

**UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA:**  
**COMPREENSÕES DE LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**MESTRANDA: MARIA ISABEL TROMM**  
**PROFESSORA ORIENTADORA: ROSANA MARA KOERNER**

**JOINVILLE – SC**

**2018**

**MARIA ISABEL TROMM**

**PROFESSORES ALFABETIZADORES DA EJA:  
COMPREENSÕES DE LETRAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

**JOINVILLE – SC**

**2018**

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

T849p Tromm, Maria Isabel  
Professores alfabetizadores da EJA: compreensões de letramento e práticas pedagógicas/ Maria Isabel Tromm; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: UNIVILLE, 2018.

102 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores - Formação. 3. Letramento. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 374.012

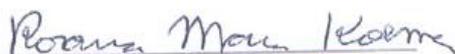
## Termo de Aprovação

### “Professores Alfabetizadores da EJA: Compreensão de Letramento e Práticas Pedagógicas”

por

Maria Isabel Tromm

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner

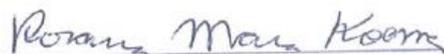
Orientadora (UNIVILLE)



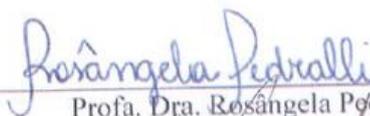
Profª. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

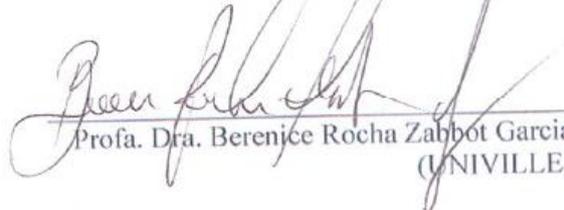
#### Banca Examinadora:



Profª. Dra. Rosana Mara Koerner  
Orientadora (UNIVILLE)



Profª. Dra. Rosângela Pedralli  
(UFSC)



Profª. Dra. Berenice Rocha Zabot Garcia  
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de dezembro de 2018

## RESUMO

A presente pesquisa, estando inserida na linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, aborda o letramento no contexto da Rede Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Joinville e tem por objetivo geral verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos e como ela repercute em sua prática pedagógica. Para a geração dos dados, a pesquisa contou com um questionário, respondido por dez professores, bem como uma entrevista semiestruturada com cinco desses professores alfabetizadores. A escolha dos participantes da pesquisa estava de acordo com os critérios pré-estabelecidos no projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética da Univille. O enfoque metodológico foi aquele preconizado pela pesquisa qualitativa com uma abordagem da análise de conteúdo, buscando relacionar as concepções de letramento dos sujeitos com práticas pedagógicas. As reflexões referentes ao histórico da EJA e à formação docente foram embasadas nos estudos dos seguintes autores: Silva *et al* (2012), Haddad e Di Pierro (2000), Nóvoa (2014), Tardif (2014), Imbernón (2006), Freire (2016) e Kleiman (2001), nos estudos de Saviani (2013), bem como nos documentos oficiais, tais como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e documentos da UNESCO (2008). As considerações sobre a alfabetização e o letramento foram embasadas nos estudos de Soares (2003), Mortatti (2004), Kleiman (2001; 2005), Tfouni (2006), Street (2003; 2010) e Freire (2016 [1974]), principalmente, buscando especificidades da educação de jovens e adultos em Martins Filho (2011). Já para a análise das práticas pedagógicas, a fundamentação basilar foi nos documentos federais da EJA (2006) e nos autores: Zabala (1998), Kleiman (2001; 2005), Martins Filho (2011), Lemos (1999) e Freire (1979; 2016). Foram estas as questões investigativas que nortearam a pesquisa: “Qual a formação dos professores alfabetizadores da EJA?”, “Qual a compreensão de alfabetização e letramento dos alfabetizadores da EJA? Que relação estabelecem entre os termos?” e “Quais as ações em sala de aula que evidenciam uma prática voltada para o letramento?”. Algumas considerações podem ser realizadas com este estudo, sendo que todos os professores alfabetizadores que possuem formação em especializações apresentam entendimento sobre o conceito de letramento, porém com alguns ruídos na diferenciação entre a alfabetização e o letramento, bem como seu principal enfoque, que é o contexto social. A educação de jovens e adultos é realizada com práticas pedagógicas que relacionam as experiências dos alunos com os conteúdos ensinados, além de valorizar os eventos de letramento de que os educandos participam para estabelecer os temas a serem trabalhados. Pode-se, assim, entender que as ações didático-pedagógicas dos professores já contemplam o fenômeno do letramento, mesmo que sua definição ainda apresente lacunas na compreensão dos alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de jovens e adultos; Alfabetização; Letramento; Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

The present research, inserted as "Working and Teacher Training", approaches the literacy in the context of the Municipal Youth and Adult Education Network (EJA) in Joinville city. Its general objective is to verify the literacy comprehension of literacy teachers in young people and adults education and how are the impacts on their pedagogical practice. For data notes, the survey had a questionnaire, answered by ten teachers, as well as a semi-structured interview with five of these literacy teachers. The choice of the research participants was in accordance with the criteria established in the research project submitted to Univille Ethics Committee. The methodological approach was recommended by the qualitative research with content analysis approach and subjects' conceptions of literacy in relation to their pedagogical practices. The reflections regarding the history of EJA and teacher training were based on the studies of the following authors: Silva et al. (2012), Haddad and Di Pierro (2000), Nóvoa (2014), Tardif (2014), Imbernón (2006), Freire (2016) and Kleiman (2001), Saviani's studies (2013) , such as the Federal Constitution and the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996) and UNESCO documents (2008). The literacy considerations were based on the studies of Soares (2003), Mortatti (2004), Kleiman (2001; 2005), Tfouni (2006), Street (2003; 2010) and Freire (2016 [1974]) in youth and adult education by Martins Filho (2011). For the analysis of the pedagogical practices, basis were found in the federal documents of EJA (2006), and the authors: Zabala (1998), Kleiman (2001; 2005), Martins Filho (2011), Lemos 1979; 2016). These were the investigative questions that guided the research: "What is the training for EJA's literacy teachers?", "What is the understanding of EJA's literacy teachers for literacy and writing? What relationship do they establish between the terms? and "What actions in classroom evidence a practice focused on literacy?" Some considerations can be made with this study, and all the literacy teachers, who have specialization training, understanding the concept of literacy, but with some differences between literacy and writing, as well as its main focus, the social context. The education of youth and adults is carried out with pedagogical practices that relate the experiences of the students with the contents taught, valuing the events of literacy and the students' participation to establish the relationship between the subjects to be studied. Didactic-pedagogical actions of teachers have already contemplated the phenomenon of literacy, even though its definition still presents gaps in the understanding of literacy teachers.

**Keywords:** Teacher training; Youth and adult education; Literacy; Writing; Pedagogical practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa no banco de dados Anped.....	15
Quadro 2: Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores “EJA + Professores + Letramento”.....	17
Quadro 3: Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores “Alfabetização + EJA + Letramento”.....	18
Quadro 4: Pesquisa no banco de dados CAPES com os descritores “Letramento + EJA + Professores”.....	20
Quadro 5: Pesquisa no banco de dados CAPES com os descritores “Letramento + EJA + Alfabetização”.....	22
Quadro 6: Geração de dados por meio do questionário.....	27
Quadro 7: Capítulo 1.....	30
Quadro 8: Capítulo 2.....	30
Quadro 9: Capítulo 3.....	31

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>24</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES .....</b>	<b>33</b>
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>50</b>
<b>4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA.....</b>	<b>71</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C – POEMA DE KATE M. CHONG EM SOARES (2003, P. 41).....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Com o intuito de apresentar a proposta de pesquisa e os fatores que me constituem pesquisadora, busco elencar algumas vivências que marcaram minha caminhada acadêmica e social e as motivações que me trouxeram ao tema de pesquisa, tema este que se mostrou, por meio do estudo da arte, um campo amplo para aprofundamentos teóricos, pesquisas e possíveis contribuições. Fundamentada com alguns aportes teóricos que embasaram minha pesquisa, espero que a escrita aqui realizada desperte o desejo de ler as próximas páginas e o encanto pela Educação de Jovens e Adultos.

O percurso de minha formação como docente e pesquisadora possui muita conectividade com minha atuação. Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, cursado em escolas públicas com excelentes profissionais e projetos pedagógicos, interessava-me a profissão *professor*, fosse pelo carisma apresentado pelos educadores, fosse por entender esse trabalho como uma partilha de conhecimentos a fim de participar do desenvolvimento cognitivo de outro ser.

A atuação na vida da comunidade da Igreja Católica, através da participação na Obra da Infância e Adolescência Missionária, contribuiu para que o gosto em estar à frente de um grupo, motivando-o a conhecer e aprender as realidades do mundo que construímos, crescesse cada vez mais, confirmando o potencial que acredito ter para a docência.

A área das exatas, aprofundada no ensino médio, despertou em mim grande interesse. Porém, nesse período, já atuava como auxiliar de classe no Centro de Educação Infantil Kindergarten, e a inscrição no vestibular na área de Pedagogia foi realizada por acreditar na contribuição social marcante que seria capaz de realizar com essa formação.

Para aproximar meu interesse na área das exatas com a realização profissional na Pedagogia, minha pesquisa de conclusão de graduação, sob orientação da professora Josiane Aparecida Jacinto Joaquim, foi intitulada *A resolução de problemas matemáticos não convencionais*. Propus-me a pesquisar sobre a dificuldade que os alunos do 4º ano do ensino fundamental possuíam para solucionar esses problemas. A experiência em realizar uma pesquisa de campo e, posteriormente, analisar os dados de acordo com as teorias estudadas despertou muito interesse em fazer pesquisa na área da Educação, aproximando sempre teoria e prática com o intuito de elaborar novas propostas e caminhos.

---

<sup>1</sup> Para a escrita da Introdução e Considerações Finais será utilizado o tempo verbal em primeira pessoa, com a intenção de relatar experiências pessoais da autora.

No último semestre do curso de Pedagogia, conversando informalmente com o professor Juliano Agapito, grande referência de mestre para mim, adentramos no tema sobre o futuro e sobre “o que fazer” no próximo ano, após concluir a faculdade. Ele, então, com muito entusiasmo, disse-me: “Como assim ‘o que fazer’?! Você vai fazer mestrado! As inscrições estão abertas”. Assim, ele me acompanhou em todo o trajeto de inscrição e no esclarecimento de dúvidas para o processo de seleção, apoiando-me e me fazendo acreditar que eu era capaz de formar-me pesquisadora.

Ainda finalizando o artigo para a conclusão de curso, comecei a pensar o que me interessaria pesquisar no mestrado, de acordo com as linhas de pesquisa. A linha *Trabalho e Formação Docente* despertou grande motivação em mim por acreditar ser o professor um profissional não neutro, que, de acordo com suas concepções, contribui para uma educação, conforme apresenta Freire (2016)<sup>2</sup>, dialógica ou antidialógica.

Felizmente, ingressei no Mestrado em Educação com muito entusiasmo e curiosidade, aberta a refletir sobre meus poucos anos de experiência, bem como projetar com mais referências e embasamento minhas práticas pedagógicas futuras. Na pesquisa de mestrado, a área das exatas deu espaço para a linguagem. Um novo campo de pesquisa foi aberto e tentei aproximá-lo de minhas compreensões e vivências. A participação no grupo de pesquisa Letramentos no Trabalho e na Formação Docente (LETRAFOR) contribuiu muito para que os conceitos que se referem ao Letramento fossem consolidados de forma a iniciar a pesquisa com clareza e objetividade em seu conteúdo.

Refletindo, então, sobre o letramento, área de pesquisa de minha orientadora, professora doutora Rosana Mara Koerner, com o meu constituinte social, pensamos em alfabetização de jovens e adultos. Nessa modalidade de ensino, criada para suprir uma lacuna escolar na vida de muitos que, por razões distintas, não frequentaram ou frequentaram em parcialidade a formação inicial, a presença de um professor dialógico, que considera as necessidades de seus educandos para elaborar os conteúdos programáticos, é fundamental. Através dessa prática, é possível dar sentido e significado ao aprendizado partilhado em sala de aula. Sobre essa consideração dos conhecimentos prévios, Freire e Macedo (2011, p. 79) dialogam:

Os alunos devem alfabetizar-se quanto às próprias histórias, a experiências e à cultura de seu meio ambiente imediato. Por outro lado, devem também apropriar-se

---

<sup>2</sup> A referência à Freire (2016) corresponde à 60ª edição de Pedagogia do Oprimido, livro que foi escrito em 1968, proibido pela Ditadura Militar no Brasil e publicado somente em 1974.

dos códigos e culturas das esferas dominantes, de modo a transcender a seu próprio meio ambiente.

A formação oferecida aos professores deve estar embasada na reflexão sobre as práticas do professor, qual a compreensão que ele possui sobre a educação, como percebe a constituição do sujeito e, como foco principal, como entende o papel da educação na sociedade. Tardif (2014, p. 17) afirma: “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos”. Assim, novamente é apresentada com relevância a participação dos alunos no processo de aprendizagem.

Atendendo à demanda de ouvir o professor e conhecer suas opiniões, conforme vem sendo analisado nas pesquisas recentes na área de Trabalho Docente, pensou-se em pesquisar o letramento na compreensão dos alfabetizadores de jovens e adultos e como ela se relaciona com suas práticas educativas.

Motivada pelo tema da pesquisa, inscrevi-me para participar do 3º Seminário da EJA, proposto pela Secretaria da Educação de Joinville aos professores que atuam nessa área e demais interessados. O objetivo foi proporcionar conhecimentos, reflexões e debates a partir das interfaces da EJA, bem como valorizar os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. O seminário dividiu-se em dois dias (11/08/2017 e 14/08/2017), sendo o primeiro formado por oficinas, em que participei da oficina *Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos*, e o segundo pela palestra com o professor doutor Lourival José Martins Filho, com o tema *Educação de Jovens e Adultos: Cenários e Desafios*.

Estar presente em um espaço juntamente com os professores dessa modalidade me fez perceber o quanto a educação de jovens e adultos realmente relaciona as necessidades dos educandos com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A significação dos conceitos e a utilização dos conhecimentos prévios estavam sempre presentes nos relatos dos professores durante a oficina. No momento da palestra, repetidas vezes o professor doutor Lourival ressaltou a importância de conhecer o aluno, suas características, suas motivações e seus conhecimentos prévios que o levam a buscar uma formação escolar.

Nesses dias, também pude conversar com algumas professoras alfabetizadoras, que mostraram grande interesse em participar da pesquisa e, assim sendo, passaram-me seus dados para contato, mostrando-se dispostas a partilhar suas experiências de sala de aula através dos questionários e, por que não?, de uma visita em seu espaço de trabalho para que eu vivenciasse a prática da alfabetização de jovens e adultos.

A pesquisa envolve, assim, duas frentes conceituais, que são a Alfabetização de Jovens e Adultos e o Letramento. Elas podem ser estudadas em suas particularidades, porém em muito se relacionam. Facilitou minha compreensão de cada frente conceitual ter cursado, na graduação, as disciplinas *Educação de Jovens e Adultos – EJA e Métodos de Alfabetização/Letramento* e, já no mestrado, a disciplina *Práticas de Letramento do Professor*, ministrada por minha orientadora Rosana Mara Koerner.

No ano de 2018, fui beneficiada com o programa de bolsas da Univille. Por isso, realizei o estágio de docência, durante o primeiro semestre do mesmo ano, na turma de 2º ano de graduação em Pedagogia na instituição. A disciplina para a qual fiz o planejamento foi Alfabetização e Letramento. Essa experiência contribuiu muito para partilhar a fundamentação teórica selecionada para esta pesquisa, bem como afirmar a imensa contribuição de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos. Em um espaço de tempo tão curto, já pude relembrar minhas experiências de discente na graduação, quando também eu aprendia os aspectos que diferenciam a alfabetização e o letramento. Além do estudo de qualidade nas disciplinas do Mestrado, o programa de bolsas da Univille me proporcionou esse momento significativo de atuar, mesmo que de forma breve, na formação de novos pedagogos.

Um dos assuntos basilares para esta pesquisa e que também foi partilhado nas aulas de estágio foi o de que entender a Educação de Jovens e Adultos é perceber que a organização da sociedade, a sistematização do conhecimento e as estruturas educacionais não alcançam a todos. Nessa modalidade escolar, percebe-se que, independentemente da região em que se vive, sempre haverá pessoas que serão excluídas da aprendizagem valorizada, de uma cultura considerada dominante.

As aproximações entre o letramento e a educação de jovens e adultos também foram confirmadas pelas professoras que compuseram a banca de qualificação. Contribuindo com referências a vários estudiosos e pesquisadores de ambas as frentes, as professoras apontaram muitas reflexões que auxiliaram na reelaboração de alguns conceitos e em diferentes possibilidades de análises para os dados gerados com esta pesquisa.

A oportunidade de ingressar novamente no espaço escolar torna-se um desafio, uma demonstração de coragem e superação de pessoas que, em tempo hábil, não puderam ingressar ou permanecer nos espaços privilegiados de formação, seja por aspectos cognitivos, acessibilidade ou estrutura e sustento familiar. Para Martins Filho (2011, p. 15): “[...] o retomar a escola significa para eles realimentar suas expectativas, sua vivência como cidadãos que têm direito à educação”. Percebe-se, assim, a Educação de Jovens e Adultos não apenas

como um espaço de ensino, mas também como uma oportunidade que contribuirá para que o aluno atue com maior autonomia nos espaços sociais em que vive (KLEIMAN, 2001).

Por estarem os alunos inseridos em contextos letrados e vivenciando situações em que a utilização da escrita e da leitura é necessária, entende-se que o letramento está presente. A pesquisa etnográfica, realizada e descrita por Street (2003; 2010), ainda ressalta que, mesmo em pequenos vilarejos e interiores, o letramento é perceptível, pois não há apenas um letramento que deve ser considerado, mas várias descrições, como as perceptíveis em sua pesquisa no Irã: “[...] os comerciais, os do Alcorão, os escolares – três diferentes conjuntos de práticas de letramento nessa pequena vila caracterizada como espaço vazio, vasos vazios, não letrados” (Id, 2010, p. 35). Assim, percebe-se que os considerados analfabetos pelas “vozes dominantes” (Id, Ib, p. 35) possuem práticas cotidianas que envolvem o letramento e, por isso, os programas e projetos estabelecidos para a alfabetização de um grupo social devem estar contextualizados, sendo que a imposição de alguma forma “exógena” de letramento “[...] provavelmente terminará por afastar até mesmo aqueles que inicialmente estivessem motivados” (Id, 2003, p. 4). A pesquisa etnográfica de Street aproxima-se do que Morttati (2004) também aponta como crianças e adultos letrados, a exemplo daqueles que, mesmo com a cultura oral predominante, utilizam aspectos da linguagem formal em seus discursos, sendo isso um resultado de vivências de letramento a partir das socializações orais dos escritos e da aprendizagem que independe da cultura letrada dispensada na escola.

Como contribuição que exemplifica a utilização dos estudos do letramento no processo de alfabetização, pode ser citada a experiência de pesquisa e coordenação de projetos de letramento por Kleiman e Signorini na década de 90, em parceria com a Prefeitura de Cosmópolis, interior de São Paulo. O projeto objetivou alfabetizar os jovens e adultos por meio de “[...] práticas inseridas em situações significativas e relevantes do cotidiano” (KLEIMAN, 2001, p. 18). Nesse processo de ensino, as pesquisadoras consideravam a diferença entre as práticas de escrita favorecidas na escola e as práticas utilizadas pela comunidade, considerando “[...] que as práticas de uso da escrita são culturalmente determinadas, e que apenas as dos grupos dominantes coincidem com as práticas de uso da escrita privilegiadas na escola” (Id, Ib, p. 19).

Assim compreendendo a EJA e o Letramento, pretendeu-se realizar a pesquisa com os docentes para analisar a convergência ou não dos aspectos e concepções aqui apresentados, possibilitando posteriores discussões em pequenos grupos ou até com formadores dos profissionais alfabetizadores, a fim de relacionar a alfabetização de jovens e adultos com os novos estudos do letramento e significando cada vez mais o aprendizado em sala de aula.

Esta pesquisa, então, teve por objetivo verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos e como ela repercute em sua prática pedagógica. A coleta de dados foi realizada utilizando questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos professores que atuam na alfabetização de jovens e adultos da Rede Municipal de Joinville e, ainda, entrevista semiestruturada com alguns desses professores. O enfoque metodológico foi aquele preconizado pela Análise de Conteúdo, buscando relacionar as concepções de letramento dos sujeitos em relação a suas práticas pedagógicas.

A fim de verificar os estudos já efetuados no âmbito do letramento na EJA, buscaram-se as publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, bem como nas bases BDTD e CAPES, delimitando os últimos cinco anos de publicações.

Avaliando dois GT da ANPED, o GT10, referente à: Alfabetização, Leitura e Escrita, e o GT18, destinado à: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, no ano de 2017, constatou-se que nenhum dos trabalhos apresentados aproxima-se deste tema, tornando-o relevante para ser aqui elencado; em 2012, apenas um trabalho aproxima-se; em 2013, dois trabalhos; e no ano de 2015, há um trabalho em cada um dos GT elencados que se aproxima desta pesquisa:

Quadro 1: Pesquisa no banco de dados Anped

Ano	Título	Autores	Instituição	Área de Conhecimento	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2012	Cenas de Letramento – Revelações de uma Idosa na Sala de Aula: “Quero Andar na Pisada de Quem Sabe Mais...”.	PEREIRA, Aurea da Silva	UNEB	GT18	Artigo	A pesquisa considera os eventos de letramento e a participação dos alunos neles, porém foi realizada com o olhar voltado para o aluno e suas vivências, não sendo o foco a professora.
2013	O Desafio do “Alfabetizar Letrando” em Sala de Aula: Um Estudo de Caso	MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; MAGALHÃES, Luciane Manera	UFJF	GT10	Artigo	Analisa a didática da alfabetização entrelaçada com as vivências de letramento, porém o lócus da pesquisa é uma turma de 2º ano do ensino fundamental.
2013	A Concepção de Leitura de Professoras Alfabetizadoras e a sua Influência no Ensino do Ato de Ler	CORREIA, Joelma Reis	UFMA	GT10	Artigo	A abordagem das concepções de letramento é elencada, porém a pesquisa foi realizada com as alfabetizadoras do ensino fundamental.
2015	O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA	CAVALCANTI, Maria José Gomes	UFPE	GT10	Artigo	A pesquisa foi realizada para compreender as propostas de leitura, utilizando-se das compreensões de gêneros textuais, porém através da observação de aulas de Língua Portuguesa da EJA, não contemplando a sua relação com a alfabetização.
2015	Construção da identidade do docente da educação de jovens e adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária	MOURA, Ana Paula Abreu	UFRJ	GT18	Artigo	É ressaltada a importância da formação com ênfase na EJA nos cursos de Pedagogia e o estágio nas turmas de EJA, sendo que para atuar nessa modalidade não é necessário ter uma formação específica.

Fonte: Banco de Dados da Anped.

Além das pesquisas feitas nos anais das reuniões nacionais, foram pesquisadas as reuniões regionais da ANPED, sendo que, em 2016, os trabalhos foram pesquisados na XI Reunião da Anped Sul em três GT: o GT6: Formação de Professores, GT7: Alfabetização e Letramento e no GT13: Educação de Jovens e Adultos, e os trabalhos apresentados estão distantes do tema proposto nesta pesquisa.

Já na XXIII Reunião da Anped Nordeste (2016), os GT observados foram o GT8: Formação de Professores, o GT9: Trabalho e Educação, GT10: Alfabetização, Leitura e Escrita e o GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Nesse último GT, destacam-se os trabalhos apresentados com os títulos *A Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial de Pedagogos(as): Investigando, Participando, Trilhando Intervenções*, de Eliábia de Abreu Gomes Barbosa e Eliane Dayse Pontes Furtado, bem como o trabalho *Alfabetização de Adultos: Memória de uma Práxis Freireana*, de Maria das Dores Alves Souza, porém o site não disponibiliza os resumos dos trabalhos e eles também não foram encontrados em pesquisas amplas na web, por isso torna-se impossível estabelecer aproximações e distanciamentos.

Em busca na XII Anped Sudeste, foram analisados os GT4: Didática, GT6: Educação Popular, GT8: Formação de Professores, GT9: Trabalho e Educação, GT10: Alfabetização, Leitura e Escrita e GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, e, mesmo contendo pesquisas com professores alfabetizadores, envolvem como sujeitos os professores do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Analisando as Reuniões da Anped Regional Sul no ano de 2014, obtêm-se novamente um resultado de pesquisas voltadas à alfabetização e ao letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa conclusão se dá a partir da análise dos GT6: Formação de Professores, GT7: Alfabetização e Letramento e o GT13: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. O artigo *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil e na Venezuela: revendo o Programa Brasil Alfabetizado e a Misión Robinson*, de Jaira Coelho Moraes (UFRGS), estabelece um parâmetro entre os dois países, porém com o foco de analisar os métodos de ensino, sem adentrar no tema do letramento.

Nos trabalhos apresentados na XII Anped Centro-Oeste, destaca-se a ausência de um GT dedicado à educação de jovens e adultos, sendo que as temáticas desse tema adentram nos GT5: Estado e Política Educacional e GT9: Trabalho e Educação e Movimentos Sociais, que não se aproximam desta pesquisa. Nos GT8: Formação de Professores e GT10: Alfabetização,

Leitura e Escrita, pouco se fala sobre o letramento e não é citada a formação de alfabetizadores de jovens e adultos<sup>3</sup>.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que é possível estabelecer descritores para a busca, utilizando “EJA + Professores + Letramento”, encontrou-se um resultado de 33 publicações, sendo que, destas, 2 aproximaram-se da pesquisa dentro do período de cinco anos estabelecido pela pesquisadora.

Quadro 2: Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores: “EJA + Professores + Letramento”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2012	Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória	SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araujo	UFRN	Tese	A pesquisa tem como objeto de estudo os projetos de letramento de Angela Kleiman e busca compreender as práticas pedagógicas da EJA que oportunizam a emancipação dos alunos, bem como a construção de sua identidade como agentes de letramento. Assim, aproxima-se da pesquisa apenas no âmbito das práticas pedagógicas, não inserindo informações sobre a formação dos professores ou suas compreensões sobre o letramento, somente acerca dos projetos realizados.
2014	Saberes e fazeres docentes: contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos	ALVES, Dayse Auricéa da Silva	UEPB	Dissertação	A pesquisa possui aproximações com o tema escolhido por relacionar constantemente a alfabetização com o letramento, porém o olhar voltou-se para a escrita em apenas uma turma de alfabetização em Campina Grande – Paraíba.

Fonte: Banco de dados BDTD.

Mesmo estando além do período de corte de cinco anos, também no banco de dados da BDTD, com esses mesmos descritores, foi encontrada uma pesquisa realizada em 2009 que vem ao encontro do objetivo desta que está sendo apresentada, intitulada *Concepções dos professores da EJA de escolas municipais sobre alfabetização e letramento e suas interferências na prática educativa*, realizada por Sandra Alves da Silva, vinculada à Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

<sup>3</sup> Não foi possível acessar os anais de algumas reuniões da Anped, tais como: Norte e Nordeste (2014), que eram realizadas em conjunto até essa data, e do Sudeste (2014), Norte (2016) e Centro-Oeste (2016).

A pesquisa de Silva (2009) foi realizada na rede municipal da cidade de Paulista em Pernambuco e apresentou as concepções de alfabetização e letramento que quatro professoras possuem. Utilizando o referencial de Soares (2006), Kleiman (2002) e Bakhtin (2004), discursou sobre a introdução do termo letramento e suas características próprias. Através de questionário e entrevista, pode considerar que os professores ainda estavam confusos quanto à diferenciação dos termos e valorizavam em suas práticas os métodos tradicionais de ensino, o que distancia a teoria da prática.

A pesquisa que aqui se apresenta distancia-se dessa explicitada acima por pesquisar todos os professores da rede Municipal, bem como por analisar um contexto totalmente diferente, sendo que Joinville está situada na região sul do País. Além disso, a presente pesquisa ocorre em tempo distante da pesquisa supracitada, havendo já maiores aprofundamentos dos estudos de letramento no país.

Continuando a busca na BDTD, com os descritores “Professores Alfabetizadores + EJA + Letramento”, apenas duas publicações foram encontradas, relacionadas ao Projeto Alfabetização Solidária, não tendo relação com a presente pesquisa. Para finalizar, com os termos “Alfabetização + EJA + Letramento”, vinte e quatro trabalhos foram listados, aproximando-se dois artigos, incluindo uma tese que apresenta os temas e contribuições das teses brasileiras sobre alfabetização e letramento nas pesquisas sobre a EJA.

Quadro 3: Pesquisa no banco de dados BDTD com os descritores: “Alfabetização + EJA + Letramento”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2012	Letramentos de adultos em processo de alfabetização	AGUIAR, Paula Alves de	UFSC	Tese	Buscou-se investigar as práticas de leitura de quatro alunos que frequentaram a EJA no município de Florianópolis – Santa Catarina, em diferentes esferas sociais. Utilizam-se os estudos do letramento mais voltados para a leitura, não se preocupando com as concepções dos alunos, mas sim com suas práticas na construção de uma identidade leitora.
2015	A pesquisa sobre educação de jovens e adultos: temas e contribuições de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012)	LOPES, Ana Lucia Masson; REYES, Cláudia Raimundo	UFSCAR	Tese	Através da pesquisa, que buscou verificar as produções sobre a EJA e suas contribuições, percebeu-se a ainda latente área para novos estudos, bem como a necessidade de formação de professores com especificidades para a EJA.

Fonte: Banco de dados BDTD

No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os trabalhos encontrados abrangiam, em sua maioria, os demais encontrados nas outras bases elencadas. Dada a amplitude desse banco de dados, filtrou-se novamente a pesquisa pelos últimos cinco anos nos âmbitos de “Educação” e “Letras e Linguística”. Com os conceitos “Letramento + EJA + Professores”, após realizar a filtragem já esclarecida, foram encontrados 2369 trabalhos, sendo que apenas seis<sup>4</sup>, além dos já encontrados nas demais bases, relacionam-se com esta pesquisa.

---

<sup>4</sup> Dentre as seis pesquisas encontradas, apenas três serão destacadas no quadro, pois nas demais apenas os participantes e o lócus da pesquisa aproximam-se; porém, os objetivos diferem, trazendo abordagens apenas do letramento digital ou nos demais segmentos da EJA, que correspondem ao Ensino Fundamental.

Quadro 4: Pesquisa no banco de dados CAPES com os descritores: “Letramento + EJA + Professores”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2012	Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos	SILVA, Valdecy Margarida da	UERJ	Tese	Esta pesquisa buscou caracterizar os aspectos teóricos à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da EJA, bem como das concepções de alfabetização e letramento, sendo que a maioria deles ainda se utiliza dos conhecimentos e práticas dispensados às crianças com os jovens e adultos também, não possuindo uma formação específica. A aproximação com a pesquisa é estreita, porém distancia-se, pois a formação dos professores aqui refere-se apenas ao letramento, além de não relacionar as compreensões com as práticas pedagógicas.
2015	Ensino de Leitura e Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos: Perfil dos Alunos e Possibilidades Didáticas	OLIVEIRA, Germana Correia De	UEPB	Dissertação	O estudo não foi realizado no período de alfabetização da EJA, porém busca, através da pesquisa-ação, analisar as situações reais em que os alunos utilizam a leitura, a fim de valorizar essas práticas muitas vezes não vistas como relevantes para o ensino e aprendizagem.
2016	Alfabetizar Letrando na EJA: das Dificuldades Docentes à Busca de Superação	FERNANDES, Ambrosiana Da Silva	UFRN	Dissertação	A pesquisa foi realizada com quatro professoras de uma escola pública da cidade de Natal – RN e evidencia, por mais que não sejam elencados pelas professoras, os desafios em alfabetizar letrando frente aos obstáculos encontrados, seja pelos alunos, pela estrutura e organização escolar ou pela formação e condições oferecidas às professoras.

Fonte: Banco de dados CAPES.

Destacam-se com maior proximidade, ainda com esses descritores, as pesquisas intituladas: *Concepções e práticas de leitura e de escrita de alfabetizadores de EJA* e *Letramento: Um olhar reflexivo de uma professora sobre sua prática pedagógica na EJA*, de Maria Elianete Andrade Borges (UFPI) e Maria Salete de Almeida Patricio (UEPB), respectivamente.

A primeira dissertação teve como objetivo investigar as concepções de leitura e de escrita que fundamentam as práticas dos professores alfabetizadores de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado, alcançado através de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Tal pesquisa foi realizada na capital Teresina, no Piauí, e constatou que os professores não priorizam os sentidos e os usos sociais da escrita das comunidades onde vivem os alfabetizandos. Isso suscita o interesse em entender qual a compreensão dos professores alfabetizadores da EJA de Joinville, buscando estabelecer um perfil tal como o traçado em 2013 em Teresina.

Já a dissertação intitulada “Letramento: Um olhar reflexivo de uma professora sobre sua prática pedagógica na EJA”, como o título já explica, foi escrita a partir de uma abordagem também etnográfica com o objetivo de investigar a prática pedagógica de uma professora do Ensino de Jovens e Adultos, dirigida ao letramento. Assim, não é estabelecido um perfil do município ou da proposta da EJA, sendo que a análise foi feita com apenas uma professora. A análise apresentou um resultado positivo em que as aulas eram preparadas de forma atrativa, considerando as experiências dos educandos, o que possibilitou maior aprendizado, não só para os alunos, mas também para a professora.

Como últimos descritores na base CAPES, a busca foi realizada por “Letramento + EJA + Alfabetização”, resultando em 1974 publicações, dentre as quais quatro<sup>5</sup> aproximam-se, sendo duas de 2012 e uma de 2016, relatando experiências de trabalho e formação docente na EJA.

---

<sup>5</sup> Serão descritas no quadro apenas duas pesquisas que possuem relação maior com a presente pesquisa.

Quadro 5: Pesquisa no banco de dados CAPES com os descritores: “Letramento + EJA + Alfabetização”

Ano	Título	Autores	Instituição	Titulação	Distanciamentos ou Aproximações
2012	Desvendando as Práticas de Alfabetização da EJA: o que Pensam e Propõem as Professoras? O que Aprendem e Dizem os Alunos?	SOUZA, Fabiana da Silva Correia.	UFPE	Dissertação	A pesquisa observa a prática pedagógica de duas professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais da cidade de Camaragibe – Pernambuco. Busca compreender as concepções dos alunos e das professoras e avaliam que as professoras possuem ainda maior segurança para atuar com os antigos métodos de alfabetização. O enfoque maior é nos métodos de ensino e aprendizagem, mesmo que faça referência a autores que pesquisam o letramento.
2016	Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade [recurso eletrônico]: um olhar sobre percepções e práticas na EJA	SILVA, Erica Bastos Da	UFBA	Tese	Por meio de pesquisa em uma escola pública de Salvador – BA buscou-se compreender os processos de aprendizagem de leitura e escrita com as vozes dos discentes e docentes, considerando os usos sociais da língua escrita, lida e falada e os contextos em que vivenciam as suas práticas. Percebe-se o distanciamento da presente pesquisa no que se refere aos participantes da pesquisa que foram os discentes e docentes, além de observar com maior aprofundamento a questão da aprendizagem.

Fonte: Banco de dados CAPES.

Através desse estudo da arte, percebe-se a necessidade de focar os estudos sobre letramento na EJA, a fim de consolidar a importância desse termo na educação e de seus novos estudos, contemplando as vivências dos seus educandos e proporcionando a relação entre teoria e prática, já que muitos dos trabalhos encontrados que pesquisam alfabetização e letramento possuem como foco o ensino fundamental. Dentre os estudos aproximados, visualiza-se apenas uma pesquisa realizada na região Sul do país, na Universidade Federal de Santa Catarina, descrita no Quadro 3. Espera-se, então, que a presente pesquisa possa despertar novos interesses na área da Alfabetização de Jovens e Adultos dessa região e que contribua para verificar a compreensão de letramento dos alfabetizadores da EJA.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, que é o de verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da EJA e como ela repercute em sua prática pedagógica nas escolas municipais de Joinville, a maior cidade do estado de Santa Catarina, foram propostas as seguintes questões de investigação: Qual a formação dos professores

alfabetizadores da EJA em Joinville? Qual a concepção de alfabetização e letramento que o professor possui? Quais as ações em sala de aula que evidenciam uma prática voltada para o letramento?

Para que respostas a tais questões pudessem ser alcançadas, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a formação dos professores alfabetizadores da EJA em Joinville; (ii) verificar as compreensões de letramento dos professores alfabetizadores; e (iii) identificar práticas pedagógicas na alfabetização de jovens e adultos em que o letramento foi contemplado.

Para bem alcançar os objetivos propostos e esclarecer os dados encontrados na pesquisa, bem como a fundamentação teórica utilizada, apresento a estrutura estabelecida que compõe o presente estudo. A fim de relacionar as análises dos dados com os principais autores que fundamentam a prática educativa na EJA e os conceitos de letramento, após esta breve introdução, os capítulos trarão reflexões que visam a responder as questões de pesquisa.

Segue, primeiramente, uma abordagem sobre a formação dos alfabetizadores da EJA, fundamentada por autores que relacionam o letramento no processo de alfabetização e a formação continuada, lembrando que não há graduação específica para a atuação na educação de jovens e adultos. A compreensão de alfabetização e letramento dos professores é aprofundada, num próximo capítulo, com destaque, por englobar o foco principal da pesquisa, contrapondo ou confirmando tais compreensões dos professores com os novos estudos do letramento. Como última abordagem, relata-se acerca das propostas pedagógicas que contemplam o letramento sob a voz, principalmente, das professoras entrevistadas, analisando os saberes do professor para planejar, executar e avaliar sua atuação. Com três capítulos bem definidos, espera-se que a fundamentação esteja clara também para o leitor, que terá, dessa maneira, uma maior proximidade entre os dados coletados e a análise com os respectivos teóricos estudados.

Ao apresentar o percurso metodológico, a seguir, serão expostas as escolhas realizadas para a pesquisa e os motivos que levaram a definir os instrumentos de pesquisa e sujeitos, considerando os objetivos propostos, de acordo com o tema de pesquisa e a relação com o Trabalho e a Formação Docente. Nas considerações finais, retorno aos objetivos específicos e geral deste estudo para avaliar os resultados encontrados e indicar possíveis aprofundamentos futuros, de acordo com as reflexões realizadas.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

A fim de alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, estabeleceu-se um modelo que tornasse possível a escuta da voz dos professores e a percepção quanto às suas concepções acerca do fenômeno do letramento. Trata-se, então, de um estudo qualitativo, uma vez que se pretende verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da EJA e como ela repercute em sua prática pedagógica. De acordo com Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas chamadas de qualitativas:

[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

De acordo com as autoras, o sujeito da pesquisa é analisado em seu contexto, não excluindo sua formação, realidade social e interações que o constituíram como profissional alfabetizador e constituíram também seu pensamento; dessa forma, não há neutralidade na análise dos dados, pois não é uma pesquisa apenas estatística, mas que engloba a compreensão individual e como ela influencia o trabalho do alfabetizador.

A pesquisa utilizará os dados estatísticos gerados pelo questionário, porém com uma análise vertical e horizontal dos resultados para compreendê-los em seus aspectos histórico-sociais, ciente da postura não neutra do pesquisador: “Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais” (Id, Ib, p. 31).

Essa metodologia de pesquisa pretende superar, conforme os novos estudos educacionais<sup>6</sup>, as análises quantitativas anteriormente utilizadas, que mensuravam os dados para observá-los isoladamente. Sendo assim, privilegamos a utilização de perguntas abertas no questionário e as entrevistas semiestruturadas, objetivando aproximar-nos dos conhecimentos e realidades de cada participante da pesquisa:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como

---

<sup>6</sup> Realizado por meio de metodologias diferenciadas como a pesquisa participante (participativa ou emancipatória), a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica (naturalística) e o estudo de caso, a fim de superar algumas limitações percebidas nas pesquisas em educação (LÜDKE, ANDRÉ, 2014).

temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39)

Evitando apenas relatar os dados gerados e apresentar análises superficiais, inicialmente fez-se uma pesquisa sobre a EJA, seus objetivos e atuação no município de Joinville para constatar o modelo de organização e a população atendida. Buscou-se relacionar a pesquisa de campo com autores específicos dos capítulos que foram selecionados (formação do professor, letramento e práticas pedagógicas), além de realizar discussões na presença de outros pesquisadores e participantes do grupo LETRAFOR, no qual esta pesquisa se insere:

De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera!). Mas que cerque o seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados. (Id, Ib, p. 10)

Após realizar contato com a Secretaria da Educação de Joinville e por meio da secretária da EJA, obteve-se o número de 19 escolas municipais que oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Destas, 14 dispõem de classes de 1º Segmento – Alfabetização. Constatou-se que havia duas escolas que fecharam as turmas de alfabetização por não haver procura por parte dos alunos nessas unidades. Formou-se, assim, um grupo de 12 participantes na pesquisa, pois em cada escola há apenas uma classe de alfabetização.

Como instrumentos para a geração<sup>7</sup> de dados, conforme já citado, propôs-se a utilização de questionários com perguntas abertas e fechadas. Elas foram elaboradas de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa para reunir dados que apresentassem a formação, a compreensão de letramento e alfabetização e as práticas pedagógicas que englobam esses conceitos.

Após a elaboração do projeto inicial e finalizado o questionário em sua primeira formatação, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville – Univille para análise e posterior aprovação<sup>8</sup>. O questionário também foi aplicado aos colegas mestrandos em um pré-teste, na disciplina de Seminário de Pesquisa II – Trabalho

---

<sup>7</sup> De acordo com Pedralli (2014), traduzindo Mason (1996), no caso da geração de dados não há um recolhimento de dados, mas sim um processo de observação atento às informações, ações, compreensões e condutas que são passíveis de serem analisadas como objetos interpretativos para a pesquisa.

<sup>8</sup> O Projeto foi aprovado em 26 de julho de 2017. Número do Parecer: 2.186.887.

e Formação Docente, e alterado de acordo com as contribuições feitas, para que a sua finalização pudesse alcançar o objetivo com clareza e coerência com o tema da pesquisa.

Os questionários foram acompanhados de uma carta de abertura, explicando o seu propósito, destacando a importância da participação na pesquisa e enfatizando que seriam adotados todos os procedimentos para que fossem asseguradas a confidencialidade e a privacidade aos participantes. Além disso, em todas as escolas, foi apresentada à coordenação a Declaração de Instituição Coparticipante, assinada pela Secretária Municipal de Educação.

O primeiro contato com as escolas que oferecem a classe de 1º Segmento<sup>9</sup> aconteceu via telefone, para esclarecer aos coordenadores da Educação de Jovens e Adultos o objetivo da pesquisa e, a partir de sua autorização, realizar o contato com os alfabetizadores daquela unidade de ensino. Os coordenadores conversavam com os professores e, em uma nova ligação realizada pela pesquisadora, era estabelecida a via de comunicação possível para o preenchimento dos questionários. Assim sendo, via telefone, já agendava um dia para ir até a escola entregar esse questionário para os professores ou coordenação ou encaminhava para o *e-mail* dos professores que era informado pela coordenadora.

De acordo com as realidades encontradas e atendendo os professores em sua disponibilidade de horários, os questionários foram enviados por *e-mail* a três alfabetizadores, quatro questionários foram entregues nas escolas e repassados aos professores via coordenação da EJA e cinco questionários foram entregues em mãos aos participantes da pesquisa, sendo que quatro professores receberam o questionário no momento de hora-atividade (que acontece às sextas-feiras) e uma professora recebeu o questionário em dia de aula normal, pois a coordenação liberou o acesso, e a professora ficou com o questionário por dois dias para respondê-lo.

Após o contato inicial e feita a entrega dos questionários, foi concedido um tempo aos professores, que não ultrapassou duas semanas a cada um, para responder e disponibilizar o material para coleta pela pesquisadora. Foi observado que a maioria dos alfabetizadores utilizou a sexta-feira para essa função, já que é o dia em que possuem hora-atividade estipulada pela Secretaria de Educação. Entrega e devolutiva dos questionários deram-se de setembro a outubro de 2017.

---

<sup>9</sup> Denominação para a classe de Alfabetização de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Joinville.

Quadro 6: Coleta de dados por meio do questionário

<b>Instrumento de Pesquisa: Questionário</b>	
<b>Número inicial de participantes</b>	14
<b>Quantidade de escolas com 1º segmento</b>	12
<b>Questionários enviados</b>	12
<b>Questionários respondidos e devolvidos</b>	10

Fonte: A autora (2018).

Por meio do questionário, os professores foram convidados para uma entrevista semiestruturada que, com questões norteadoras, desenvolve-se com base em um esquema básico de roteiro, configurando-se como um instrumento que permite flexibilidade para que o entrevistador faça as adaptações necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). De acordo com as autoras, o entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido como também às respostas não verbais, pois “[...] há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (Id, Ib, p. 36).

A proposta inicial para entrevistar os professores alfabetizadores era de selecionar dois professores de duas das fases propostas por Huberman (1992)<sup>10</sup>: Entrada na carreira (2-3 primeiros anos de ensino) e Desinvestimento (fim de carreira), totalizando 4 entrevistados. Tais informações seriam obtidas por meio das respostas à questão 2 do questionário (Apêndice A).

Ao receber os questionários, verificou-se que somente cinco professoras haviam se disponibilizado para a entrevista, por isso houve uma alteração na metodologia a fim de contemplar e dar voz a todas essas alfabetizadoras (usa-se o feminino por serem apenas mulheres) que se prontificaram em participar da entrevista.

O contato com as professoras a serem entrevistadas foi realizado por meio de mensagens via *WhatsApp* (aplicativo de troca de mensagens para celular) e *e-mail* (apenas uma professora). A todas foi questionado sobre qual seria o melhor dia, horário e local para realizar a entrevista. Assim, a pesquisadora foi ao encontro das professoras em suas casas ou escolas (conforme a opção por elas indicada) para efetuar a entrevista, não gerando custo,

<sup>10</sup> Huberman (1992) apresenta sete fases na carreira do professor de acordo com seus anos de trabalho, sendo elas: Entrada na Carreira (1-3 anos), Estabilização (4-6 anos), Diversificação (7-25 anos), Pôr-se em Questão ou Questionamento (7-25 anos), Serenidade e Distanciamento Afetivo (25-35 anos), Conservantismo e Lamentações (25-35 anos) e, finalmente, Desinvestimento (35-40 anos).

incômodo ou desconforto às participantes da pesquisa. As cinco entrevistas foram realizadas durante o mês de novembro de 2017.

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 41)

Primeiramente, as entrevistadas foram informadas sobre os objetivos da entrevista e esclarecidas de que os dados, gravados em áudio e posteriormente transcritos, seriam utilizados unicamente para fins de pesquisa e que o sigilo seria garantido. O objetivo principal da entrevista foi verificar as compreensões das professoras acerca do letramento e sua repercussão em sua prática pedagógica.

As professoras transpuseram muita alegria em poder partilhar seus conhecimentos e relataram, mesmo após o término da entrevista, diversas situações de sala de aula que possibilitaram a prática pedagógica de acordo com o conhecimento prévio dos alunos e relacionando a alfabetização com o letramento.

No momento da entrevista, foi aberta às alfabetizadoras a oportunidade para escolher um nome que as representasse nas citações utilizadas na escrita da dissertação: “Uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso de nomes fictícios no relato, além, evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los” (Id, Ib, p. 59). Assim, foram escolhidos os seguintes pseudônimos: Bruna, Débora, Ivone, Alégna e Vanessa. Ao descrever, então, os dados obtidos com essas participantes, tanto no questionário como na entrevista, serão utilizados esses nomes fictícios.

Os demais participantes, que responderam ao questionário e não foram entrevistados, serão identificados pela letra A, aludindo a “alfabetizador”, seguida do número estabelecido no questionário, ou seja: A1, A2, A3, A4 e A5.

Foi utilizada a citação direta das perguntas abertas do questionário para a contextualização da análise dos dados, bem como a transcrição das mensagens das entrevistas, que serão indicadas de acordo com a página (da transcrição feita) e linha correspondentes. Exemplo: (Vanessa, p. 3, l. 13).

Fundamentando-se na metodologia de Franco (2012), afirma-se que esse modo de escrita aproxima os resultados encontrados com as teorias pesquisadas, sendo que “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica” (Id, Ib, p. 22).

Assim, toda fundamentação pesquisada está contextualizada com os dados encontrados na pesquisa.

Tal procedimento foi adotado por compartilhar da ideia de que o contexto dos participantes deve ser analisado, e de que cada resultado está também contextualizado com outros dados: “[...] a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo ‘o pano de fundo’, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados” (Id, Ib, p. 31).

A entrevista possibilitou a contextualização do perfil das professoras, já que puderam expressar com maior dinamismo sua formação acadêmica e o motivo de trabalharem na EJA. Percebeu-se claramente que a realização pessoal e muitas motivações familiares ou de experiências com adultos influenciaram a escolha por essa área de atuação. Através da análise de conteúdo e a partir das constatações citadas, pretendeu-se identificar aquilo que está por trás das palavras ouvidas e transcritas, pois a mensagem expressa também indicadores figurativos de crenças, valores e emoções.

Compreende-se aqui que a educação, mediada na prática social, unifica a teoria e a prática pedagógica, pois mesmo com suas especificidades, a teoria e a prática são indissociáveis, estando sempre uma em relação à outra (SAVIANI, 2012)<sup>11</sup>. Para demonstrar, então, essa percepção unificada, bem como analisar os dados de acordo com a fundamentação teórica buscada, foram escolhidas para esta dissertação, conforme citado na Introdução, três capítulos que pretendem esclarecer os dados encontrados e suas respectivas análises e confirmações, ou não, a partir de autores que estudam estas áreas específicas: a formação dos alfabetizadores da EJA; a compreensão de alfabetização e letramento dos professores; e as propostas pedagógicas que contemplam o letramento.

Para a organização e a seleção das áreas determinadas, fundamentou-se em Lüdke e André (2014, p. 53): “A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Por meio das tabelas que seguem, apresenta-se a ideia norteadora do caminho escolhido para a análise dos dados e sua escrita de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa.

---

<sup>11</sup> Ao descrever o processo histórico da Pedagogia no Brasil, Saviani apresenta a superação da Pedagogia da essência e da existência com uma proposta radicalmente nova, que é a Pedagogia histórico-crítica. Esta considera a singularidade dos indivíduos em sua formação, considerando a produção histórica e coletiva dos homens, com uma proposta metodológica nova, mediatizada nas práticas sociais, superando o dilema de oposição entre a teoria e a prática. Afirma que o agir sem a teoria torna-se “ativismo”, uma prática sem objetivo claro, e a teoria sem a prática torna-se “verbalismo”, um falar por falar (SAVIANI, 2012).

Quadro 7: Capítulo 1

<b>Capítulo 1: A Formação dos Professores Alfabetizadores</b>	
<b>Objetivo</b>	Analisar a formação dos professores alfabetizadores da EJA em Joinville.
<b>Perguntas do Questionário Analisadas</b>	1- Qual a sua formação acadêmica? 2- Há quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos? 3- Você realizou alguma especialização, curso ou formação na área de Alfabetização de Jovens e Adultos? 4- Você acha necessário que os professores alfabetizadores da EJA tenham uma formação continuada específica?
<b>Perguntas da Entrevista Semiestruturada Analisadas</b>	1- Como você iniciou seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos?
<b>Principais Aportes Teóricos</b>	SILVA <i>et al</i> , 2012 HADDAD e DI PIERRO, 2000 NÓVOA, 2014 SAVIANI, 2013 UNESCO, 2008 TARDIF, 2014 IMBERNÓN, 2006 FREIRE, 2016 KLEIMAN, 2001

Fonte: A autora (2018).

Quadro 8: Capítulo 2

<b>Capítulo 2: Alfabetização e Letramento</b>	
<b>Objetivo</b>	Verificar as compreensões de letramento dos professores alfabetizadores
<b>Perguntas do Questionário Analisadas</b>	5- O que você entende por alfabetização? 6- O que você entende por letramento? 7- Qual a relação que você faz entre alfabetização e letramento?
<b>Perguntas da Entrevista Semiestruturada Analisadas</b>	2- Você já tinha experiências com a alfabetização de crianças anteriormente? Se sim, quais as diferenças entre a alfabetização de crianças e de jovens e adultos? 3- Como você compreende o letramento? É possível relacioná-lo com a alfabetização?
<b>Principais Aportes Teóricos</b>	SOARES, 2003 MORTATTI, 2004 KLEIMAN, 2001; 2005 TFOUNI, 2006 STREET, 2003; 2010 FREIRE, 2016 MARTINS FILHO, 2011

Fonte: A autora (2018).

Quadro 9: Capítulo 3

<b>Capítulo 3: Práticas Pedagógicas na EJA</b>	
<b>Objetivo</b>	Identificar práticas pedagógicas na alfabetização de jovens e adultos em que o letramento foi contemplado.
<b>Perguntas do Questionário Analisadas</b>	10- Você contempla o letramento em suas práticas pedagógicas para a alfabetização de jovens e adultos?
<b>Perguntas da Entrevista Semiestruturada Analisadas</b>	4- Podemos afirmar que os jovens e adultos utilizam a leitura e a escrita mesmo não estando alfabetizados? O que eles relatam em sala? 5- Sendo que, mesmo analfabetos, os jovens e adultos convivem em uma sociedade letrada, você contempla o conhecimento prévio deles? 6- Em seu planejamento de aulas, a utilização social da escrita é contemplada? 7- Dê exemplos de propostas, exercícios, trabalhos em que você contemplou o letramento. 8- Após essas reflexões, você considera importante compreender o letramento para alfabetizar os jovens e adultos?
<b>Principais Aportes Teóricos</b>	BRASIL, 2006 ZABALA, 1998 KLEIMAN, 2001; 2005 MARTINS FILHO, 2011 LEMOS, 1999 FREIRE, 1979; 2016

Fonte: A autora (2018).

Além disso, percebe-se como pano de fundo desta pesquisa que os três capítulos que seguem estão em constante conexão, sendo que a formação dos professores influencia as compreensões que eles têm de letramento e alfabetização, e elas irão possibilitar diferentes propostas para o planejamento e atuação docente: “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio os indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2012, p. 30)

Para efetuar uma análise individual de cada professor participante, propôs-se um olhar vertical que possibilita comparar o tempo de atuação, a formação, as compreensões e as práticas pedagógicas do professor, tornando a contextualização possível e oportunizando a relação entre os três capítulos estabelecidos. Além dessa análise, um olhar diferente foi destinado a cada questão respondida, entendendo o contexto da alfabetização de jovens e adultos em suas especificidades:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 6)

Aqui se ressalta, mais uma vez, a importância de dar voz aos professores e, a partir disso, utilizar os resultados obtidos na sistematização de conceitos, analisando a educação em sua dinamicidade e temporalidade, com o rigor científico e a veracidade das informações geradas. No próximo capítulo desta dissertação, intitulado *A Formação dos Professores Alfabetizadores*, procurou-se apresentar esse contexto dinâmico no qual estão inseridos os participantes da pesquisa, bem como a organização da alfabetização de jovens e adultos no município de Joinville.

## 2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para realizar a análise sobre a formação dos professores que lecionam na EJA do município de Joinville, será apresentada uma perspectiva histórica da educação no Brasil, que justifica a necessidade de ainda hoje existirem classes de alfabetização para jovens e adultos. As contribuições históricas serão fundamentadas principalmente em Silva *et al* (2012), Nóvoa (2014), Saviani (2013) e nos documentos federais: a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Para a análise específica da formação dos professores, utiliza-se Tardif (2014), Imbernón<sup>12</sup> (2006), Freire (2016), Kleiman (2001) e novamente os documentos federais e propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2008). A partir do contexto nacional, será focalizada a realidade local municipal, relacionando as contribuições dos vários autores com os dados encontrados na pesquisa com os alfabetizadores de jovens e adultos sobre sua formação para o trabalho docente.

Tendo como referência-base os estudos apresentados por Silva *et al* (2012), a educação escolar no Brasil tem seu início com a vinda dos Jesuítas no período da colonização em 1500. Eles tinham como principal objetivo instruir as pessoas convertendo-as à fé católica; porém, o público-alvo eram as crianças, excluindo as mulheres, negros e indígenas da educação. Para eles, era apresentado apenas o necessário para a conversão ao cristianismo.

Nesse cenário, a função docente desenvolveu-se justamente de forma subsidiária como ocupação secundária de religiosos e leigos, sendo que a profissão tem seu início no interior das congregações religiosas. Também no Brasil foram os jesuítas que, progressivamente, configuraram técnicas e normas de valores específicos da profissão (NÓVOA, 2014).

Com a expulsão dos jesuítas e a atuação do Marquês de Pombal, várias reformas foram aplicadas e orientadas pela coroa portuguesa, voltando o olhar sempre para a educação formal na formação fundamental e secundária, que abrangia apenas a elite brasileira. De acordo com Saviani (2013), só em 1824, com a carta outorgada pela Assembleia Constituinte, é que foi instituída a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos; porém, negros, indígenas, mulheres e homens de classe baixa continuavam excluídos, pois não eram considerados cidadãos, tornando a educação com uma abrangência mínima.

---

<sup>12</sup> Há obras em que a escrita do nome de Imbernón aparece sem o acento agudo e outras em que há o acento. Mantém-se nesta pesquisa a escrita original do nome do autor, sem alterar na tradução.

Ainda no século XIX, presencia-se a institucionalização da educação, e com o Ato adicional de 1834, as províncias foram responsabilizadas pela instrução primária e secundária e foram formuladas, especificamente, as políticas de instrução para jovens e adultos. Acontecem, então, experiências não formais de alfabetização de adultos, já que a leitura e a escrita eram requisitos fundamentais para a garantia de direitos pelos homens escravizados.

Já na segunda metade do século XIX, a preocupação em criar associações com cursos para adultos excluídos é maior, a fim de “iluminar” o povo e elevar o plano intelectual da cidade. Essas ações, porém, aconteciam em locais centrais, deixando boa parte da população ainda sem estudo algum. A educação voltada aos adultos não era entendida como direito, mas como filantropia, caridade e solidariedade (SILVA *et al*, 2012).

No final do império, a exclusão dos analfabetos foi acentuada com a Lei Saraiva, de 1881, que impedia a participação dos analfabetos nas votações. Percebe-se, assim, que o desenvolvimento do país dependia da educação popular. Com a proclamação da República, em 1889, tem-se um percentual de apenas 20% da população alfabetizada, sendo motivo de vergonha para o país que, com a Constituição, descentralizou a responsabilidade pública pelo ensino para as províncias e municípios.

Já em 1920, o censo indicou que, no Brasil, 72% da população acima de cinco anos era analfabeta, pois nesse período não havia nenhuma preocupação com o jovem e o adulto. É ressaltado por Silva *et al* (2012) que o pensamento pedagógico e as políticas públicas se movimentavam expressamente em torno das crianças. A partir disso, há um grande movimento popular para ampliar o número e a qualidade das escolas e políticas públicas para jovens e adultos, sendo que a alfabetização era considerada pré-requisito para o processo de escolarização, conforme resalta Cook-Gumperz (1991, p. 47): “[...] uma pessoa não-alfabetizada conta como uma pessoa não-educável e não meramente não-educada”. Sob a perspectiva de Cury (1986), a década de 1920 herda do decênio passado a luta contra o analfabetismo com o objetivo de acelerar o desenvolvimento urbano-industrial da nação, foco do modelo econômico capitalista. É com a proposta da reforma das escolas, a partir dos princípios escolanovistas, que se pensa uma escola com espírito científico, com o ensino voltado às virtualidades do aluno e a administração escolar racionalizando o processo educacional. Idealiza-se a “[...] reconstrução social por meio da reconstrução educacional” (Id, Ib, p. 19), superando os aspectos academicista, formalista e intelectualista presentes no ensino. Porém, para alcançar o objetivo de produzir a riqueza nacional sem vedar a educação já dispensada à elite brasileira, foram formadas duas redes de ensino: a das elites e a da formação da força de trabalho.

Foi a partir de 1930 que se delimitou o lugar da educação de jovens e adultos, com a Constituição de 1934, sendo estabelecidas as diretrizes educacionais do governo federal. Em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, custeando a ampliação do ensino primário e do supletivo para adultos (SILVA *et al*, 2012).

Foi então que, em 1945, em contexto pós-guerra, é criada a UNESCO<sup>13</sup>, que denunciou as desigualdades e alertou para o papel fundamental da educação, em especial de adultos, nas sociedades consideradas atrasadas. Assim, a alfabetização é vista não apenas como: “[...] um objetivo pessoal para cidadãos individuais, mas tornou-se um direito humano básico institucionalizado” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 45).

A partir desse incentivo maior por parte de um organismo internacional como a UNESCO, iniciam-se mais projetos com o intuito de atender a população analfabeta. Surge, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos para coordenar e orientar os trabalhos dos planos anuais de supletivos para adolescentes e adultos. Nesse mesmo ano acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o *slogan*: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. (ALMEIDA; CORSO, 2015)

Já em 1950 faz-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Ainda em 1952, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realiza a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, é proposta a Campanha Nacional de Erradicação do analfabetismo, porém com poucas ações (SILVA *et al*, 2012).

É também nessa década de 1950 que o adulto analfabeto é visto como um eleitor em potencial: “Era a crença na participação de todos – como eleitores – para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2006a, p. 26). Há nesse período, também, organizações dos movimentos sociais que exigem políticas públicas voltadas para a efetiva educação para todos, proposta na Constituição.

Em 1958 acontece no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos em que se reconhece a educação de jovens e adultos realizada de modo igual à das crianças. Nesse congresso, ampliam-se as ideias do educador Paulo Freire, que é convidado, em 1963, pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, a organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Esses movimentos são

---

<sup>13</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura tem como objetivo garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Atualmente são Estados-Membros 193 países. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>. Acesso em 08 maio 2018.

registrados na história contando com o apoio e a organização de vários grupos sociais que pensavam suprir a educação de quem não tinha acesso, conforme comprova o documento da UNESCO (2008, p. 26):

A efervescência político-social do período compôs o cenário propício à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural desenvolvidas pelos movimentos de educação e cultura popular, que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire. Exemplos de programas empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados na ação política foram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Acompanhando a história da educação brasileira até esse período apresentado pelos autores Saviani (2013), Silva *et al* (2012) e os documentos nacionais (BRASIL, 2006a), é possível perceber que esses movimentos populares, bem como as organizações apoiadas pelo governo, com a proposta de acabar com o analfabetismo, valorizando o pensamento crítico e a autonomia da população, iam ao encontro das necessidades sociais, bem como atendiam aos interesses políticos que ansiavam aumentar o contingente eleitoral, garantindo a continuidade de quem estava no poder.

Porém, toda essa caminhada contrariava o pensamento da elite brasileira, que era amedrontada pela perda de seus privilégios com a execução do Programa Nacional de Alfabetização: “Entendia [a elite brasileira] que a única forma de frear os anseios populares era acabar com os movimentos que, na mentalidade burguesa, já se confundiam com o governo popular” (SILVA *et al*, 2012, p. 29). Esses conflitos não se refletem apenas na organização do ensino, mas também na formação do professor:

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam. (NÓVOA, 2014, p. 21)

O golpe militar de 1964 rompe com os programas existentes, apreende os materiais utilizados e exila os seus idealizadores, incluindo Paulo Freire, que foi exilado por dezesseis anos pois defendia a educação de modo libertador, para a conscientização das pessoas como

sujeitos capazes de transformar sua realidade, tornando a educação um ato político (SILVA *et al*, 2012; BRASIL, 2006a).

Com a centralização do poder por parte dos militares e a interrupção dos movimentos para a Educação de Jovens e Adultos, foi investido em programas conservadores, com o intuito de continuar oferecendo essa modalidade de ensino, mas a partir do interesse ditatorial. A Cruzada de Ação Básica (ABC) teve apoio desse governo e era dirigida por evangélicos norte-americanos e, após várias críticas, dá lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379 de 1967<sup>14</sup>, abrangendo todos os municípios (SILVA *et al*, 2012).

O ponto-chave do êxito do MOBRAL está no fato de entregar, aos Municípios, a tarefa de executar diretamente o projeto de alfabetização. Cabe ao Ministério, através do Prefeito e das lideranças locais, a tarefa de acionar toda a comunidade para um verdadeiro esforço conjunto – um mutirão; de recrutar os analfabetos, descobrir salas de aula em qualquer local possível; contratar os alfabetizadores e prover as salas do material necessário mais fácil de ser encontrado no local: giz, quadro-negro, lápis, borracha, etc.

[...]

O convênio é o mesmo para todos os Municípios e devem ser destacados:

a) Os alfabetizadores são pagos por aluno *presente* nas salas de aula até o 4º mês de curso, curso esse que tem duração de 5 meses. Não sendo pago por aluno alfabetizado, o professor será, naturalmente, rigoroso com a aprovação, além de lutar para que seus alunos permaneçam em sala – evitando deserção – já que são descontados, do seu salário, os alunos ausentes. Nos Municípios mais ricos, onde o salário pago pelo MOBRAL é considerado pequeno, o próprio Município completa esse salário com recursos próprios, motivando, assim, os alfabetizadores. (BRASIL, 197-, p. 30)<sup>15</sup>

Percebe-se a descentralização da organização das salas de aula, bem como a responsabilidade dos municípios em selecionar professores alfabetizadores e materiais necessários para que acontecesse a alfabetização, além de desvalorizar a profissão do professor, pagando-lhe conforme a quantidade de alunos, independentemente do trabalho que exerce ou formação que possui. Utilizando-se de metodologias e técnicas que visavam ao resultado de erradicar o analfabetismo, o programa teve uma boa abrangência no país e baixou a porcentagem de pessoas analfabetas, porém foi alvo de corrupção e críticas.

Nesse mesmo período, em 1971, é aprovada a Segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que vigorou até 1996. A educação de Jovens e Adultos é apresentada com o objetivo de ensino supletivo aos adolescentes e adultos que não concluíram sua formação em idade própria ou concluíram em parte. A educação continua voltada para o

<sup>14</sup> O Programa ABC tem seu fim apenas em 1971.

<sup>15</sup> Não há a data exata da publicação do documento, porém é certo que foi publicado na década de 70.

aspecto técnico, de modo a acompanhar o processo de industrialização que estava acontecendo no país (SILVA *et al*, 2012).

Com o fim da ditadura e o MOBRAL sendo alvo de várias denúncias de corrupção, substituiu-se o projeto pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), com o Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. A Fundação era responsável por providenciar recursos para os Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios, objetivando desenvolver as ações educativas da EJA, formular projetos e normas operacionais, estimular a formação e valorização dos professores, supervisionar em todo o território nacional tanto os aspectos administrativos como pedagógicos, entre outras funções (BRASIL, 1986). Com as constantes mudanças governamentais, sem que se estabelecesse um plano permanente, a profissionalização e formação docente também sofrem alterações em seus percursos de acordo com as novas propostas:

No que versa sobre o campo da EJA, em fins da década de 1980, instituições de ensino superior debateram a atuação do pedagogo e sua habilitação. [...] A partir daí, alguns cursos de Pedagogia passaram a ter ênfases específicas em suas habilitações. Essas experiências resultaram nos cursos de Pedagogia com ênfase em EJA. (AMORIN; DUQUES, 2017, p. 230)

Notam-se as alterações realizadas na formação do professor, na busca de habilitá-lo para atuar em diferentes espaços educacionais, sendo de ensino, gestão e direção. Há uma amplitude nas funções do professor, atribuindo ao curso de Pedagogia preparar o docente para esses variados âmbitos. Essa pode ser a causa de uma fragilidade na formação docente específica para o trabalho com adultos, mesmo que alguns cursos na época oferecessem a ênfase em EJA.

Como consequência da abertura política e aprovação da nova Constituição em 1988, novamente apresenta-se a educação aos jovens e adultos, alegando: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito é um direito do cidadão, qualquer que seja ele, e dever do Estado, valendo esse direito também para os que não tiveram acesso a ele na idade própria” (BRASIL, 1988, Art. 208).

O Ano Internacional da Alfabetização foi instituído em 1990 pela Organização das Nações Unidas e convoca para a Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>16</sup>, em 1994, com a expectativa de melhorar a educação de jovens e adultos. Nessa mesma década, após o

---

<sup>16</sup> Essa conferência aconteceu em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990, contando com a participação de representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, e organizações não-governamentais. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 26 maio 2018.

*impeachment* do Presidente Fernando Collor, o governo se comprometeu a movimentar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), já que a Fundação Educar havia sido extinguida; porém, o compromisso não foi cumprido (SILVA *et al*, 2012).

É assim afirmado, mediante a Lei de 1988, o direito à educação por parte dos jovens e adultos, porém com o financiamento, articulação e organização precários por parte da União. Nesse contexto, é estabelecida a municipalização do Ensino Fundamental, tanto na oferta regular como para os jovens e adultos. A partir disso, o investimento maior volta-se, novamente, para o ensino das crianças (Id, Ib.).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo com a Conferência Mundial de Educação para Todos e as pressões sociais, as metas estabelecidas para o investimento na educação com o objetivo de oportunizar a progressão dos analfabetos no ensino fundamental foram deixadas de lado para investir em reformas político-institucionais. É durante esse governo também que o “[...] Ministério da Educação retirou-se da oferta direta de serviços de educação básica de jovens e adultos, enquanto outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 37). São exemplos de programas: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

A nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, sob o nº. 9.394, apresentou em seu Art. 37 novamente a confirmação e garantia do direito dos jovens e adultos à educação, já previsto na Carta Magna, não alterando sua organização. Foi também a partir da LDB/96 que houve mudanças no modelo de formação docente, já que ela estipulou a exigência de nível superior aos professores da educação básica. Essa legislação estabeleceu um prazo de dez anos para que as universidades organizassem seus cursos, oferecendo licenciatura plena com a possibilidade de se incorporar aos Institutos Superiores de Educação e à Escola Normal Superior (AMORIN; DUQUES, 2017).

Como organizações positivas nessa década ressalta-se o surgimento dos Fóruns da EJA<sup>17</sup>, desde 1996, enquanto o país preparava-se para participar da V Conferência Internacional de Educação de Adultos<sup>18</sup> (CONFINTEA), promovendo encontros regionais com vários segmentos da sociedade, desembocando no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que acontece até os dias atuais<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Destaca-se a criação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), em 1995, vinculada ao MEC, para a constituição dos fóruns.

<sup>18</sup> Realizada em Hamburgo em 1997.

<sup>19</sup> Em 2017 foi realizado em Petrolina – PE, com o tema: A EJA na atual conjuntura política econômica e social: desafios e possibilidades de luta.

No ano de 2000, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 1, de 05/07/2000, afirmando no âmbito da formação dos educadores de EJA que:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

A atenção voltada para a organização e para a administração da educação de jovens e adultos não define uma formação exclusiva aos professores da EJA, sendo que será exigida a mesma formação que para o ensino regular com adequações à metodologia, perfis dos alunos e especificidades dessa modalidade de ensino.

Principalmente entre os anos de 2003 a 2009, há uma maior importância da EJA na política educacional, sendo que ela recebe, inclusive, os recursos destinados ao FUNDEB. Porém, como não é estabelecida uma administração federal e real responsabilidade sobre a EJA, acontecem constantes substituições e reformas nas propostas e programas que visam a suprir a escolarização dos jovens e adultos. Sobre essa descentralização do atendimento aos jovens e adultos, Haddad e Di Pierro (2000, p. 39) relatam: “[...] as políticas públicas em curso tendem a deslocar a escolaridade de jovens e adultos para o terreno dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão social”. Vê-se uma retomada, nas últimas décadas, desse histórico, objetivando implementar e organizar o currículo, a profissionalização e a estrutura da EJA (SILVA *et al*, 2012). Sobre a profissionalização, comprova-se a preocupação, como afirmam Amorin e Duques (2017, p. 231):

Em 2006, após muito debate, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/06 (BRASIL, MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia, em nível de licenciatura. Nesse sentido, conferiu a esses cursos a formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como no ensino médio, na modalidade normal, e na educação de jovens e adultos.

É nesse período, também, que se verifica uma queda na taxa de matrículas para a EJA, dada a grande oferta de programas<sup>20</sup>, cursos e bolsas, bem como o incentivo e os recursos para o ingresso no ensino regular. Há, por consequência, uma mudança no perfil dos estudantes da EJA, deixando de serem pessoas que não tinham acesso à escola, mas jovens e adultos que ingressaram na escola em idade adequada, porém, por motivos diversos, não permaneceram no sistema de ensino (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

A partir dessa descrição do cenário histórico nacional, relacionam-se os atuais dados de Joinville com a formação docente dos alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino no setor EJA. A partir dessa análise, procura-se responder à pergunta: qual a formação dos professores alfabetizadores da EJA?

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo realizado em 2010, a cidade de Joinville possuía cerca de 515.288 habitantes. Na mesma pesquisa, constatou-se que, em 1991, 57,4% da população com mais de 25 anos de idade possuía ensino fundamental incompleto e era analfabeta; já em 2010, essa porcentagem diminuiu para 30% da população com mais de 25 anos com ensino fundamental incompleto e analfabeto. Essa porcentagem de analfabetos representa 2,76% da população municipal. É válido destacar, como dado influenciador deste panorama, a porcentagem de crianças de 5 a 6 anos que estão matriculadas na escola, que aumentou de 23,46% em 1991 para 81,6% em 2010. Tais dados apresentam o investimento no ensino regular que, em duas décadas, quadruplicou a porcentagem de alunos na escola.

Outro aspecto constatado no início desta pesquisa de mestrado foi que, ao entrar em contato com as escolas cadastradas na Secretaria da Educação, com classes de alfabetização de jovens e adultos, que eram quatorze, duas afirmaram não terem aberto turmas por falta de alunos em 2017.

Porém, não é possível realizar um olhar generalizado para a população, mas sim atentar-se à minoria que não possui a garantia do direito à educação em idade/série adequada. Para Martins Filho (2011, p. 65), “[...] é fundamental entender que o processo de ensino-aprendizagem, na alfabetização de jovens e adultos, não é uma compensação ou um favor dos governantes, é acima de tudo um direito de todo cidadão enquanto fazedor de cultura”.

Frente a essa demanda de jovens e adultos analfabetos, pensa-se na formação do professor alfabetizador que, ao cursar a graduação de Pedagogia, formação exigida para o

---

<sup>20</sup> Ressalta-se a criação, em 2011, do Pronatec, que oferece cursos de curta duração ou cursos técnicos sem relação com a EJA inicialmente e que não visam à elevação no nível de escolaridade, além de ter a lógica de transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

ensino na alfabetização, deve direcionar o olhar também para a docência na EJA, em que, mesmo sendo uma demanda reduzida, é de extrema importância que haja profissionais qualificados.

Assim como nas demais áreas em que o pedagogo pode atuar com sua formação, as especificidades da educação de jovens e adultos serão conhecidas e aprofundadas de acordo com a necessidade e atuação do professor. Justifica-se, então, a existência da formação continuada, que pode ser composta por pós-graduação, cursos presenciais e a distância, seminários, participação em congressos e demais eventos de pesquisa e atualização:

Assim como a alfabetização de jovens e adultos dá certo quando ela parte das necessidades específicas dos alunos, a formação da professora dá resultados quando ela é autogerada. As exigências de um projeto de formação que não parte de uma convicção interna do professor sobre a necessidade de mudar sua prática lhe traz problemas, e não soluções. (KLEIMAN, 2001, p. 27)

É certo que o incentivo e o investimento financeiro para a formação continuada dos professores devem partir de projetos e fundos governamentais, para que os conhecimentos adquiridos sejam valorizados não só pelo profissional, mas também pelo próprio Estado, pois a determinação política é fundamental para erradicar o analfabetismo.

No município de Joinville, as aulas acontecem no período noturno, e os professores que alfabetizam os jovens e adultos alfabetizam concomitantemente, ou já alfabetizaram, crianças do Ensino Fundamental. Isso requer duas formações específicas para o professor, pois mesmo que o conteúdo seja igual, terá de utilizar linguagens e propostas pedagógicas diferenciadas para as classes, evitando infantilizar a educação dos adultos ao propor-lhes atividades que desvalorizem seus conhecimentos prévios. Com base nos estudos de Leontiev (2006), entende-se os estágios de desenvolvimento psicológico do ser humano, destacando a transição da intencionalidade da criança ao ser inserida no contexto escolar, deixando suas representações vividas com os brinquedos processualmente aos estudos e lições que se aplicam na escola, o que altera suas compreensões, relações e posição no contexto social e familiar: “Quando senta para fazer suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante” (LEONTIEV, 2006, p. 61). Tal consideração não é pertinente ao processo de escolarização do jovem ou adulto, que já possui uma vivência real e formada no mundo do trabalho:

Não é possível desconsiderar toda essa “ampla e longa experiência”, que a criança não tem, e propor as mesmas atividades que são propostas para as crianças. Não é possível apresentar atividades com “bonequinhos” ou “bichinhos”, ou textos infantilizados, para adultos que vivenciam diariamente as agruras da sua

sobrevivência e da sua família. Não é possível que os pais (ou avós), no turno da noite, façam as mesmas atividades que seus filhos (netos) fazem durante o dia. (STEYER, 2006, p. 40)

Os dez professores alfabetizadores de Joinville participantes da pesquisa, de acordo com as análises dos dados gerados, possuem formação de pós-graduação, porém nenhuma específica para a docência na EJA. Apenas uma especialização foi descrita como “Alfabetização”. Talvez, de forma mais abrangente, essa formação tenha abordado a alfabetização de jovens e adultos. Para analisar a formação dos professores, foram-lhes dispostas as alternativas para assinalar e descrever a graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado. Apenas cinco professores especificaram a formação inicial como sendo em Pedagogia, os demais assinalaram somente o nível de pós-graduação, sem descreverem qual foi a formação inicial. No momento da entrevista, mais duas professoras afirmaram ter a formação em Pedagogia. Assim, temos comprovado que 7 professores possuem formação em Pedagogia e de 3 professores não obtivemos a informação sobre a formação inicial.

Como todos os professores possuem formação de pós-graduação, porém não na área da EJA, relaciona-se essa informação com o tempo de atuação na EJA, sendo que 60% dos professores atuam na EJA entre 0 e 5 anos e, anteriormente ou concomitantemente, atuam como professores do ensino fundamental. A oferta de pós-graduação com a temática específica da EJA ainda é pequena no município<sup>21</sup>.

Quanto aos cursos na área da alfabetização de jovens e adultos, 40% dos professores nunca participaram. Nesse percentual estão três professores que possuem experiência de, no máximo, três anos na docência de jovens e adultos e um que atua há seis anos na EJA. 60% dos professores participaram de cursos na área da EJA e descreveram essa formação.

O profissional que busca constantemente ampliar sua formação e refletir sobre sua prática terá percepções diferenciadas para alcançar seus objetivos com os educandos, exemplificando um professor ideal que: “[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 39).

Dada a especificidade da EJA e sua didática diferenciada, o professor que não se fundamenta pode estar arraigado em práticas que reproduzem um modelo de alfabetização técnica, que apenas ensina a decifrar o código, apresentando uma postura de profissional

---

<sup>21</sup> Em pesquisa realizada em março de 2018, encontrou-se pós-graduação em EJA somente com o Grupo Educacional Censupeg, em modalidade de educação a distância, e na Faculdade Aupex, na modalidade semipresencial ou a distância.

técnico, descrito por Morgado (2005, p. 35) como aquele que “[...] é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento pré-fabricado e na solução de problemas”. O voltar à escola não deve apenas proporcionar o ensino dos conteúdos, mas sim um currículo contextualizado, que acolha as diferentes culturas, histórias de vida e situações reais dos alunos, garantindo-lhes a dignidade humana que encoraja e liberta:

[...] alfabetizar o jovem e o adulto significa principalmente, lhes abrir perspectivas como ser humano membro da sociedade. Implica em lhes possibilitar o exercício da participação política como gente, como povo, como cidadão. Alfabetização enquanto processo, que não pode ficar na padronização metodológica em volta dos ba-be-bi-bo-bu. (MARTINS FILHO, 2011, p. 61)

A pedagoga Bruna é uma participante entrevistada que morava em São Paulo e era concursada na prefeitura, lecionando para o quinto ano. Veio a Joinville porque sua filha entrou para a Escola do Teatro Bolshoi<sup>22</sup>. Bruna foi motivada a alfabetizar na EJA por sua experiência com a avó e está atuando há três anos. Ela é uma alfabetizadora que não participou de nenhum curso ou formação na área da alfabetização de adultos e assim relata seu início de carreira na EJA:

*Então, eu me graduei em Pedagogia e eu não tinha essa intenção de trabalhar com jovens e adultos, isso veio depois, conforme o meu trabalho. É que surgiu a vontade, na verdade surgiu a vontade de alfabetizar adultos depois que minha avó morreu, porque eu fui alfabetizada por ela. E aí depois que ela morreu é que me veio essa vontade. Eu morava em São Paulo, procurei ONG's pra trabalhar, procurei alguns lugares pra trabalhar com os adultos, mas ninguém quis saber de mim [...] nós viemos pra cá [Joinville] e no mesmo ano eu prestei o concurso na prefeitura aqui e sem querer me ofereceram a EJA, e eu aceitei e estou até agora e estou amando. Então foi assim que iniciei na educação de jovens e adultos. (Bruna, p. 1, l. 6-14)*

O trabalho do docente não deve ser considerado como isolado, pois o contexto social, econômico e político, bem como as normas e regras da instituição, irão interferir em sua prática pedagógica: “o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (TARDIF, 2014, p. 49). Toda teoria estudada será colocada à prova a partir do momento em que os discentes, com suas experiências e saberes prévios, serão submetidos ao fazer pedagógico do professor, que

---

<sup>22</sup> A Escola do Teatro Bolshoi no Brasil funciona desde 2000, na cidade de Joinville. É a única filial do Teatro Bolshoi da Rússia e proporciona a formação de artistas da dança, ensinando a técnica de balé. É uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que tem apoio da Prefeitura Municipal de Joinville e é mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina e pelos chamados “Amigos do Bolshoi”. Disponível em: <<http://escolabolshoi.com.br/institucional>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

terá suas limitações de atuação nas condições e contexto em que se encontra. O professor tem, então, como desafio, exercer sua profissão conforme sua concepção de sujeito e educação construídos no decorrer de sua vida e formação.

Dentre os 60% dos professores que já participaram de algum curso ou formação encontram-se variadas formações. São elas: Formações na Secretaria de Educação – Setor EJA, Curso BB Educar<sup>23</sup>, Alvoler – Mutirão da Alfabetização<sup>24</sup>, Alfabetização na EJA, cursos curtos sobre alfabetização de adultos e o Seminário da EJA promovido pela SED em 2016 e 2017<sup>25</sup>.

Diferentemente da pedagoga Bruna, acima citada, a professora Ivone, que atua há 1 ano na alfabetização de jovens e adultos, já possui experiência de 10 anos como voluntária na alfabetização de adultos e relata a realização pessoal em poder atuar e seu motivo em buscar formações por conta própria:

*[...] o EJA foi uma, um presente que eu ganhei esse ano. Assim, eu digo que foi um presente porque adulto também é um presente, alfabetizar adulto. Mas eu sempre tive esse desejo de ensinar um adulto a ler. Então eu fiz alguns cursos fora, entrei em alguns projetos pra ensinar pessoas como voluntariado, né... Isso começou porque a minha avó paterna era analfabeta. E o sonho dela era conseguir escrever o nome dela. E eu lembro que eu 'tava nas séries iniciais estudando e eu ensinei a minha avó a escrever o nome dela e aquilo pra mim foi um... Foi muito gratificante. E ali eu entendi que era isso que eu queria pra minha vida, eu queria receber sempre esse sorriso, esse carinho e ver alguém alegre por aprender a ler e a escrever. (Ivone, p. 1, l. 16-25)*

Aproximam-se as motivações da professora Bruna e Ivone para a atuação na EJA, porém o envolvimento de Ivone em ações voluntárias oportunizou que ela participasse de cursos específicos na área. Bruna também possuía o desejo de alfabetizar adultos, mas como não encontrou espaço para atuar nessa modalidade de ensino, sendo que trabalha na EJA há apenas 3 anos, não teve, até então, a oportunidade de aprofundar seus estudos na área. Essa comparação reafirma a necessidade que o professor sente quando está refletindo sobre sua

<sup>23</sup> “Programa de alfabetização de jovens e adultos que prioriza a participação de comunidades quilombolas, indígenas, de catadores de materiais recicláveis, pescadores e agroextrativistas, visando o fortalecimento da cidadania e de processos produtivos empreendidos por esses atores sociais”. Disponível em: <[http://www.bb.com.br/portalbb/page100,19424,19427,20,0,1,1.bb?codigoNoticia=33929&codigoMenu=16878&codigoRet=16963&bread=4\\_1](http://www.bb.com.br/portalbb/page100,19424,19427,20,0,1,1.bb?codigoNoticia=33929&codigoMenu=16878&codigoRet=16963&bread=4_1)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

<sup>24</sup> O ALVOLER (Alfabetização Voluntária Ler para Crer) é um Projeto de educação informal da Igreja Evangélica Assembleia de Deus de Joinville, que tem como objetivo principal levar alfabetização e letramento a adultos analfabetos no Estado de Santa Catarina através da Metodologia de Frank Charles Laubach. O projeto acontece efetivamente com a participação de voluntários que participam de uma capacitação com orientações para alfabetizar os adultos com mais de 15 anos. Disponível em: <<http://www.alvoler.org.br/alvoler.php>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

<sup>25</sup> O Seminário realizado em 2017 refere-se ao Seminário em que estive presente, conforme explicado na Introdução desta pesquisa.

prática e busca aprimorar seus conhecimentos, relacionando os saberes da formação profissional com os saberes experienciais apresentados por Tardif (2014, p. 53)<sup>26</sup>:

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Através da reflexão prático-teórica, da troca de experiências e da adaptação às condições reais de trabalho, o docente fundamentar-se-á, para aprimorar seu ensino, nisto que Tardif (2014) considera como primordial para a constituição do profissional, que é o seu saber experiencial. Um profissional que atua em constante pensamento crítico-reflexivo, aprimorando sua prática, irá colaborar para a execução da educação idealizada de promover a aprendizagem através de um ensino significativo, que atende as necessidades fundamentais do ser humano e o capacita para buscar o conhecimento em todos os espaços que ocupa, independentemente se ele é educacional ou não.

Por meio do relato de outra pedagoga entrevistada, pode-se perceber o quanto o professor precisa estar disposto a estudar e compreender a especificidade dessa área educacional, pois lhe é oferecida a turma de alfabetização de jovens e adultos, mesmo que não tenha conhecimentos anteriores sobre a organização, o currículo e os objetivos da EJA:

*Eu trabalho há 14 anos na educação de jovens e adultos e foi assim que eu passei no concurso, né, fui chamada e... Eu teria que escolher uma turma pra trabalhar e quando eu cheguei na Secretaria, rapidamente a supervisora que estava conversando comigo disse: “olha, eu tenho uma vaga para pré-escola assim, assim, lá na São Marcos” [bairro do município de Joinville]. Aí eu já trabalhava com educação infantil, eu disse: “ah, não, tudo bem, na São Marcos, eu vou”. Aí, rapidamente ela mudou, ela disse: “ai não, mas o teu perfil é pra EJA”. Aí eu olhei pra ela: “o que que é a EJA?”. Sem conhecer a EJA. Ela: “conhece o MOBREAL?”. Eu disse: “ah, conheço”. “Então, é o antigo MOBREAL<sup>27</sup>”. Aí eu digo: “tá, é adultos?” Ela disse: “é, pra trabalhar com adultos, tal”. “Dependendo do lugar eu até, eu aceito”. (Débora, p. 1, l. 4-12)*

A disponibilidade de vagas influencia e destina o trabalho do professor concursado. Não há formação específica necessária para alfabetizar jovens e adultos, por isso o professor torna-se o principal agente de formação, pois é com o seu interesse que irá buscar, ou não,

<sup>26</sup> São eles: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014).

<sup>27</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, criado pela Lei 5.379, de dezembro de 1967. Foi um programa interministerial, que abrangia todos os municípios do país. Foi substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos.

adaptar sua prática, enraizada no ensino regular infantil ou fundamental, de acordo com as realidades e necessidades dos jovens e adultos analfabetos.

Com o olhar voltado para a constituição de um sujeito que é livre e autônomo e a educação estando interligada com a sociedade, suas transformações e demandas, a melhor proposta é pensar uma formação que possua como base, conforme apresenta Imbernón (2006, p. 49), “[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Outro fator que influencia na escolha do professor em trabalhar na EJA é a disponibilidade de trabalhar no período noturno. A professora entrevistada Alégna relata:

*[...] por que que eu fui trabalhar na EJA? É, foi uma escolha pessoal. Porque eu estava com problemas de horário, né. Eu tive uma crise psicológica e entrei em depressão, estava bem desencantada com o processo político do nosso país, do nosso município, e aí eu tive que fazer tratamento. [...] E aí eu fui, quando eu trabalhava de manhã e de tarde, no regular né, eu fui pedir para a coordenação da Secretaria a possibilidade de eu ir pro EJA à noite porque daí eu ia fazer a terapia de manhã, na verdade foi isso. (Alégna, p. 1, l. 6-12)*

Porém, ao iniciar o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos, percebe-se que esse trabalho, como todo trabalho docente, independentemente da modalidade em que o professor leciona, requer que o conhecimento adquirido na formação inicial esteja interligado com a constante reflexão da prática, de forma crítica, conforme apresenta Freire (2016, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Não apenas o gosto pela causa e a necessidade de mudança de horário serão suficientes para lecionar para jovens e adultos. Através do relato da primeira semana de trabalho da professora Débora, podem-se perceber alguns desafios encontrados:

*E aí eu fui conhecendo, fui vendo a realidade de um. Vim com meu planejamento, tive que modificar praticamente tudo naquele dia, e, aquela semana fui trabalhando: passei uma turma pra um lado, outra turma pro outro lado, outra turma no meio e aí quem já lia ou escrevia... Eu dividi o quadro em três partes, quem já escrevia copiava, quem lia eu fazia umas atividades com mimeógrafo, na época, e a outra turma que já conseguia interpretar e copiar eu já fazia um texto; e assim fui indo. Aí, lembrei do Paulo Freire, que a gente estuda muito na faculdade, eu disse: “não, se eu fizer todo dia isso, a gente acaba se desgastando”. E comecei a colocar Paulo Freire em prática: Vim do todo para as partes. (Débora, p. 1, l. 24-32)*

A formação inicial não tem como abordar todo o saber científico e pedagógico que norteará a prática do professor; é com a reflexão de sua prática que o professor poderá firmar um ensino contextualizado e adequado para a faixa etária com que está trabalhando.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2014, p. 53)

Percebe-se, na fala da professora Débora, que o saber da formação profissional, exemplificado nas contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, influenciou para que, com a vivência em sala de aula, ela elaborasse uma proposta pedagógica adequada à alfabetização de jovens e adultos.

Aqui se faz presente a ideia da formação inicial como o período que oferece o fundamento da atuação docente. Através do entendimento das metodologias e dos ideais propostos pelos pensadores da educação, tal como Paulo Freire, acima citado, o professor reflete suas vivências, analisa e, se necessário, transforma seu trabalho docente. Apresenta-se essa ideia de acordo com Imbernón (2006, p. 65):

Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.

Os professores participantes da pesquisa ainda foram questionados sobre a necessidade de os alfabetizadores da EJA possuírem uma formação continuada específica e a resposta foi unânime, afirmando que sim, demonstrando o real interesse dos alfabetizadores em fundamentar suas práticas e reconhecendo a singularidade do trabalho com a classe de jovens e adultos.

A proposta de uma formação inicial que agregue conhecimentos metodológicos, históricos, psicológicos e científicos é fundamental para a constituição do professor. A formação continuada, por sua vez, deve acontecer de forma permanente, também na troca de experiência entre os pares, independentemente da fase em que o professor se encontra, seja ela a entrada na carreira, a fase de estabilização, diversificação, serenidade, conservantismo ou desinvestimento (HUBERMAN, 1995).

Vale ressaltar o valor de possibilitar a comunicação intergeracional, proporcionando um aprendizado através de diferentes metodologias de ensino, de acordo com a formação e

atuação de cada profissional, retomando, novamente, o pensamento de Tardif (2014) sobre os saberes experienciais e a proposta de Nóvoa (2009) em estabelecer a formação continuada por meio de trabalhos coletivos e práticas fundamentadas na partilha e no diálogo profissional entre os pares.

No próximo capítulo, serão apresentados os conceitos e as ressignificações sobre a alfabetização e o letramento no país, bem como a compreensão dos professores alfabetizadores acerca desses conceitos que, no primeiro segmento da EJA, possuem fundamental importância tanto para o trabalho pedagógico dos professores como para valorizar os conhecimentos que os alunos possuem, mesmo antes de ingressar pela primeira vez ou retornar à escola.

### 3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Após apresentar esse breve histórico da educação de jovens e adultos, tangenciando a história da educação no Brasil e a formação dos alfabetizadores, direciona-se o foco para a alfabetização e o letramento no país, analisando as perspectivas adotadas, os conceitos que lhes são impressos, bem como suas ressignificações no decorrer dos anos. Para fundamentar as análises, serão utilizados os estudos de Soares (2003), Mortatti (2004), Kleiman (2001; 2005), Tfouni (2006), Street (2010); Freire (2016) e Rojo (2009), principalmente, buscando especificidades da educação de jovens e adultos em Martins Filho (2011).

Tendo como fundamento os estudos de Mortatti (2004), até a década de 80, no Brasil, o processo de aprendizagem das habilidades de ler e escrever era denominado alfabetização. A alfabetização, na compreensão atual, não se preocupa apenas com a aquisição da técnica da escrita e leitura, mas também com a formação de um cidadão leitor e escritor que atue em seus meios cultural e social. A relação entre alfabetização e letramento surge, então, não em sentido de complementaridade ou finalidade, mas de integração, sendo que a alfabetização é um conteúdo integrado ao letramento que une os sistemas de escrita à sua utilização social. Ou seja, mesmo que o indivíduo utilize a leitura e a escrita em diversos âmbitos, como o religioso ou familiar, é na escola que o objetivo será de consolidar o sistema de escrita alfabética, a partir das próprias vivências culturais de escrita (CERUTTI-RIZZATI; MARTINS, 2016). Anteriormente a esse período, segundo Rojo (2009), o termo “alfabetismo” era muito utilizado, designando as competências e habilidades ou capacidades necessárias para os indivíduos nos atos de leitura e escrita. Esse conjunto de particularidades poderia ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de escrita e leitura, variando conforme o conhecimento, a história e as práticas sociais de cada pessoa.

Com a abrangência da alfabetização pela oferta de ensino, Soares (2003) também destaca que a necessidade de utilizar um novo termo surge, pois apesar de as pessoas terem mais acesso ao estudo e aprenderem a ler e escrever, não utilizam essa habilidade nas práticas sociais, seja para preencher um formulário, um requerimento, ler livros, jornais ou revistas. Na verdade, há uma expansão significativa nos usos da escrita, que se diversificaram, exigindo outras capacidades para além da simples decodificação. O surgimento do termo no Brasil está, então, também relacionado com a superação dos altos índices de analfabetismo.

A leitura e a escrita, além de possibilitarem o desenvolvimento das habilidades individuais, oferecem à pessoa alfabetizada a condição de atuar na sociedade com esse

conhecimento em diversos contextos. Não apenas o reconhecimento como cidadão com direito ao voto é garantido com o processo de alfabetização, mas também a interação social através da escrita. Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 21) confirma: “Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações”.

No Brasil, o termo “letramento” foi introduzido por Mary Kato em 1986, porém com uma perspectiva inicial de que a escola teria a função de ensinar a criança para utilizar a linguagem escrita em suas atividades cotidianas e satisfazer as demandas da sociedade, ou seja, participar do mundo da escrita que: “[...] aparece em função dos gêneros da escrita e da relação que se estabelece entre eles e o conhecimento” (BRITTO, 2012a, p. 70).

Conforme a análise de Britto (2012a), Kato afirma que a introdução da criança no mundo da escrita irá torná-la funcionalmente letrada no sentido de que terá domínio das normas da escrita, porém: “[...] a ideia de alfabetismo funcional implica não o domínio das formas superiores do conhecimento, mas a possibilidade de usar a escrita para as tarefas do cotidiano, as quais se relacionam a situações pelo contexto imediato” (Id, Ib, p. 72). Por fim, o autor realça que Mary Kato ainda relaciona a norma-padrão da língua com o letramento ou a coloca como equivalente à língua falada culta, equívoco que não considera os aspectos históricos na determinação e vinculação dos conhecimentos e regras da escrita.

Para entender o letramento em seu aspecto social é necessário perceber a utilização da escrita e da leitura de forma significativa nos contextos sociais, analisando a língua em suas variadas dimensões e manifestações não apenas como forma de habilidade a ser aprendida. Os estudos de Magda Soares aproximam-se da ideia de Mary Kato, associando o letramento à organização social pela escrita. Soares (2003, p. 17) faz referência à tradução do termo letramento, do inglês *literacy*, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Além da utilização do termo por Kato (1986) e Soares (1995, 1998), conforme já apresentado, outras estudiosas brasileiras foram fundamentais para que o conceito do letramento fosse compreendido e utilizado no país. Assim, temos as pesquisas de Tfouni

(1988, 1995), Kleiman (1995), Ribeiro<sup>28</sup> (1999, 2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que integram o conceito no espaço escolar, e, mais recentemente, os estudos de Mortatti (2004) e Rojo (2009).

No contexto da EJA, Mollica e Leal (2009, p. 12) já compreendem o letramento na perspectiva dos analfabetos com uma análise política: “Letramento ainda significa os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados”. Em relação ao contexto social e à valorização das diversas utilizações da escrita, Mortatti (2004, p. 105) também aproxima-se das autoras acima citadas ao descrever: “Letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”. Tais descrições do termo letramento distanciam-se da conceituação apresentada por Soares, que relaciona o letramento com dependência da alfabetização, entendimento não explicitado por Mollica e Leal e Mortatti.

Para também diferenciar o letramento da alfabetização, Kleiman (2001, p. 19) o define: “[...] como o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade” e considera a alfabetização “[...] como processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código”. Esses apontamentos, bem como os demais que estão descritos nesta pesquisa, surgem de diferentes análises realizadas na perspectiva do letramento. A partir de estudos realizados com diferentes populações e contextos, bem como com intenções determinadas (na perspectiva do aluno, do professor, do analfabeto, da sociedade ou da família), é possível estabelecer conceitos de acordo com as práticas com a escrita vivenciadas nas variadas comunidades.

Esse período de introdução do termo “letramento”, porém, gerou resistência por parte de alguns estudiosos da alfabetização que já compreendiam o processo de alfabetização de forma ampla, habilitando as pessoas a atuarem na sociedade de modo reflexivo e crítico. Por isso, muitas pesquisas buscaram definir a diferença entre a alfabetização e o letramento, valorizando a perspectiva técnica da alfabetização voltada ao ensino da Língua, mas também com seu aspecto político, conforme ressalta Freire (2016), e o letramento com o foco no aspecto social e a utilização da leitura e escrita no cotidiano. Ao descrever a introdução do letramento no Brasil, Mortatti (2004) lembra que Magda Soares utilizava o termo “alfabetismo” com o sentido de *literacy*, mesmo após sua tradução no país e: “[...] após 1995,

---

<sup>28</sup> Ribeiro apresenta a compreensão de letramento, porém utiliza-se do termo alfabetismo em algumas pesquisas.

passou a utilizar o termo ‘letramento’” (Id, Ib, p. 91), sendo grande referência desse estudo no país.

Nessa perspectiva de introdução do conceito *letramento* no país, Britto (2012a) alerta que a necessidade de novos conhecimentos, no sentido de utilizar a escrita e a leitura na sociedade, pode estar vinculada às novas demandas de produção e consumo, não se preocupando com a formação integral das pessoas, mas tornando-as pragmáticas para seguir determinadas ordens, informar-se e agir conforme o padrão estabelecido na organização social. Por isso, afirma que o problema da educação escolar: “[...] não está na ausência de propostas pedagógicas eficientes, mas exatamente no fato de que ela não contribui para a aprendizagem de conhecimentos relevantes que [...] contribuam para o desenvolvimento integral, intelectual e socialmente, dos alunos” (BRITTO, 2012a, p. 82).

No sentido de aproximar o termo letramento como sendo a utilização da leitura e da escrita que possibilita a pessoa atuar conscientemente em seus contextos é que os estudos distinguiram a alfabetização e o letramento, valorizando as práticas sociais diferenciadas. Através da conceituação estabelecida por Tfouni (2006, p. 9), pode-se perceber a notável diferença entre os termos:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

As práticas de leitura e escrita no país ainda são vinculadas à aprendizagem inicial da escrita, pois “[...] os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.” (SOARES, 2017, p. 33). Porém, a distinção entre os termos e suas implicações deve ser esclarecida para que o processo de aquisição da escrita, que é uma das práticas de letramento, seja realizado valorizando conhecimentos e vivências de quem está sendo alfabetizado. Ainda sobre a diferença de alfabetização e letramento, Soares (Ib., p. 39) explica:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; 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.

A partir dos conceitos apresentados pelas autoras, entende-se o letramento como a utilização social da escrita, seja ela valorizada ou não, distanciando a compreensão de que o letramento é uma consequência da alfabetização. O letramento tem sido objeto de muitas pesquisas que tentam compreender a amplitude de sua concepção e suas variadas formas, já não utilizando, atualmente, o termo letramento no singular, mas letramentos<sup>29</sup>, por entender sua ramificação em diferentes contextos e culturas. Definidos por Rojo (2009, p. 10), letramentos são: “[...] um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos”.

Pelo caráter social embutido na concepção de letramento, é inegável que ele se configura como uma temática urgente e absolutamente necessária no contexto da alfabetização de jovens e adultos, pois esses alunos, até o momento do ingresso ou retorno à escola, conviveram com a escrita em seu dia a dia, fazendo uso dela, mesmo sem decodificá-la: “Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**” (SOARES, 2003, p. 24, grifo da autora).

Para entender e valorizar os saberes dos alunos da EJA e considerá-los como pessoas letradas, valorizando seus conhecimentos, afirma-se, conforme Possas (1999, p. 30), que: “Como ponto de partida para um trabalho significativo com a língua, a escola deve considerar as aprendizagens sobre a escrita que os alunos já trazem ou que, de alguma forma, percebem no ‘ambiente letrado’ em que vivem.” Para isso, faz-se necessário compreender alguns desdobramentos do letramento, bem como os espaços sociais a que ele está associado:

Partíamos do pressuposto de que havia uma diferença significativa entre as práticas favorecidas pela escola para o ensino de escrita e as práticas utilizadas em comunidades de pessoas que, mesmo com pouca ou nenhuma escolaridade, tinham que atender as exigências impostas pelo mercado de trabalho (como concursos e exames de admissão, leitura de documentos no local de trabalho e no sindicato); pelas instituições burocráticas (como posto de saúde, escola dos filhos, banco); pelas suas próprias necessidades de participação social (como votar); e as de expressão e de manutenção das suas relações pessoais (como escrever diários, cartas e bilhetes pessoais). (KLEIMAN, 2001, p. 19)

---

<sup>29</sup> Mesmo compreendendo a utilização do termo no plural, será utilizado no singular na escrita desta dissertação para melhor concordância deste substantivo.

Para atender a essa necessidade e o letramento de forma plural, como hoje ele é compreendido, foi realizado um conjunto de pesquisas conhecido como “Novos Estudos do Letramento”<sup>30</sup>. Com os estudos de Heath e Street, principalmente, as pesquisas resultaram na elaboração de novos conceitos que reconhecem a natureza social do letramento (STREET, 2010).

Uma das contribuições apresentadas foi a definição acerca dos “eventos de letramento”<sup>31</sup>. Os eventos de letramento são ocasiões situadas que utilizam a escrita para estabelecer interação entre os participantes. Eles ocorrem em diferentes espaços sociais e assumem funções e formas variadas. Os eventos de letramento são possíveis de serem analisados, observados e registrados, conforme explica Street (2010, p. 38): “Há nele [no evento] letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem”.

O analfabeto que vivencia as diferentes situações cotidianas, situadas em espaços e contextos variados, está, mesmo que com certa limitação para compreensão do código alfabético, participando desses eventos de letramento, ora com mais autonomia, ora com alguma dificuldade. Essa atuação dos jovens e adultos nos eventos são descritos por Ramal (1999, p. 36):

Alguns, por exemplo, sabem escrever seus nomes; muitos reconhecem os nomes de produtos nos supermercados, títulos de filmes ou de programas de televisão e nomes de artistas famosos, embora não consigam, ainda, utilizar as mesmas letras e palavras em outras situações da linguagem escrita.

Associado a esse termo, Street (2010) aponta para o fato de que é possível observar determinados padrões que possuem significados aos participantes dos eventos de letramento, e isso se define como práticas de letramento. As práticas de letramento abrangem os padrões tanto no que dizem respeito ao letramento como à natureza cultural e social de um grupo, seja ele acadêmico, popular, religioso, de determinada vila ou cidade, entre outros. Nessa conceituação está inserida a significação sobre a leitura e a escrita. Dá-se, assim, a relevância das pesquisas etnográficas do letramento, a fim de entender a relação entre as experiências pessoais e a importância de determinado evento para o grupo observado, ou seja, as práticas

---

<sup>30</sup> Estudos realizados por Brian Street, apresentados em: STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in Comparative Education. Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003.

<sup>31</sup> Shirley Heath apresenta o conceito de “eventos de letramento” no artigo publicado em 1982, intitulado “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”.

“[...] referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (Id, 2003, p. 8).

Por ser construído a partir da experiência social que obedece a determinado padrão, um mesmo modelo de escrita ou leitura poderá ser valorizado de diferentes formas, de acordo com a cultura, a organização da sociedade e o espaço: “[...] havia comunidades diferentes fazendo diferentes usos de letramento: jornais de parede, práticas de agricultura, estações de rádio, uso de grupos nas florestas, e todos estavam envolvidos na cultura escrita de formas variadas” (STREET, 2010, p. 40). Sobre esses diferentes padrões há características que nos possibilitam perceber a natureza social dos eventos de letramento, seja ele religioso, acadêmico ou comercial. Assim comenta Street (Ib, p. 38): “Como se saberia? As falas, os discursos, talvez as roupas, os tipos de texto sinalizariam algumas mudanças, algumas transições”.

Conforme já explicitado anteriormente, ao conceituar o letramento e após as contribuições dos Novos Estudos do Letramento, fica esclarecido que uma pessoa analfabeta pode ser considerada letrada por estar inserida na sociedade que se utiliza da leitura e escrita para as ações cotidianas. Assim, é necessário que o professor alfabetizador de jovens e adultos reconheça essa participação dos alunos nos eventos de letramentos e contextualize seu trabalho docente de acordo com as práticas que eles já possuem, atentando-se ao período de transição entre o conhecimento não valorizado e valorizado pela sociedade, conforme ressalta Kleiman (1995, p. 49):

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologicada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares.

O processo de letramento engloba desde essas apropriações mínimas da escrita realizadas pelos analfabetos, como saber qual ônibus precisa pegar, assinar seu nome ou fazer uma lista de compras, até as apropriações mais complexas realizadas em espaços institucionais, como uma leitura na igreja, uma pesquisa acadêmica ou um relatório no ambiente de trabalho. Por isso, o indivíduo letrado é aquele que exerce as práticas sociais, ou seja, participa de eventos de letramento de forma competente nas diversas esferas sociais das atividades humanas, não apenas em espaços que se utilizam da escrita e leitura formal (SOARES, 2003; TERRA, 2013).

Por vezes, o conhecimento dos analfabetos não é valorizado, pelo domínio exercido pelas instituições (sejam estas as escolas, empresas ou outros espaços formais) que rotulam como saber apenas aquele que é construído e vivenciado dentro das próprias instituições. Com a definição dos eventos e práticas de letramento, fica evidenciado ser “[...] impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2003, p. 78).

Street (2010)<sup>32</sup> apresenta os “modelos de letramento”, sendo eles: autônomo e ideológico. Assim explica o “modelo autônomo”: “Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto” (Id, Ib, p. 36).

Ao desconsiderar a contextualização do letramento, fica entendido que é possível ensiná-lo, que é um conhecimento que se adquire através de um ensino técnico e fechado, disponível apenas nas instituições formais: “[...] essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Esse modelo de letramento não é vivenciado e situado nas diferentes culturas e organizações sociais; por isso, se forem analisados os conhecimentos dos analfabetos por esse viés, eles serão considerados iletrados por não responderem ao conhecimento lógico e sistematizado dispensado na escola<sup>33</sup>.

Assim, as instituições formais, responsáveis pelo ensino, habilitariam os indivíduos para atuar com as competências requeridas nos contextos, garantindo o desenvolvimento intelectual e a mobilidade econômica. O modelo autônomo do letramento é facilmente relacionado com a compreensão de alfabetismo, ou alfabetismo funcional, entendendo que: “[...] as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4), ou seja, o letramento incide em práticas sociais e cognitivas.

É também Street (2010) que evidencia o modelo ideológico de letramento, com sua pesquisa etnográfica em comunidades do Oriente Médio, confirmando que o letramento varia de acordo com o contexto em que a escrita e a leitura são empregados, seja no âmbito escolar, econômico, religioso ou familiar e, por isso, não é possível selecionar apenas uma variedade

---

<sup>32</sup> Estes modelos também foram apresentados no I Colóquio Internacional sobre Cultura e Escrita e Letramento, em 2007, na UFMG.

<sup>33</sup> Tfouni (1996) destaca que a evolução/aquisição da escrita significava o desenvolvimento cognitivo do sujeito, que partia somente da utilização da oralidade para o sistema de escrita. A autora ainda destaca que esses sujeitos, mesmo considerados iletrados, ocupavam espaços sociais, e o sistema escolar demonstrava dificuldade em entender como esses sujeitos se relacionavam, não estando inseridos nos modelos sistematizados de comunicação com que a escola atua.

do letramento para compreendê-lo, nem considerá-lo de modo neutro. Assim, ele conceitua o “modelo ideológico”:

Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado. (Id, Ib, p. 37)

Sobre estas conceituações, o pensamento volta-se para o viés econômico dos investimentos de instituições, como o Banco Mundial, em programas de alfabetização, que precisam produzir estatísticas que meçam os resultados e sua implicação nos avanços econômicos. A análise realizada pelos índices dessas instituições pode considerar determinadas populações como iletradas, “[...] ainda que por outro lado, de acordo com um ponto de vista mais sensível à própria cultura, pudessem ser vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos” (STREET, 2003, p. 6). Nessa perspectiva dos modelos de letramento, tem-se no modelo autônomo a ideia de universalizar as suposições ideológicas e culturais que o fundamentam, impondo conceitos e princípios próprios em outras culturas. No viés do modelo ideológico, as culturas e os princípios epistemológicos da sociedade em que o letramento está sendo vivenciado são consideradas, por isso: “[...] o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre ‘ideológicas’, serão sempre fundamentadas em uma visão particular de mundo” (Id, Ib, p. 5).

Compreendendo o letramento dessa forma, há uma maior dificuldade em mensurá-lo, uma vez que as diferentes formas de utilizar a escrita e a leitura de uma população serão consideradas. É necessário que professores ou pesquisadores analisem o significado que a escrita e a leitura possuem para determinada cultura para, assim, entender a relação entre uma modalidade escrita sobre outra, sem impor conhecimentos ou utilizar o letramento com o fim de dominação e controle (STREET, 2003). Essa consideração deriva-se da perspectiva de Freire (2016), que se contrapõe à educação bancária<sup>34</sup>, apresentando a educação dialógica, que promove a libertação do homem, o qual vive no mundo, interage com ele e com ele se transforma. Ao avaliar a educação como uma oferta de conhecimentos, sem contextualizar com a vida do educando, Freire (Ib, p. 115) destaca: “Quando por um motivo qualquer, os

---

<sup>34</sup> A Educação Bancária é explicada por Freire (2016) como aquela em que o professor é quem atua na educação, ele sabe, ensina, pensa, diz, disciplina, escolhe os conteúdos e possui a autoridade sobre os educandos, que são sujeitos passivos a receberem os conteúdos: “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Id, Ib, p. 105).

homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem”. A filosofia educacional de Freire não emprega o termo letramento<sup>35</sup>, mas abrange a educação a partir da problematização e diálogo das situações vivenciadas, não simplesmente na introdução de conteúdos pré-estabelecidos. É nessa perspectiva que Street realiza sua pesquisa etnográfica, valorizando a realidade das comunidades e valorizando seus vários tipos de letramento.

Como últimos desdobramentos do letramento, esclarecendo sua forma plural, ou múltipla, destaca-se a diferença entre o letramento global e local e dominante e vernacular. Para Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), os letramentos global e local estão dialogicamente concebidos, pois o letramento global conceitua uma dimensão abstrata, histórica, que a escrita ganhou no mundo humano, estando relacionada a todos os seres humanos de forma ontogenética. Esse letramento global, então, se materializa em espaços sociais situados por meio da palavra escrita, o que se denomina, ainda segundo as autoras, de letramento local:

Assim, temos concebido o universo “global” dos usos da escrita como imbricado à infinita extensão da horizontalidade da escrita no mundo humano [...] ninguém, porém, pode dar conta de apreendê-la em sua totalidade, exatamente porque a horizontalidade é o território do que é potencial, é o plano da abstração ontogenética. Essa proposição metafórica nos faz compreender que tal “universo global” necessariamente se materializa, em múltiplas miríades, em cada “universo local”, porque damos conta, diferentemente, desses espectros na mencionada horizontalidade, e eles correspondem aos limites do que conseguimos vivenciar no âmbito de nossa condição corpórea, necessariamente situada no tempo, no espaço e na cultura de que somos parte, o nosso “mundo de letramento”, tal qual propõem Hamilton, Barton e Ivanic (1993) no reconhecimento da pluralidade desses “mundos” (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013, p. 8).

De acordo com essa perspectiva dialógica do letramento global e local e acompanhando os estudos das autoras, distinguem-se ainda os letramentos vernacular e dominante. Compreendendo que o letramento se materializa nos encontros locais, o letramento dominante corresponde aos usos da escrita que ultrapassam os limites de um grupo cultural, assim sendo utilizado por muitas vozes, historicizando-se. Já o letramento vernacular se historiciza dentro de um grupo cultural específico. Dessa forma, conclui-se que: “O ‘global’, então, quando materializado, necessariamente se converte no(s) ‘local (is)’, fazendo-

---

<sup>35</sup> As obras de Paulo Freire foram publicadas em sua grande maioria entre as décadas de 1970 e 1990. Nesse período, o termo “letramento” estava começando a ser utilizado no Brasil. Por isso, nessas obras encontramos somente o conceito de alfabetização em um sentido mais amplo, de forma a adquirir um caráter político, libertador e crítico, aproximando-se do que hoje denomina-se “modelo ideológico” do letramento. A significação do letramento pode ser comparada com o que Freire (2016) denominava “leitura de mundo”.

-o quer sob a forma de letramentos ‘dominantes’, quer sob a forma de ‘letramentos vernaculares’” (Id, Ib, p. 13).

No âmbito governamental, por vezes a preocupação das políticas públicas está direcionada à erradicação do analfabetismo, sem a ideia de potencializar nas pessoas o pensamento crítico, a leitura e a escrita promotoras de liberdade, conforme explana Martins Filho (2011, p. 82):

É preciso uma forte base teórica, para que a alfabetização de Adultos não perca de vista a compreensão de que alfabetizar significa, sobretudo, desafiar e despertar cidadania. Uma alfabetização que não seja apresentada em textos mortos, acrílicos, não esclarecedores da condição humana. Uma alfabetização que possibilite a abertura para o pensar, sentir e agir, estímulo para ousar e sonhar. Um processo que, movido pela esperança dos alfabetizandos, se concretizará na realidade vivida.

Entende-se que uma educação pautada em propostas que despertem o pensamento crítico além da codificação da linguagem irá contribuir muito para que o educando potencialize suas práticas e seu modo de ler e compreender o mundo. Está-se aqui concordando com o pensamento de Freire (2016), entendo a alfabetização para além da decodificação, bem como com Soares (2003, p. 20), que afirma: “[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Compreendendo as ressignificações da alfabetização e do letramento, tendo em vista sua amplitude para o aspecto social, capaz de promover uma atuação crítica e política por parte dos alunos, pergunta-se: qual a compreensão de alfabetização e letramento dos alfabetizadores da EJA? Qual a relação que estabelecem entre os termos?

Para a interpretação dos dados gerados, será apresentada uma análise geral das compreensões dos alfabetizadores de acordo com as aproximações e os distanciamentos entre as respostas. A seguir, serão descritas as compreensões individualizadas dos professores de modo a evitar generalizações acerca da alfabetização e do letramento na perspectiva deles. Pretende-se, assim, evidenciar o quanto a compreensão do letramento está relacionada com a compreensão sobre a alfabetização e vice-versa.

Ao serem questionados sobre a compreensão de alfabetização, os dez alfabetizadores relacionaram o termo com a aquisição do código de escrita, o alfabeto, e sua decodificação. A palavra “processo” foi utilizada por seis participantes da pesquisa para descrição do termo: “*Processo pelo qual as pessoas aprendem a ler e escrever*” (A4, grifo nosso). Além disso,

sete professores descrevem explicitamente leitura e escrita como habilidades adquiridas na alfabetização: “Alfabetização é a **habilidade** de ler e escrever” (Débora, grifo nosso). A compreensão da alfabetização, voltada ao aspecto matemático, na leitura e na interpretação dos números, é citada por apenas dois alfabetizadores.

Na compreensão do letramento, dos dez participantes, apenas dois descrevem o letramento ainda como interpretação e compreensão do texto. Os demais ressaltam a vivência no contexto social, demonstrando uma compreensão voltada ao cotidiano dos alunos. Nas respostas dos professores, é notável a fundamentação em estudos do letramento, principalmente em Soares (2003)<sup>36</sup>, conforme será exemplificado na análise verticalizada dos dados gerados. Um professor alfabetizador destaca-se ao referenciar os “gêneros textuais”, indicando que reconhece a necessidade de trabalhar com as práticas sociais da escrita em suas diferentes formatações, conforme explica Kleiman (2005, p. 47):

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares.

Ao serem questionados sobre a relação entre a alfabetização e o letramento, dois alfabetizadores descrevem o letramento como uma metodologia de ensino e que, por isso, está interligado com a alfabetização:

*Ensinar os alunos ler e escrever no contexto das práticas sociais, ex: eles conhecem uma caixa de leite, sabe que é leite pela vivência social. Mas juntando o conhecimento com a leitura (escrita) da palavra “LEITE”. Eles aprendem que a escrita LEI-TE forma a palavra da caixa de leite. (A5)*

*Ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Não basta apenas aprender a ler e escrever, mas ter competência para usar o conhecimento. (Ivone)<sup>37</sup>*

Nas demais relações estabelecidas pelos professores, percebe-se a compreensão de que os conceitos são diferenciados, mas possuem estreita relação, não estando um condicionado ao outro. Expressões explícitas relatando a necessidade de a alfabetização e o letramento serem indissociáveis foram utilizadas por quatro professores. Dentre eles, dois utilizaram a

---

<sup>36</sup> Soares (2003) apresenta, em síntese, o letramento como a utilização das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais.

<sup>37</sup> Tanto a compreensão de A4 como de Ivone estão relacionadas com a proposta de Soares (2003, p. 47, grifos da autora): “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

expressão “caminhar juntas”, um diz que “não podem ser separadas” e um afirma que “um não se faz sem o outro”.

Após essa análise das características que se sobressaem, será apresentada, conforme já explicado, a compreensão dos professores alfabetizadores de forma individual. Valorizando as compreensões que cada participante da pesquisa descreveu, relacionam-se os dados gerados com os estudos dos autores utilizados para fundamentar esta pesquisa, demonstrando que há distanciamentos e proximidades sobre o significado do letramento e seus desdobramentos.

A professora Alégna amplia a compreensão da alfabetização, mas possui uma perspectiva focalizada na prática pedagógica que envolve o termo, apontando para uma perspectiva sistêmica em que o domínio das letras e números são base para a alfabetização. Na resposta ao questionário, ela relata que alfabetização é: *“Oportunizar meios e formas para que o indivíduo conheça e reconheça as letras e números que irão ser base de sua alfabetização”*. Já na compreensão de letramento, também extraída do questionário, possui um viés voltado ao agir no mundo, porém sem enfatizar a utilização da escrita e leitura socialmente, mas sim a importância do conhecimento adquirido relacionado com a vida. Assim, descreve o letramento:

*Contextualiza o mundo através do processo da alfabetização para que o indivíduo se perceba parte significativa desse contexto todo e se localize no mundo participando dele – das pequenas às grandes coisas da vida – o letramento nos propicia este entendimento, leitura e participação de mundo. (Alégna)*

É possível estabelecer relação dessa compreensão com o poema “O que é Letramento”, de Kate M. Chong (1996)<sup>38</sup>, pois o letramento é apresentado, para além da alfabetização, como o estado de quem se envolve nas práticas cotidianas de forma prazerosa e se utiliza da leitura e da escrita para vivenciar o mundo. Essa perspectiva pode ser confirmada ainda com duas ideias apresentadas por Alégna ao relacionar alfabetização e letramento: *“Para mim um não se faz sem o outro, o ser pensante e transformado precisa compreender e interagir com o mundo em que vive”*, bem como ao comentar sobre sua compreensão de letramento na entrevista: *“[...] eu acredito, assim, que letramento é toda a capacidade de tu entender o mundo, né?! Trazer isso pra forma escrita. É a compreensão do que tem em volta do mundo e fazer com que isso sirva pra tua vida”* (Alégna. p. 2, l. 32-34). Na perspectiva dessa alfabetizadora, é nítida a referência ao conceito de “leitura de mundo” apresentada por

---

<sup>38</sup> Este poema, escrito pela estudante norte-americana Kate M. Chong em 1996, é traduzido e apresentado por Soares (2003, p. 41) e está descrito no Apêndice C.

Paulo Freire (2016) para “[...] relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se veem e atuam no mundo” (BRITTO, 2012b, p. 23). Com o intuito de não generalizar a utilização do termo, de senso comum, vale destacar que essa expressão implica que o educando reconheça, de forma consciente, desde as suas experiências subjetivas às histórico-sociais mais complexas para participar na aprendizagem e transformar a sociedade: “[...] só faz sentido aprender a *leitura do texto* se for para ampliar as formas de ser e de perceber o mundo” (Id, Ib, p. 24, grifo do autor). Na descrição sobre o processo de alfabetização, durante a entrevista, a professora demonstra seu entendimento de que o letramento é o resultado da alfabetização, como se antes dela o educando não participasse do universo letrado:

*[...] quando eles começam a perceber essa diferença, ou essa aproximação dos fatos e das coisas que têm escrito e conseguem trazer pro dia e analisar, eu acho que daí começa a acontecer o letramento, começa a acontecer a análise grande da vida e das coisas, porque daí eles começam, devagarzinho, a fazer críticas, a fazer a análise realmente de uma situação [...].* (Alégna, p. 3, l. 7-10)

Já para a professora Débora, o letramento está relacionado, em sua compreensão, com a interpretação do texto. Descreve a alfabetização como “*a habilidade de ler e escrever*” e o letramento como “*o resultado da compreensão e interpretação do que se lê*”. Ainda afirma, na relação entre os dois conceitos, que “*Cada estudante deveria ser alfabetizado e letrado juntamente*”<sup>39</sup>. A conceituação dos termos pela professora demonstra que a compreensão de letramento como a interpretação do texto influencia todas as demais compreensões que ela possui. A alfabetização é relacionada apenas com a decodificação, e o letramento é visto como algo passível de ser ensinado, juntamente com o processo de alfabetizar. Durante a entrevista, a alfabetizadora demonstra que valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e sua formação cultural para a contextualização do ensino:

*Eu digo, eles têm... Eles trazem uma bagagem muito grande com eles, mesmo aquele que não sabe ler. Mas olha: vem lá do outro lado do país, vem lá do norte, quando ele chega aqui, pra mim, eu digo assim, ó: ele traz um pouco da cultura dele, ele traz, é... O quanto que ele teve que vir pra chegar até aqui, o quanto que ele teve que andar, como que ele chegou. Então tudo isso são histórias que dá pra gente agregar dentro da alfabetização. E que eu acho que assim, que traz pra ele... Significado.* (Débora, p. 3, l. 3-8)

---

<sup>39</sup> Novamente é possível estabelecer relação com a ideia de Soares (2003) ao citar o letrar e alfabetizar junto, porém o conceito não é empregado com o mesmo significado.

A partir desse relato, a professora foi questionada se, com esse conhecimento e vivência, é possível afirmar que os adultos, mesmo analfabetos, podem ser considerados letrados, tentando aproximar-se de Rojo (2009, p. 11, grifo da autora):

É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Porém, novamente Débora relaciona o conceito de letramento com a compreensão e interpretação da escrita, ao expressar: “*eles têm o letramento dentro dessa parte oral, [...] até ele chegar dentro do letramento, pra conseguir ler e chegar até o final e entender o que ele leu, esse é o processo mais demorado*” (p. 3, l.11-14). Essa conceituação de letramento voltada apenas à dimensão individual, que considera letrada a pessoa que sabe ler, escrever e compreender o que leu, já foi ressignificada, ampliando o letramento para “[...] o conjunto das práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2003, p. 72).

Na voz da professora, o letramento está sendo considerado como algo adquirido na escola, o que nos remete ao modelo autônomo de letramento, que não considera a cultura e as estruturas de poder. Há uma dicotomia no discurso da professora Débora. Em sua compreensão, o letramento é um conhecimento a ser ensinado e adquirido após a alfabetização, porém, em sua prática, aproxima-se do que é entendido como próprio do modelo ideológico de letramento, valorizando o conhecimento, as experiências e a cultura dos educandos no processo de alfabetização.

O letramento entendido como a compreensão da leitura é também explícito com outro alfabetizador, ao definir alfabetização como “*codificar e decodificar os códigos de escrita*” (A1) e o letramento: “*é compreender o que está lendo e fazer ligações temporais*” (A1). Na relação entre os termos, elenca: “*primeiro decodifica os códigos e interpreta o que lê*” (A1). Ainda sobre a vivência dos alunos em situações que utilizam a leitura e a escrita, esse alfabetizador respondeu apenas: “*no trabalho*”. Ele trabalha há 10 anos na EJA, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, além de possuir formação em “Alfabetização na EJA”, realizada em 2008, conforme os dados gerados. É possível verificar que a relação da alfabetização e do letramento na dimensão social é mínima nessa compreensão, conduzindo a pensar que a alfabetização dispensada por esse professor leva o

educando a apenas consolidar a aprendizagem de leitura e escrita. Quanto a esse olhar específico sobre a alfabetização, Martins Filho (2011, p. 32) destaca:

A alfabetização não pode se restringir somente à codificação e decodificação de símbolos alfabéticos e matemáticos, como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles que não usufruíram do processo de escolarização em idade regular. E nem como um instrumento de preparação de mão de obra compreendido como um aumento de produtividade de bens e serviços.

Uma alfabetização voltada para a aquisição da técnica de escrita pode estar relacionada com o alfabetismo funcional que, conforme já explicado, é apresentado por Soares (2003)<sup>40</sup> como uma habilidade que torna o indivíduo capaz de participar das atividades em que o uso da escrita e da leitura é exigido em seu contexto, ou seja, o letramento é entendido de forma técnica que irá instrumentalizar, por meio da alfabetização, a pessoa para responder às demandas sociais.

A alfabetizadora Bruna, que já foi apresentada, demonstra conhecimento acerca dos conceitos de alfabetização, letramento e da relação entre ambos. Ao descrever o letramento na entrevista, o faz de forma sucinta: “*é esse uso da leitura e escrita na vida social deles [dos alunos]*” (Bruna, p. 2, l. 34-35), porém, em determinados momentos, apresenta também um viés para o alfabetismo, uma vez que relata o letramento vinculado às necessidades básicas do dia a dia, como andar de ônibus, melhorar as condições de trabalho, bem como nas situações que exigem deles a leitura e a escrita de forma simples:

*[...] são documentos que eles precisam preencher, fichas que eles precisam preencher; eles vão numa loja, eles precisam ver qual que é o produto, quanto que custa, né?! Então tudo isso faz parte do letramento, eles estão interagindo com a leitura e a escrita de alguma forma, do jeito deles, mas estão.* (Bruna, p. 4, l. 6-9)

É também destaque com a alfabetizadora Bruna que, mesmo visualizando o letramento nessas situações simples e cotidianas, foi a única que ampliou o conceito de letramento para o âmbito prazeroso, pois, ao responder o questionário, afirma que a pessoa letrada é a que faz uso da leitura e da escrita em diversas práticas sociais e cita que uma delas é: “*divertir-se com histórias*”. Além disso, destaca a utilização do celular, com aplicativos de troca de mensagens, como o *WhatsApp*, entendido, com base em Rojo (2009), como uma participação de um evento de letramento do âmbito digital.

---

<sup>40</sup> Soares (2003) utiliza os estudos de Gray (1956) e Scribner (1984), principalmente, para conceituar o letramento funcional.

Na descrição de outro alfabetizador, também fazem-se presentes os estudos do letramento, pois A5 compreende o letramento como: “*Resultado da ação ou a condição de ensinar a ler e escrever, é um ensinamento social que não se limita somente no espaço escolar*”. E é Kleiman (2005, p. 5) que confirma ser o letramento: “[...] um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

A alfabetização, entendida como o processo de aquisição da escrita e leitura de forma individual, é expressa por todos os professores. Porém, a relação de dependência e até ser o letramento uma consequência da alfabetização é muito presente nos dados gerados. Assim, o letramento é compreendido por um deles como: “*O uso que o indivíduo faz após ter apropriado-se da leitura e escrita (Prática Social)*” (A4). Esse alfabetizador deixa evidente a concepção de alfabetização como o domínio sistêmico da língua ao relacionar a alfabetização com o letramento: “*Letrar-se é informar-se através de leituras, que por sua vez faz-se através da alfabetização*” (A4). Destaca-se a ausência do valor social na relação feita pelo professor, além de que apresenta a alfabetização como um meio para considerar a pessoa letrada. O aluno, nessa perspectiva, precisa ser alfabetizado para conseguir letrar-se.

Não se quer aqui desvincular o processo de alfabetização do letramento, mas ressaltar novamente a possibilidade de um indivíduo, mesmo que analfabeto, ser considerado letrado por participar de eventos de letramento e possuir já valores agregados à leitura e escrita no seu cotidiano (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009; MORTATTI, 2004). Ao serem questionados sobre a utilização dessa escrita e leitura, todos os professores confirmam que os jovens e adultos analfabetos vivenciam essas situações, porém tais experiências não são consideradas na compreensão sobre o letramento desses professores:

Embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares. (MORTATTI, 2004, p. 11)

Pelos conceitos utilizados pelos professores, é possível perceber que há estudo ou pesquisa sobre o letramento, tendo como base essas possíveis referências teóricas relacionadas com os dados gerados. A compreensão de que o letramento possui diferentes percepções conforme sua aplicação e contextos sociais (ROJO, 2009) pode ser apreendida do que o alfabetizador entende por letramento: “*É se apropriar do sistema de leitura e escrita,*

*tendo como princípio a sua realidade, utilizando gêneros textuais pertencentes ao seu dia a dia, que faça significado ao aluno”* (A2). Esse professor trabalha há 5 anos na EJA e possui cursos curtos de Alfabetização de Adultos para complementar a sua formação.

A professora alfabetizadora Vanessa possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar. Ela trabalha há 6 anos na EJA e não possui especialização, cursos ou formação na área da alfabetização de adultos. Para essa alfabetizadora, a alfabetização *“é um processo individual de apropriação do código gráfico. Quando meus alunos começam a reconhecer as letras e a formar palavras e frases estão se alfabetizando”*; já o *“letramento tem relação com o uso social da escrita. São práticas que as pessoas continuarão utilizando quanto ao uso da escrita e leitura”*. Ao relacionar os dois conceitos, afirma que: *“a alfabetização e a leitura são práticas de letramento. A pessoa se torna alfabetizada quando aprende a ler e escrever, porém estará sempre utilizando as práticas de letramento”*.

Nas definições dessa professora, reconhecemos a utilização de termos que estão relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento, tais como o “processo individual”, o “uso social da escrita” e percebe-se que o conceito de “práticas de letramento” diferencia-se do que está sendo considerado neste trabalho<sup>41</sup>. O contexto em que a professora utiliza o termo de práticas de letramento seria mais bem traduzido por eventos de letramento, que são as situações em que a utilização da leitura e/ou escrita faz-se presente. A complexidade dos conceitos relacionados ao letramento, bem como seus estudos recentes, pode interferir na compreensão dos professores, que demonstram conhecer os desdobramentos do letramento, mas sem um entendimento consolidado, talvez porque suas definições não tenham sido abordadas nos cursos de formação ou não tenham feito sentido naquele momento da trajetória do futuro professor.

Durante a entrevista, a professora Vanessa destaca a evidência de perceber o letramento nos adultos ao afirmar sobre a relação do letramento na alfabetização de adultos: *“é bem mais nítido, assim, né?! Porque eles são pessoas que estão na sociedade, eles estão se virando, eles estão trabalhando, tão em supermercado [...]”* (Vanessa, p. 2, l. 5-6). Ainda nessa mesma fala sobre o letramento na alfabetização na EJA, destaca, assim como a professora Bruna, a utilização do celular como também constituinte dessa compreensão de serem os alunos da EJA pessoas letradas<sup>42</sup>.

---

<sup>41</sup> Atribuição de padrões a determinados eventos de letramento, de forma a relacioná-los em conjunto (STREET, 2010).

<sup>42</sup> Retoma-se a referência ao letramento digital.

A relação estabelecida entre a alfabetização e o letramento apontada pela professora Ivone já foi descrita e relacionada em partes com as ideias de Soares (2003). Ao destacar sua compreensão de alfabetização como “*um processo no qual o educando tem a capacidade de ler, compreender, escrever textos, interpretar e operar números*”, Ivone demonstra clareza nesse conceito, porém compreende o letramento ainda como a interpretação da escrita. Isso é claramente perceptível em suas falas na entrevista. Logo no início, relata que compreende o trabalho na EJA de forma diferenciada para que os jovens e adultos: “*pudessem aprender não só a ler e a escrever, mas também interpretar, que é o mais importante, também*” (Ivone, p. 1, l. 32-33). Essa compreensão sobre a interpretação do que se lê é nítida quando a professora é questionada sobre como é o trabalho do letramento junto com a alfabetização. Assim responde Ivone (p. 2, l. 21-31):

*Alfabetização e letramento têm que acontecer pelo fato de que as letras, eles são símbolos, o código, né?! Então, há uma facilidade muito grande às vezes de compreender o símbolo, o código, mas você tem que compreender, e aí a pessoa lê, mas às vezes ela não entende o que está lendo, né!? Então, pra que isso aconteça, você tem que trabalhar as duas coisas juntas: tanto a decodificação dos símbolos como a interpretação dele. [...] Porque a compreensão é fundamental. Então o objetivo primeiro é ele decodificar os símbolos, hoje você percebe isso. Aí você vai trabalhando a interpretação, o letramento, para que eles possam, então, ser um alfabet-, o alfabetismo<sup>43</sup> deles possa ser completo.*

Ainda ao final da entrevista, conversando sobre a importância de o alfabetizador da EJA refletir sobre o letramento, Ivone (p. 6, l. 23-27) reafirma sua compreensão:

*[...] há tempos atrás a gente quase não ouvia falar do letramento, né?! Se queria que a pessoa fosse só alfabetizada. E aí, quando perceberam que não é só decodificar símbolos e sim ter uma compreensão do todo, então surgiu essa questão, e eu acho que isso é uma coisa muito proveitosa e que tem que ser muito aproveitada na alfabetização.*

Na resposta ao questionário, porém, a alfabetizadora Ivone não se refere ao letramento como interpretação de texto, mas, por sua descrição, o compreende como a alfabetização no contexto social: “*é conhecer o código a ponto de decodificar e codificar. Linguagem falada por meio de sinais, escrita dentro de um contexto social*” (Ivone). Além disso, Ivone reconhece a participação dos jovens e adultos em situações em que se utilizam da leitura e escrita, ou seja, nos eventos de letramento, mesmo não relacionando com sua compreensão acima citada: “*Vivemos em um mundo letrado. E a pessoa passa a ter outra condição de vida*

---

<sup>43</sup> Retoma-se a diferenciação entre os termos: letramento e alfabetismo, apresentados por Britto (2012), que foram utilizados como sinônimos pela professora.

*para ir ao mercado, pegar um ônibus, pagar as contas, fazer a carteira de motorista...”. Ao realizar essa descrição, a alfabetizadora aproxima-se da fala de Soares (2003, p. 37): “[...] a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural”. Os termos utilizados por Ivone permitem estabelecer um diálogo com a autora, porém suas demais compreensões afirmam que os conceitos ainda não estão esclarecidos conforme a conceituação ressignificada do letramento<sup>44</sup>.*

A perspectiva de que a alfabetização acontece na dimensão individual e o letramento na dimensão social é apresentada da seguinte forma pelo alfabetizador, graduado em Pedagogia, que trabalha há 11 anos na EJA, ao relacionar alfabetização e letramento: *“Em face às exigências que remete aos processos vemos que uma fomenta a apropriação da escrita, focaliza. O outro preocupa-se com os aspectos sócio-históricos que constitui o indivíduo”* (A3). Essa contradição das dimensões (individual e social) é explicada por Tfouni (2006, p. 10): *“O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”*. O mesmo professor acima citado argumenta que o letramento é: *“Processo que supera o individual, a leitura e a escrita. É a internalização das diversas habilidades que envolvem a leitura e a escrita no dia a dia”* (A3).

Ao citar as “habilidades” envolvidas na leitura e na escrita no cotidiano, pode-se fazer referência à compreensão de que o letramento é constituído por práticas situadas, exigindo dos participantes dos eventos de letramento diferentes compreensões sobre o gênero de leitura e escrita empregado em determinado contexto: *“Isso significa que, mesmo dominando a escrita, podemos deparar com situações em que somos incapazes de produzir um texto. Por tudo isso, as práticas de uso da escrita são consideradas práticas situadas”* (KLEIMAN, 2005, p. 32). A utilização da palavra “internalização” por A3 é que mescla a interpretação do dado gerado, não esclarecendo se o participante da pesquisa entende o letramento apenas como conhecimento e construção do indivíduo ou a utilização desse conhecimento, no caso, a leitura e a escrita, na sociedade.

É possível compreender o espaço de alfabetização de jovens e adultos como um ambiente letrado, pois percebemos nas respostas dos professores o quanto o cotidiano e as experiências que possivelmente são compartilhadas refletem-se no conceito sobre o letramento, assim como, principalmente, as contribuições de Magda Soares, que é autora referência dos estudos de alfabetização e letramento no material de formação de professores

---

<sup>44</sup> Entendendo o letramento como a utilização social da leitura e da escrita de forma situada e diversificada (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009).

no município. A compreensão do letramento, no viés de transformação social e atuação crítica no meio em que o aluno está inserido, conforme apresentado por Freire (2016) e Street (2003), ainda é mínima na fala dos professores, que, por estarem inseridos no contexto educacional, utilizam-se do letramento com o objetivo de contextualizar a alfabetização dos jovens e adultos, atendendo a seus desejos e interesses.

No próximo capítulo, serão apresentadas as práticas pedagógicas que se encontram no trabalho docente de alfabetização com jovens e adultos. O processo de alfabetização, mesmo que habilitando as pessoas nas mesmas capacidades, possui diferenças quanto ao ensino regular e o ensino na EJA. As contribuições dos alfabetizadores participantes da pesquisa comprovam a necessidade de reformular determinadas práticas pedagógicas.

#### 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA

Como última abordagem desta pesquisa, será analisado o trabalho docente nas classes de EJA, com o foco no letramento como perspectiva orientadora para os professores no planejamento de suas práticas pedagógicas. Será, primeiramente, relatada a docência na educação de jovens e adultos de modo amplo e, posteriormente, será delimitado o estudo para as propostas pedagógicas que envolvem o letramento. A fundamentação será realizada com os documentos federais da EJA (2006a, b, c), estudos de Zabala (1998), Kleiman (2001; 2005), Martins Filho (2011) e Lemos (1999), principalmente. Será ainda destacado o método desenvolvido por Paulo Freire após suas experiências no Recife (PE), apresentado em suas publicações (1979; 2016).

De acordo com Lemos (1999), a procura dos jovens e adultos analfabetos para ingressar ou retornar à escola acontece para recuperar um tempo de escolarização que deveria ser vivenciado desde a infância. Ainda interpretando as ideias da autora, o conhecimento adquirido no processo de escolarização os habilitaria para atuar nas diferentes situações cotidianas de seu contexto social, seja com o auxílio na realização das tarefas escolares dos filhos, na elevação da autoestima ou para conseguir um bom trabalho: “Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social” (Id, Ib, p. 25).

Os professores que atuam nas classes de EJA possuem, então, um papel fundamental na formação crítica de seus alunos, ressignificando esse espaço de ensino para além da simples aquisição da técnica de escrita e leitura e demonstrando que:

[...] na alfabetização de jovens e adultos, a aprendizagem não se reduz aos aspectos da capacitação técnico-profissional do adulto em vista apenas da produção econômica; acima de tudo, é condição básica para o crescimento social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo. (MARTINS FILHO, 2011, p. 33)

Cabe aos profissionais que possuem tal compreensão de educação entenderem o homem como continuidade de um processo histórico-social já vivido e construído e que, por meio de uma educação crítica, possui a capacidade de transformar a realidade de acordo com suas necessidades. Em contrapartida, a sociedade capitalista tem seu foco voltado para o mercado de trabalho, adentrando o âmbito educacional com o intuito de preparar a mão de obra que irá auxiliar na produção de mercadoria e geração de lucros, não reconhecendo a

educação como, segundo Paro (1999, p. 10), “[...] um direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade”.

Essa garantia de que o processo de alfabetização resultará no desenvolvimento econômico e ascensão social é relacionada com o “mito do letramento” (GRAFF, 1994), ideia que confere ao letramento consequências positivas, como a conquista de um bom emprego, a mudança de vida por meio de melhora financeira, erradicação da pobreza, inserção na sociedade moderna, entre outras. Porém, estudos estatísticos já comprovaram que não há avanços significativos que relacionam o letramento com o desenvolvimento econômico, igualdade ou modernização. Assim, não é possível relacionar o nível de escolaridade com a posição social da pessoa ou entender a educação como garantia de um bom emprego (Id, Ib). Podemos relacionar essa compreensão com a história da EJA no Brasil, em que a educação era oferecida com propostas que visavam a melhorar a economia e o índice de desenvolvimento do país ou aumentar o número de votos eleitorais, sem valorizar o ensino crítico (SILVA *et al*, 2012). Ainda hoje encontramos discursos políticos que se utilizam do mito do letramento para motivar suas campanhas, prometendo a igualdade social por meio da educação e erradicação do analfabetismo.

Mesmo que não estivessem inseridos no ensino regular, a imersão dos alunos da EJA no mundo do trabalho e sua participação nos eventos de letramento e demais experiências sociais fazem com que a classe de alfabetização seja um espaço rico em conhecimentos prévios que precisam ser utilizados pelos alfabetizadores para aproximar os conteúdos sistematizados da escola com a vida dos alunos, procurando, assim, “[...] favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a ressignificação do corpo de conhecimento que o(a) aluno(a) jovem e adulto já possui, seja em relação à língua, à matemática, à história, à arte, etc.” (BRASIL, 2006b, p. 10). O planejamento do professor vai ao encontro das expectativas do aluno que, uma vez que contribui para alcançar as expectativas por ele geradas ao retornar à escola:

Os educadores devem analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social, estabelecendo uma proposta curricular que considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem. (LEMOS, 1999, p. 19)

Após a contextualização e a partilha dos conhecimentos prévios, a introdução dos novos conhecimentos acontece por meio de metodologias que, conforme destaca Steyer (2006), considerem as diferenças entre o ensino regular, destinado às crianças, e o ensino aos

jovens e adultos. Essas diferenças serão percebidas através da convivência com a turma da EJA, permitindo que o professor trace um perfil de sua turma, propondo atividades que lhes sejam significativas e promovam a aprendizagem. A educação que envolve o aluno no processo de ensino-aprendizagem é uma compreensão atual, que busca integrar os conhecimentos sociais, as vivências dos alunos e torná-los sujeitos de sua formação. O modelo educacional tradicional teve seu início no fim do século XIX e fundamentou as ideias pedagógicas do século XX. Ele é caracterizado por aulas expositivas por parte do professor que privilegia o aprendizado pela resolução de exercícios e a memorização de conceitos e foi vivenciado durante a infância de muitos adultos que hoje estão nas classes de alfabetização, se ingressaram no ensino regular. Em crítica aos métodos tradicionais, Saviani (1982, p. 60) também valoriza a relação professor-aluno: “Enquanto no primeiro caso<sup>45</sup> professores e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso<sup>46</sup>, professores e alunos são tomados como agentes sociais”.

Reconhecendo esse processo histórico, o retornar à escola pode ser um período conflituoso para o aluno, pois ele guarda consigo o estereótipo da escola com a figura do professor detentor do saber, as muitas lições de casa e cópias da lousa. Ao retornar à escola, então, estranha o modelo educacional que os leva a refletir, a pensar juntos e participarem de exercícios não convencionais: “Especialmente os alunos mais velhos se mostram resistentes à nova concepção de escola que os coloca como sujeitos do processo educativo, que espera deles práticas ativas de aprendizagem” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Para superar essa transição de forma segura e conscientizar os alunos de sua capacidade de aprender conhecimentos, o professor se utilizará de planejamentos flexíveis e práticas sensíveis que acolham as dificuldades dos alunos, suas expectativas e, sobretudo, respeitem os processos individuais de escolarização:

Que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender. O fato de que possa estabelecer relações depende, também, do grau em que o professor lhe ajuda a recuperar o que possui e destaca os aspectos fundamentais dos conteúdos que se trabalham e que oferecem mais possibilidades de relacionar com o que conhece. (ZABALA, 1998, p. 91)

---

<sup>45</sup> Refere-se aos métodos tradicionais.

<sup>46</sup> Refere-se aos métodos por ele preconizados, que superam a educação tradicional e escolanovista, propondo uma pedagogia a partir da prática social comum aos alunos e professores.

Os desafios da prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos consistem, então, em perceber que a autoestima dos alunos influencia na sua aprendizagem, bem como as experiências escolares anteriores, o medo de ingressar no sistema de ensino e o sentimento de incapacidade para aprender. Uma pedagogia voltada ao interesse popular, conforme Saviani (1982), estimula a livre iniciativa dos alunos, sem inibir a iniciativa do professor, e favorece o diálogo entre docente e discentes, valorizando a cultura sócio-histórica, considerando: “[...] os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (Id, Ib, p. 60). Por meio de práticas diversificadas, o professor poderá proporcionar uma educação para além da profissionalização e das habilidades técnicas garantidas pela escola, conscientizando o aluno de sua capacidade para desenvolver um conhecimento crítico e libertador. Essa ideia é fundamentada em Freire (2016, p. 122), que afirma:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

A partir dessa concepção de educação que envolve o protagonismo do aluno para que ele seja sujeito de sua aprendizagem, voltemos o olhar para o planejamento do professor da EJA. Com a percepção do perfil de sua turma, das expectativas e dos interesses que cada jovem e adulto traz consigo para a classe de alfabetização, o professor irá planejar suas aulas de forma a sistematizar os conhecimentos necessários, sejam eles estipulados na grade curricular ou vindos do interesse dos alunos. Para propor as diferentes atividades, o professor levará em conta o tempo, o espaço, os materiais necessários, a organização da turma, entre outros aspectos. É no momento de planejar sua aula que serão elaboradas as estratégias de intervenção necessárias para realizar suas propostas de ensino.

Aqui se defende a ideia de que o conhecimento dos alunos e o interesse por eles demonstrado devem influenciar o andamento das aulas e dos conteúdos selecionados. Isso não significa que o ensino deverá ser realizado no improviso; pelo contrário, a organização da proposta pedagógica é fundamental para o trabalho docente. A alternativa aqui apresentada é que o planejamento seja flexível, sempre avaliando a participação dos alunos no processo de apropriação dos conhecimentos. O professor de EJA, assim como o do ensino regular, deve

perceber a resposta dos alunos às suas propostas, pois esse pode ser o parâmetro do significado que determinado conteúdo ou ação de ensino está trazendo para o aluno.

Em pesquisa realizada por Pelandré e Aguiar (2009), comprova-se que, por vezes, o professor traz recursos para a sala de aula e o aluno não encontra significado para utilizá-los para a aprendizagem, como procurar, recortar e colar letras ou palavras de jornais ou revistas. O planejamento, nesse caso, foi pensado pelo professor com materiais diferenciados, porém não atendendo ao interesse dos alunos, o que pode até desanimar os jovens e adultos do processo de alfabetização. Nesse sentido, a afirmação de Calháu (1999, p. 53) serve de alerta: “[...] o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual estão inseridos [os jovens e adultos], as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades”.

Considerando esse contexto, é necessário estabelecer os objetivos daquilo que se deseja ensinar. Conhecendo os limites, as potencialidades e facilidades dos alunos, o professor poderá, junto com sua turma, destacar a importância de aprender determinados conteúdos. Esses conteúdos, por sua vez, abrangem desde os conhecimentos acumulados pela sociedade ao longo da história até as atualidades e dúvidas que os alunos vivenciam e desejam entender, conforme reforça Zabala (1998, p. 30):

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

É importante ressaltar que os conteúdos devem apresentar relação com a época em que se vive, estar relacionados com o cotidiano dos alunos, possibilitar a reflexão por meio de comparações, críticas e avaliações, além de ser flexíveis conforme a realidade encontrada. Tendo essa organização através do planejamento e definição dos conteúdos de acordo com as necessidades dos jovens e adultos, o professor escolherá um método para desenvolver as atividades com os alunos. Essa escolha é fundamental para garantir que a execução das práticas pedagógicas também se dê com o envolvimento e a autonomia dos alunos (BRASIL, 2006c).

Um aspecto que deve ser abordado aqui é a utilização dos livros didáticos, que pode substituir o planejamento do professor: “[...] quando isso acontece, na maioria das vezes,

esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido” (Id, Ib, p. 40). É possível utilizar uma publicação como referência para a sua prática pedagógica, porém sem desconsiderar as experiências dos jovens e adultos e os objetivos que os levaram a procurar a EJA. Considerando a diversidade das classes de alfabetização desse segmento, desde a idade dos alunos até suas histórias de vida, é impossível encontrar um livro didático que atenda às expectativas de todos os alunos.

O livro didático deve ser considerado como “uma” das alternativas que auxiliam o processo de alfabetização, mas sem utilizá-lo como única proposta pedagógica, pois ele possui atividades fechadas que estão descritas e devem ser realizadas conforme os enunciados, sem a participação dos alunos na escolha dos conteúdos, nas técnicas empregadas e na avaliação do processo de aprendizagem (a partir das limitações e facilidades, como já explicado). Retoma-se o pensamento de que tanto a escolha das atividades como o próprio planejamento deve ser, conforme Zabala (1998, p. 94), “[...] suficientemente flexível para poder se adaptar às diferentes situações em sala de aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio”.

Dessa forma, pode-se considerar que o professor que possui um pensamento voltado ao interesse dos alunos e que possibilita a sua participação na elaboração, seleção e avaliação do planejamento, dos conteúdos e das atividades está desenvolvendo neles a capacidade de organizarem seus pensamentos, estratégias de atuação e previsões acerca de ações futuras. Os alunos da EJA não querem “perder” mais tempo de sua vida sem o conhecimento sistematizado que a escola proporciona, por isso a importância de o professor possuir a clareza de que o planejamento, a escolha dos conteúdos e o método de ensino são determinantes em sua prática docente.

As práticas pedagógicas que envolvem o letramento são exemplos que contribuem para aproximar as vivências dos alunos com os conteúdos escolares. Se bem planejadas, as atividades propostas irão demonstrar aos alunos o quanto a leitura e a escrita são importantes para a interação social e para despertar a autonomia que lhes encoraja a enfrentar as situações do dia a dia, considerando que: “A alfabetização precisa ser vista como ‘um instrumento social’, pois a leitura e a escrita estão inseridas nos problemas da vida diária” (MARTINS FILHO, 2011, p. 33).

É válido destacar aqui o que Kleiman (2005) já pontuava: o letramento não é método, não é alfabetização, não é habilidade. Acrescentamos, ainda, que ele não é um conteúdo a ser ensinado, mas um conceito que se traduz na utilização da escrita e da leitura pelas pessoas em seus contextos, de acordo com as práticas produzidas. Por isso, os programas de alfabetização

de adultos, independentemente de quem os esteja fornecendo, e a EJA devem considerar o modo como o aluno participa/va dos eventos de letramento, mesmo analfabetos, e potencializar sua atuação nesses espaços. Segundo Mollica e Leal (2009, p. 34), os professores “[...] devem estar fortemente conscientes de suas responsabilidades quanto à utilização oportuna de estratégias eficazes de inserção dos alunos na vida letrada”.

Para elaborar e executar as atividades permeando o letramento, é necessário o esclarecimento do professor acerca das contribuições e desdobramentos desse termo a fim de envolver os alunos em eventos de letramento também na escola. Por sua vez, reafirmamos a importância de as propostas serem significativas. Mortatti (2004) atenta para o fato de que na sociedade o letramento acontece de forma natural, e na escola, como aqui está sendo abordado, apresenta-se com objetivos pedagógicos. A diferença entre o letramento social e o letramento escolar, definidos como local e dominante, respectivamente, também deve ser considerada no processo de alfabetização para evitar a imposição de práticas por vezes irrelevantes aos alunos ou uma simples “[...] transferência do letramento social para o escolar e vice-versa” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 118). Não se está afirmando aqui que o conhecimento apresentado deve ser limitado; pelo contrário, concorda-se com Martins Filho (2011, p. 94, grifo nosso) quando afirma que:

É preciso uma forte base teórica, para que a alfabetização de Adultos não perca de vista a compreensão de que alfabetizar significa, sobretudo, desafiar e despertar cidadania. **Uma alfabetização que não seja apresentada em textos mortos, acrílicos, não esclarecedores da condição humana.** Uma alfabetização que possibilite a abertura para o pensar, sentir e agir, estímulo para ousar e sonhar. Um processo que, movido pela esperança dos alfabetizandos, se concretizará na realidade vivida.

A abordagem defendida é a de valorizar as contribuições dos alunos, pois todos vivemos em um ambiente mais ou menos letrado, e utilizá-las como ponto de partida para o estudo de novas práticas e para o contato com novos gêneros de escrita e leitura, suscitando novas práticas de letramento que irão influenciar seu modo de agir na sociedade. O professor atento a essas significações do letramento no processo de ensino torna-se um agente de letramento, denominação utilizada por Kleiman (2005) como a pessoa que desenvolve suas ações fundamentadas nos saberes, nas técnicas e estratégias que o outro utiliza no dia a dia para participar dos eventos de letramento. Por isso, o professor: “[...] tem de ser um gestor de recursos e saberes – tanto dos dele como dos de seus alunos” (Id, Ib, p. 51). Conhecendo o perfil de sua turma, as capacidades do grupo de alfabetizandos, o professor inicia uma atividade colaborativa, em que todos contribuem para ensinar e aprender, além de motivar os

alunos a aprenderem aquilo que é socialmente mais relevante e que lhes possibilitará a inserção plena na sociedade letrada.

Considera-se, então, que as práticas pedagógicas que envolvem o letramento aproximam o trabalho docente do interesse dos alunos da EJA, que buscam a escolarização, muitas vezes, apenas para um determinado fim, como já exemplificado: tirar a carteira de motorista, escrever seu nome, auxiliar os filhos com a tarefa de casa, entre outros. Com a introdução das práticas valorizadas, sem desconsiderar as experiências pessoais compartilhadas pelos alunos, o professor contribuirá para o desenvolvimento tanto individual dos educandos quanto para as demandas sociais que são enaltecidas pela utilização de leitura e escrita formal. Assim, concorda-se com o pensamento de Rojo (2009, p. 107): “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”.

Aproximamos agora as propostas pedagógicas defendidas com a metodologia desenvolvida por Paulo Freire. Elas se aproximam, pois o educador, conforme já explicado no capítulo anterior, não utiliza o termo “letramento”, mas entende a alfabetização para muito além da simples codificação e decodificação e critica os métodos mecânicos. A proposta de educação apresentada está ligada à democratização da cultura, tornando o cotidiano do aluno compatível com a aprendizagem. Sobre a insignificante utilização de lições que não contextualizam o ensino com a vida do aluno, nesse caso os jovens e adultos, Freire (1979, p. 22) relata:

Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas.

Diferentemente de uma concepção bancária, na qual o educador transfere ou deposita o conhecimento que “somente ele possui”, a educação libertadora, proposta por Freire (2016), uma vez que é dialógica, conta com a participação dos alunos desde sua elaboração até sua atuação. O autor afirma que, mediados pelo mundo, os educadores irão estabelecer com a turma os temas geradores que promovem o pensar e o ser mais, ou seja, a educação é próxima da realidade diária, sem imposição ou mera repetição de conceitos.

A proposta de Paulo Freire consiste em uma metodologia que se identifica com o professor e o aluno, uma vez que se utiliza de “palavras geradoras” para ensinar a língua.

Essas palavras são extraídas do vocabulário do grupo a que se está ensinando. A elaboração e a aplicação do método de Paulo Freire desdobram-se em cinco fases. A *primeira fase* é a aproximação com o grupo aprendente de modo informal, já estabelecendo vínculo entre os envolvidos e permitindo ao alfabetizador reter as palavras mais significativas para aquele contexto, sendo elas carregadas de sentido existencial ou utilizadas em expressões típicas do povo: “As palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico” (FREIRE, 1979, p. 23).

Após esse convívio inicial, acontece a *segunda fase*, que é definida pela seleção das palavras. É importante que as palavras escolhidas apresentem riqueza silábica, diferentes dificuldades fonéticas e impliquem o maior compromisso possível dessa palavra com a realidade social, ou seja, tenham poder de conscientização (Id, Ib). A *terceira fase* pode ser traduzida como a elaboração das atividades, pois caracteriza-se pela: “[...] criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha” (Id, Ib, p. 24), a fim de desafiar o grupo a pensar um conflito, debater uma ideia, refletir os conceitos e cultura, conduzindo o grupo à consciência para se alfabetizar. Essa atitude sugerida pode ser comparada com o agente social, que se iguala ao professor como agente de letramento, que tem como primeiro objetivo, segundo Kleiman (2005, p. 52): “[...] descobrir quais são as funções da língua escrita no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. O trabalho é essencialmente político, mas não deixa por isso de ser didático-pedagógico”.

Já na *quarta fase*, elaboram-se “fichas indicadoras” que auxiliam os debates nos grupos, sem a intenção de limitar a discussão. Por fim, na *quinta fase* constroem-se fichas com as famílias fonéticas das palavras geradoras. Após esse processo de discussão, conscientização e síntese do que foi trabalhado em grupo, inicia-se efetivamente a alfabetização (FREIRE, 1979).

O papel do educador, nesse momento, é de propor a visualização da palavra geradora. Analisando a palavra, faz-se referência ao objeto que ela representa, já discutido pelo grupo. Em seguida, o educador retira a palavra de seu contexto e a analisa de forma isolada, e ainda separada por sílabas: “[...] que o analfabeto, geralmente, identifica como partes” (Id, Ib, p. 24). Reconhecendo as partes, apresentam-se as famílias silábicas que compõem as palavras em questão. Sintetizando, destaca-se a contextualização das palavras, a análise isolada, posteriormente sua divisão por sílabas até a apresentação das famílias silábicas e vogais de maneira crítica. Para Freire (Ib, p. 24), assim: “[...] o analfabeto começa a estabelecer por si

mesmo seu sistema de sinais gráficos”. Com a apresentação das famílias silábicas, o analfabeto irá realizar uma leitura de maneira vertical e horizontal para criar novas palavras. Ao descrever o método, Freire (1979) utiliza a palavra “tijolo” como exemplo, apresentando as famílias silábicas: “ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju e la-le-li-lo-lu”, e já define algumas combinações possíveis para a formação de novas palavras, como *luta*, *jato*, *lote* e *tela*, entre outras.

Com a conscientização do jovem ou adulto e a motivação para que ele seja o sujeito de sua alfabetização, também a escrita torna-se presente, sendo que as novas palavras criadas devem ser registradas para que seja compreendido o mecanismo das combinações semânticas: “Para que a alfabetização não seja puramente mecânica e assunto só de memória, é preciso conduzir os adultos a conscientizar-se primeiro, para que logo se alfabetizem a si mesmos” (Id, Ib, p. 25). Pode-se perceber que a proposta de Paulo Freire vem ao encontro do que aqui se defende, de promover uma alfabetização contextualizada com o saber e os interesses dos alunos, planejar atividades que promovam a autonomia dos estudantes, além de potencializar seus conhecimentos, que os levam a agir no mundo de maneira consciente, transformados pela leitura e escrita. Tal defesa confirma o que Martins Filho (2011, p. 73) declara: “[...] o adulto em processo de alfabetização não é diferente de nós na luta por uma maior dignidade de vida: ele quer sobreviver, participar, ter acesso aos bens que a sociedade já produziu; para isto torna-se fundamental a procura pelo conhecimento sistematizado”.

Vale ressaltar que a proposta metodológica pensada por Freire (2016) propõe uma prática que valoriza os eventos de letramento dos alunos em sala de aula. Mesmo envolvendo o cotidiano dos alunos e suas experiências, promove o aprendizado das partes (as palavras / sílabas) para o todo, na elaboração de frases e pequenos textos. Já na compreensão do letramento, a partir dos textos utilizados no cotidiano dos alunos, é que o professor poderá apresentar e trabalhar a sistematização da escrita e leitura, promovendo a produção textual.

De acordo com Soares (2017, p. 59), o termo “alfabetizado” por muito tempo foi utilizado para denominar: “[...] aquele que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não se apropriou verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada”. A autora ainda critica a alfabetização que é proporcionada sem utilizar o letramento: “[...] ao povo tem-se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de textos” (Id, Ib, 59).

Por isso, a metodologia de Paulo Freire precisa estar situada em seu contexto histórico, permitindo a compreensão de que não é possível aplicar o método ainda hoje; mas suas contribuições e estudos deveriam estar muito presentes nas classes de alfabetização,

principalmente de jovens e adultos, no âmbito da conscientização e potencialização da autonomia dos estudantes, de modo a contribuir na formação de homens e mulheres capazes de ser e atuar no mundo: “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*” (FREIRE, 2016, p. 168, grifo do autor). O que vemos, porém, com esta pesquisa realizada é que o método de alfabetização se faz mais presente que a filosofia de Paulo Freire.

Apontando as pesquisas, experiências e parâmetros oferecidos por estudiosos e relatados nos documentos federais, apresentam-se as análises feitas para compreender: “Quais as ações em sala de aula que evidenciam uma prática voltada para o letramento?”

Aos dez professores que responderam ao questionário foi perguntado se contemplam o letramento nas práticas pedagógicas, podendo responder que não e, se sim, explicá-las. Um professor (A5) não respondeu essa pergunta. Além disso, durante a entrevista, as cinco alfabetizadoras puderam realizar um comparativo entre o ensino oferecido às crianças, no período regular, e aos jovens e adultos, pois todas as alfabetizadoras já trabalharam ou ainda trabalham com os dois níveis de ensino (Ensino Fundamental e EJA). Com as nove respostas geradas no questionário, será feita uma análise destacando os pontos convergentes, exemplificados com as respostas escritas pelos professores e, posteriormente, serão apresentadas as práticas pedagógicas realizadas na classe de alfabetização da EJA que as cinco professoras descreveram durante a entrevista.

Os professores que responderam essa questão assinalaram que contemplam o letramento em suas práticas. Para descrever essas práticas, as respostas variaram desde a citação dos gêneros textuais que são utilizados, aproximando-se do contexto dos alunos, conforme A2: “[...] *lista de compras, conta de água e luz, currículo, cartazes*”, até os recursos utilizados, como respondeu A1: “[contempla o letramento] *Com o uso do alfabeto, livros, jornais, revistas*”. Apenas dois professores não explicaram as práticas com exemplos conforme os apresentados acima. Assim A3 descreve suas práticas: “[...] *partindo do pressuposto que em uma sociedade letrada, o não reconhecimento dos códigos de linguagem escrita marginaliza. A aprendizagem deve transformar, inserir, oportunizar, resgatar e assegurar ao educando a oportunidade de desempenho social*”. Vemos que o alfabetizador apresenta os objetivos que deseja com suas práticas, utilizando os verbos “*transformar, inserir, oportunizar*”, entre outros, porém não indica o procedimento que utiliza para consolidar esses objetivos.

A professora Alégna é a outra professora que também não exemplificou os gêneros textuais ou recursos que utiliza nas propostas que envolvem o letramento. Ela afirmou contextualizar o ensino com a realidade dos alunos: *“Procuro trazer o mais próximo e mais prático do dia a dia deles – para que tenha utilidade o que aprendem”*. Esse pensamento da professora aproxima-se da compreensão de Ramal (1999, p. 43), que afirma: *“Quanto mais próximo estiver o texto escrito do cotidiano do aluno, mais o conteúdo se tornará significativo e, portanto, maiores as possibilidades de ele auxiliar o processo de aprendizagem”*. Durante a entrevista, a professora relata com maior especificidade sua prática, explicando que faz rodas de conversa para ler histórias e fábulas para os jovens e adultos, conforme também faz com seus alunos (crianças) no período regular, e destaca que a aproximação com o cotidiano acontece com mais ênfase na EJA: *“[...] a diferença é que daí eles trazem [os jovens e adultos]... Eles fazem esse link já com a vida deles, com a realidade, né. Então, a grande função do letramento eu acho que é isso”* (Alégna, p. 3, l. 2-3). A alfabetizadora ainda afirma que utiliza recursos como livro didático, atividades extras, cartazes e o retroprojetor, de acordo com as necessidades dos alunos, compreendendo que, com alguns alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, o encaminhamento deve ser outro: *“E com esses [4 alunos que não sabiam ler e já estavam há um ano no 1º segmento da EJA] eu trabalho realmente mais com o alfabeto móvel, mais com a formação de frases [...], então são dois trabalhos paralelos”* (Alégna, p. 3, l. 3-4). Tanto as práticas pedagógicas como a compreensão de letramento da professora Alégna nos indicam uma fundamentação na pedagogia freiriana, uma vez que contextualiza o ensino, realiza rodas de conversa: *“[...] eu leio todas as noites para eles. Eles escolhem o livro, aí a gente debate, eles falam sobre o que entenderam”* (Alégna, p. 2, l. 40-41), motivando os alunos a, a partir de uma história ou de um tema, refletir sobre suas próprias vidas:

*[...] essa é a maior dificuldade, é trabalhar com eles, tudo o que foi trabalhado há tantos anos na vida deles: que eles não são capazes, que eles não dão conta, que eles não são ninguém... É esse o grande trabalho que a gente tem que refazer na vida deles, é essa a grande ponte que tu tem que buscar.* (Alégna, p. 2, l. 25-28)

Realmente, os estudiosos da EJA, que fundamentam esta pesquisa, ressaltam a importância de o professor, juntamente com os conteúdos, motivar seus alunos a aprender, possibilitando desconstruir a ideia que possuem acerca de si mesmos como incapazes de aprender. Através dos relatos em sala e das dificuldades que os jovens e adultos demonstram, Martins Filho (2011, p. 62) afirma que: *“Os alunos em processo de alfabetização nos deixam*

claro que foram excluídos da e na escola por estarem mergulhados num sistema que segrega, rotula e exclui”.

Das demais cinco respostas geradas que foram analisadas, aproximam-se as práticas de A4 com as da professora Bruna, por ambos relatarem a utilização de meios tecnológicos no ensino, o que relacionamos com o letramento digital. Para A4, seu trabalho com o letramento acontece quando faz com que “[...] *os alunos aprendam e desenvolvam a leitura e escrita colocando-a em prática no dia a dia = leituras, informática, tablet, biblioteca*” (grifo nosso). A professora Bruna destaca que o letramento é contemplado: “*Trabalhando com cartazes, bilhetes, filmes, internet e outros. Temos, inclusive, um grupo no WhatsApp<sup>47</sup> em que dúvidas são esclarecidas ora via áudio, ora via escrita*”, e reforça na entrevista: “*eu peço pra eles: por favor, usem menos o áudio, vamos usar mais a escrita*” (Bruna, p. 2, l. 33-34, grifo nosso).

Conforme fundamentada a pesquisa, a professora Bruna mostra estar atenta aos interesses dos alunos para realizar seus planejamentos e temas para as aulas quando afirma: “[...] *eu dou a liberdade pra eles falarem o que eles estão precisando, o que eles querem. E aí eu trago [os conteúdos] conforme o pedido deles*” (Bruna, p. 2, l. 1-2). Acrescenta, ainda, sobre o uso do livro didático: “[...] *eu uso mais como apoio, mesmo, é bem esporádico*” (Bruna, p. 2, l. 3-4). Esse relato da alfabetizadora se aproxima do que apresenta Zabala (1998, p. 96) sobre a resposta didática aos interesses dos alunos, independentemente da idade:

Vale a pena considerar que, em geral, é preciso provocar o interesse e que este exige atenção para que ao longo do processo de aprendizagem não se dilua. Assim, é fundamental ajudar a tomar consciências dos próprios interesses e buscar o interesse geral, assim como aproveitar a participação e o envolvimento no planejamento, organização e realização de todas as atividades que se desenvolvem em classe, como meio para assegurar que o que fazem responde a uma necessidade.

Atender às necessidades dos alunos, contextualizar o ensino e torná-los sujeitos de sua aprendizagem interfere na motivação e na permanência do jovem e adulto na escola. A partir dessas motivações, cabe ao professor potencializar os conhecimentos necessários para um aprendizado que supere as necessidades cotidianas, favorecendo a autonomia e criticidade dos alunos. Como últimas contribuições, a professora Bruna ainda destaca que o professor alfabetizador precisa entender o que é o letramento e valorizar o conhecimento prévio dos alunos, pois: “*senão eles vão embora, nem ficam na sala de aula, terminam desistindo. Não está ensinando o que eles querem, o que eles precisam, eles terminam evadindo, mesmo.*”

<sup>47</sup> Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz, fundado por Jan Koum e Brian Acton. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/about/>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

*Então tem que ter esse conhecimento, precisa saber o que eles querem”* (Bruna, p. 4, l. 15-17).

A professora Vanessa exemplificou no questionário suas práticas envolvendo o letramento: *“Quando faço uso da leitura de histórias, textos ou notícias. Quando vamos à biblioteca e fazemos uso da leitura e na sala diariamente”*. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre os projetos significativos vivenciados, relata:

*Uma aula, [...] proposta pelo livro que foi feita, foi a questão das profissões, eles participaram bastante. [...] E aí a gente fez um quadro lá de profissões deles, então trabalhou **mais em cima dessa questão de sala, mesmo**. Havia fotos, imagens, foi uma coisa mais fácil para eles, né?! Eles gostaram bastante, porque era uma coisa bem da realidade deles.* (Vanessa, p. 3, l. 23-28, grifo nosso).

Pela descrição do projeto realizado, que foi sugerido pelo livro didático, e esta complementação sobre a utilização do letramento: *“[...] a gente vai na biblioteca, eu tomo a leitura deles. **A questão da alfabetização, mesmo**”* (Vanessa, p. 4, l. 7, grifo nosso), percebe-se a valorização mais voltada às escritas formais do contexto escolar. A professora compreende o letramento como a utilização social da escrita, porém demonstra uma prática alicerçada ao letramento dominante, contrapondo-se à ideia de Kleiman (2005, p. 53) de que o professor, como um agente de letramento, deveria ser *“[...] promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”*. Sobre os recursos didáticos, a alfabetizadora cita a utilização de filmes, vídeos e afirma que os próprios alunos pediram que não utilizasse o jornal para recorte. Ela acredita que seja pela *“sensibilidade motora deles”*, porém vale destacar que o não desenvolvimento da coordenação motora não é impedimento para a alfabetização. Acredita-se que muito mais a relevância de tal proposta é o que influencia o pedido dos alunos. Para finalizar, Vanessa demonstra valorizar o conhecimento prévio dos alunos, afirmando ser impossível fazer qualquer proposta sem considerar o que já sabem, pois o aluno, segundo ela: *“[...] não é um ser vazio. É um ser que já viveu muita coisa. [...] São pessoas muito sábias, em alguns aspectos, né?! [...] não tem como você achar que está dando aula para um primeiro aninho, não dá”* (Vanessa, p. 4, l. 19-27).

A valorização do conhecimento dos alunos também é percebida na entrevista com a professora Débora, que relata que os adultos:

*[...] já tinham o conhecimento, eles tinham que sistematizar. Eu só tinha que sistematizar esse conhecimento dentro do nível de cada pessoa. Então eu comecei, Paulo Freire, vamos pegar o todo e ir para as partes. Aí eu trazia um texto toda noite, ou trabalhava aquele texto três, quatro dias, às vezes ia até uma semana [...]*

*só que eu vi assim: eu não posso trabalhar assunto de criança com adulto. Tinha que fazer algo do cotidiano deles.* (Débora, p. 2, l. 9-18)

Para essa alfabetizadora, que concebe o letramento como a compreensão e interpretação da leitura, as práticas que englobam o letramento são as que utilizam “*encartes, talão de luz, água, cesta básica, filmes, projetos, etc.*” (Débora), ou seja, mesmo compreendendo o letramento como interpretação, demonstra realizar uma prática baseada na utilização social da escrita dos alunos. Na entrevista, ela exemplifica: “*Tive alunos que vinham pra sala: ‘Professora, eu quero só aprender a pegar o ônibus, eu não consigo ler o meu ônibus e quero aprender o nome do ônibus para pegar certo’.* [...] *Vamos fazer agora um projeto pra trabalhar só com ônibus*” (Débora, p. 2, l. 24-27). Então a professora apresenta os encaminhamentos do projeto em que verificou o nome dos bairros dos alunos, quais as linhas de ônibus que cada um utilizava, para, a partir disso, fazer listas com as palavras e analisar as letras, sílabas, palavras, construir frases “[...] *até formar textos de como eles pegavam o ônibus*” (Débora, p. 2, l. 30).

A alfabetizadora demonstra aproximação com o método freiriano ao descrever sua prática contextualizada com o cotidiano dos alunos, atendendo aos seus interesses e analisando as palavras de modo isolado para a alfabetização. Além disso, utiliza os eventos de letramento dos alunos, que, nesse caso, é o momento da identificação do ônibus correto, para planejar suas atividades, tornando os alunos independentes para atuar nessa situação. A professora partiu do conhecimento dos alunos, de seu interesse, utilizou-se das práticas de letramento deles, mesmo que de forma inconsciente, além de significar o conteúdo na vida. Sobre isso, concorda-se com Zabala (1998, p. 94):

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

Um último relato da professora Débora nas discussões acerca das práticas pedagógicas é quando ela comenta que, no início de sua prática docente na EJA, encontrou dificuldade para alfabetizar os jovens e adultos, pois não via neles o “avanço” que via com seus alunos do período regular. Então a professora conversou com a coordenação de ensino, que lhe disse: “[...] *você tem que trabalhar o tradicional, você tem que trabalhar o BA-BE-BI-BO-BU, CA-CO-CU, DA-DE-DI-DO-DU, e todos os dias você vai repetir*” (Débora, p. 5, l. 2-3). Assim,

Débora modificou sua prática de acordo com o entendimento do grupo e fez cartazes, trabalhou as sílabas, palavras, mas sempre interligando com algum texto de discussão: “*E aí, foi dando um resultado positivo, eu digo: ‘então, estamos no caminho’*” (Débora, p. 5, l. 17).

A professora Ivone também expressa essa necessidade durante a entrevista:

*[...] muitos deles a gente tem que começar das sílabas para o todo, porque eles têm muita dificuldade, então o fonema é muito importante, o som. Eles têm que conhecer muito o som das sílabas pra entender a palavra. Tem que fazer repetições, tem que ter muita paciência. A gente repete muitas vezes a mesma coisa, né?! O que hoje eles sabem, amanhã já esqueceram. Então o repetir muito e a interpretação é fundamental.* (Ivone, p. 5, l. 6-11).

Essas experiências descritas relembram as argumentações de que o jovem e o adulto da EJA muitas vezes encontram dificuldades ao entrarem em contato com textos que já requerem um pensamento crítico e metodologia que dependam da sua participação (BRASIL, 2006a). Esse é um processo mais longo, que será promovido pela mediação constante do professor, motivando o aluno a ser sujeito de sua aprendizagem. Nas abordagens tanto da professora Débora como da professora Ivone, percebe-se a necessidade de formação continuada para os professores e para a coordenação, pois a motivação com os alunos foi realizada de forma contextualizada, porém, ao iniciar o ensino da leitura e escrita em si, voltou-se ao método tradicional, da memorização e repetição, não tendo como base o trabalho na perspectiva do letramento.

Finalmente, apresentam-se as demais contribuições da professora Ivone, que engloba o letramento em suas práticas: “*Trazendo atividades que fazem parte do dia para a sala de aula. Exemplo uma receita, uma lista de supermercado, sinais de trânsito, encarte de supermercado, folha de cheque, anúncio ou reportagem de jornal*”. A aproximação dos conteúdos abordados em sala com a realidade dos alunos evidencia a seleção dos temas relatados pela professora Ivone, que também já realizou um projeto com os ônibus: “[...] *eles precisam do ônibus, né?! Para ir para o trabalho. Então o que eles fazem: eles gravam o motorista [...], mas se o motorista muda? Muitos deles pegaram o ônibus errado porque mudou o motorista*” (Ivone, p. 2, l. 38-42). O conhecimento adquirido na EJA é instantaneamente aplicado na vida do aluno se ele for contextualizado com suas vivências. O professor atento aos interesses da sua turma aproveitará as oportunidades do cotidiano da sala de aula para contextualizar as funções da escrita, não dependendo de um planejamento fechado com assuntos determinados para serem desenvolvidos (KLEIMAN, 2001).

Retomando a compreensão de alfabetização da professora Ivone, em que ela inclui a interpretação e operação dos números, entende-se por que ela citou tantas práticas pedagógicas que envolvem a área da matemática. Um exemplo é quando ela é questionada sobre como apresenta os conteúdos partindo do conhecimento prévio dos alunos: “[...] *quando eu comecei a trabalhar com eles a numeração e as operações, eu mandava trazer conta. Trazia conta de luz, de água, de telefone, fazia olhar os números, coisas que eles... Ah, vamos fazer uma lista de produtos que tem que comprar no mercado: qual é o preço?*” (Ivone, p.3, l. 32-35). Já voltada para a escrita, a alfabetizadora compreende as necessidades que os alunos apresentam, seja no ambiente familiar, na sociedade ou no trabalho.

Um relato muito interessante descrito pela professora Ivone foi o projeto que realizou entre os seus alunos da EJA e a turma de 3º ano do ensino regular para a qual leciona durante o dia. Foi feito com esses alunos um “intercâmbio de cartas”; assim, os alunos da EJA “[...] *contavam para as crianças a necessidade, o porquê que eles estão buscando o conhecimento e aconselhavam que eles deveriam se esforçar*” (Ivone, p. 4, l. 12-13). A professora também se preocupou em gravar o momento em que as crianças receberam as cartas dos adultos e quando os adultos receberam as cartas das crianças, já que o encontro entre as duas turmas era improvável por estudarem em turnos diferentes. Ivone avalia esse projeto de forma muito positiva, pois percebeu que os alunos da EJA: “[...] *se estimularam a escrever, teve um sentido a escrita. Isso é muito importante, tem que ter um sentido, escrever por escrever não estimula, né!?*” (Ivone, p. 4, l. 19-21). Esse é apenas um exemplo de que, quando a prática de ensino é voltada para a realidade, ela torna o aprendizado significativo, além de mostrar aos alunos que o que aprendem lhes servirá como habilidade a ser utilizada nas situações sociais, desde a escrita de um simples bilhete até um relatório formal, ou preenchimento de um formulário, entrevista de emprego, leitura de jornais, livros, entre outros.

Destacando a conceituação do alfabetismo funcional, é possível perceber que as professoras entrevistadas e os demais que responderam o questionário não fizeram referência a um trabalho com as Artes e a Literatura. Suas ações estão centradas naquilo que é mais do cotidiano dos alunos. Entendemos que a escrita e a leitura poderiam ser potencializadas também para os momentos de prazer ao ler um livro, analisar uma obra de arte, interpretar a letra de uma música, entre outros.

Além das práticas pedagógicas voltadas ao letramento, a contextualização dos conteúdos com o cotidiano dos alunos, a progressiva participação dos jovens e adultos no planejamento e na execução das aulas, concorda-se com Zabala (1998) que o professor também deve estar atento no cuidado com a autoestima da turma e a motivação para que

perseverem nos estudos, incentivando práticas de grupo e a ajuda mútua entre seus colegas de classe:

Também convém trabalhar a potencialidade do grupo cooperativo como ajuda à aprendizagem e como instrumento de apoio emocional e situar o trabalho conjunto num marco em que o êxito de um implique o êxito dos outros, renunciando à situação habitual na qual o êxito costuma apoiar-se no fracasso mais ou menos encoberto do companheiro/adversário. (Id, Ib, p. 107)

É também a professora Ivone que relata a concretização dessa ideia: “[...] *eu trabalhei muito essa questão da união entre eles, né?! E isso fez com que eles evoluíssem no aprendizado. Porque um quer que o outro consiga, e um ajuda o outro na dificuldade, então é uma parceria muito legal, e isso acho que contribui muito para o aprendizado*” (Ivone, p. 5, l. 29-32). A professora também destaca que ela mesma aprende muito com os alunos, pois nas aulas há uma “troca de conhecimento”, não conhecimentos superiores ou inferiores, apenas contextos diferentes, em que os valores atribuídos a esses conhecimentos variam. Por isso, não se pode afirmar que o analfabeto não possui conhecimento; ele apenas não participou do processo de escolarização em idade adequada, mas muito tem a contribuir com a sociedade, e suas experiências devem ser consideradas no momento da aprendizagem.

As alfabetizadoras que foram entrevistadas deixam claro que, sem a percepção do interesse dos alunos e do ensino voltado a atender suas necessidades, não há desenvolvimento dos alunos, concretizando o que Freire e Macedo (2011, p. 186) dizem: “A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo”. Pode-se afirmar que as práticas pedagógicas dos professores estão vinculadas ao letramento. Há uma divergência considerável entre as compreensões da alfabetização e do letramento, porém as práticas pedagógicas dos professores acontecem de forma muito próxima, principalmente pelos recursos utilizados nas aulas que vão ao encontro da realidade dos jovens e adultos.

Após a apresentação dos três capítulos que foram delimitadas nesta pesquisa contemplando a formação dos professores, a compreensão de letramento e as práticas pedagógicas, serão apresentadas algumas considerações acerca dos objetivos estabelecidos para a pesquisa e os resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS<sup>48</sup>

As constantes reflexões sobre as ideias pedagógicas que norteiam a educação, bem como a mudança no objetivo da escola em seu aspecto social, interferem diretamente na formação e no trabalho docente. Os conteúdos abordados em sala também variam conforme o decorrer da história humana e das necessidades para conviver em sociedade. Considerando a sociedade como grafocêntrica, a função social da escrita também se modifica com o passar dos anos. A comunicação formal através de cartas, por exemplo, dá espaço à tecnologia dos *e-mails* que, em tempo e custo reduzidos, suprem a função delas. Por isso, ser professor é estar em constante formação, atento às realidades e habilidades que a sociedade exige das pessoas para que se sintam inseridas e letradas em seu contexto.

O foco de pesquisa na educação de jovens e adultos buscou dar visibilidade a esse âmbito educacional que ainda é pouco reconhecido. Estudar o letramento na EJA trouxe uma perspectiva diferente de ensino. Não há como desmerecer ou não considerar o conhecimento prévio dos jovens e adultos que viveram toda a sua vida sendo analfabetos em espaços rodeados de escrita. Olhar a EJA na perspectiva do letramento possibilitou a vivência dos alunos, suas participações em eventos de letramento, com o ensino realizado em sala de aula. Na região sul do país, os estudos voltados à EJA têm uma pequena expressão. Isso não significa que não há procura por esse ensino, mas vê-se uma preocupação maior em conhecer como se dá a alfabetização no nível de ensino fundamental. A importância da presente pesquisa está no fato de ter mapeado, no âmbito da EJA, toda a rede de ensino do município, que é responsável pela oferta da educação de jovens e adultos. Além disso, os participantes de pesquisa foram escolhidos de modo a escutar os professores alfabetizadores da EJA, com o objetivo de entender sua formação, seus conhecimentos e experiências pedagógicas.

Em seu objetivo geral, este estudo buscou verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da EJA e como ela repercute em sua prática pedagógica na rede municipal de ensino de Joinville. Para responder às questões definidas e alcançar o objetivo, realizou-se um aprofundamento teórico que fundamentasse os temas relacionados à formação docente, à história da EJA no país, às relações e definições sobre o letramento e alfabetização, bem como foram necessárias a reflexão sobre a prática pedagógica e a utilização do letramento nela. A revisão literária, os dados gerados com o questionário e as entrevistas realizadas foram basilares para a análise realizada nesta pesquisa qualitativa e permitiram a

---

<sup>48</sup> Para a escrita das considerações finais, adotou-se o tempo verbal em primeira pessoa, por se tratar de análises da pesquisadora, bem como repercussões da pesquisa na sua formação pessoal e acadêmica.

sintetização de algumas ideias e considerações que serão apresentadas a seguir. Esta dissertação configura-se como uma forma de partilhar os percursos adotados para responder as perguntas de pesquisa, bem como problematizar outros dados que foram gerados. Há também limites da pesquisa e algumas indicações descritas como considerações para continuar pesquisando o letramento na Educação de Jovens e Adultos.

A rede Municipal de Ensino de Joinville conta com doze salas de alfabetização de jovens e adultos, nomeadas de Primeiro Segmento, cada uma com um professor responsável. Desses doze alfabetizadores, dez responderam e devolveram o questionário e cinco professoras, todas mulheres, se dispuseram a participar de uma entrevista semiestruturada, realizada nas escolas ou nas casas das alfabetizadoras, conforme foi sugerido pelas entrevistadas. Considerando que o município possui um território de 1.131km<sup>2</sup>, ir ao encontro dos participantes da pesquisa me proporcionou não apenas conhecer uma modalidade de ensino de forma mais aproximada, mas também percorrer bairros e ruas de minha cidade natal que me eram desconhecidos. Passada a etapa da geração dos dados, a análise aconteceu de maneira processual, de forma a traçar uma perspectiva horizontal e vertical das questões e do perfil de cada participante. Os resultados trouxeram informações importantes sobre a EJA, principalmente no que tange à formação dos professores, pois muitos começaram a trabalhar nessa modalidade de ensino sem possuir qualquer entendimento sobre a metodologia de alfabetização de adultos. Assim, a formação se dá muito mais na prática docente, pela reflexão das propostas realizadas, do que com uma fundamentação teórica aprofundada previamente.

Para organizar a apresentação dos resultados que ilustram o percurso e as análises desta pesquisa, inicialmente discorro sobre a formação do professor alfabetizador da EJA, em seguida sobre a compreensão de alfabetização e letramento e, finalmente, trago as considerações sobre as práticas pedagógicas dos professores que envolvem o letramento e suas metodologias de ensino.

Para conhecer os participantes da pesquisa e relacionar a formação dos professores, a primeira questão respondida neste estudo foi: “Qual a formação dos professores alfabetizadores da EJA?”. Por meio do questionário, os dados foram gerados de forma a alcançar a resposta para tal questão. Em uma perspectiva geral, os professores alfabetizadores, todos com graduação e pós-graduados, demonstraram interesse em uma formação específica para o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. Nenhum alfabetizador possui especialização com foco na EJA, apenas participaram de alguns cursos curtos promovidos, em sua maioria, por campanhas nacionais para a alfabetização ou projetos que nem sempre

estavam ligados à escola. Reconhecendo a formação continuada como potencialidade aos conhecimentos construídos na formação inicial (graduação), é nítido o envolvimento dos professores, mas preocupa o fato de serem tão pouco ofertadas as formações específicas que abordam a realidade encontrada nas classes de alfabetização de adultos. Estas poderiam discutir práticas pedagógicas e promover a reflexão sobre o professor e seu papel como mediador do conhecimento.

Traçado esse perfil geral dos alfabetizadores da EJA do município, analisou-se a outra questão de pesquisa, que procurou responder: “Qual a compreensão de alfabetização e letramento dos alfabetizadores da EJA? Que relação estabelecem entre os termos?”. Entende-se que é possível ser alfabetizado e não letrado, bem como ser letrado e não alfabetizado, na perspectiva do letramento. Nessa visão, são vários os teóricos que fundamentam o conceito do letramento, de acordo com a especificidade de suas pesquisas (no contexto urbano, rural, escolar, familiar, infantil ou adulto, tecnológico, entre outros), e é possível apontar a base de todos os conceitos, que é a utilização social da escrita.

Ao descrever suas compreensões de letramento e alfabetização, os professores demonstraram forte fundamentação nos estudos de Magda Soares (2003), sendo que a autora é basilar para a formação docente no ensino regular. É possível relacionar a formação dos professores alfabetizadores, não sendo específica para a EJA, com as concepções de alfabetização e letramento apresentadas na pesquisa. Não há, por exemplo, na compreensão de alfabetização a relação política do ato de se alfabetizar apresentada por Paulo Freire (2016), a referência principal para EJA no Brasil. Com o olhar voltado ao ensino, todos os alfabetizadores relacionam a alfabetização com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quando questionados sobre o que compreendem do letramento, diversos conceitos foram apresentados, desde a interpretação de textos ao conceito de utilização social da escrita e leitura no dia a dia. A relação entre os conceitos de letramento e a formação e atuação do docente na área da educação também permite apontar que alguns professores não aprenderam sobre letramento durante a sua formação inicial e, por serem alfabetizadores também no ensino fundamental, utilizam os estudos focados para o ensino das crianças na prática destinada aos jovens e adultos.

Os dados gerados na perspectiva do letramento também apontam que, independentemente da compreensão dos professores, todos percebem que os alunos da EJA participam de eventos de letramento e, por isso, contribuem com suas vivências no ensino e aprendizagem em sala de aula. O trabalho docente é também uma oportunidade de formação

para o alfabetizador, uma vez que percebe a relação dos seus conhecimentos com os conhecimentos prévios que os alunos possuem e, a partir disso, planeja suas propostas.

Alcançado o objetivo de verificar a compreensão de letramento e alfabetização dos professores, redirecionou-se o foco para identificar “Quais as ações em sala de aula que evidenciam uma prática voltada para o letramento?”. Com o relato das propostas pedagógicas, pode-se perceber que mesmo os alfabetizadores que não compreendem o letramento como a utilização social da escrita e da leitura promovem atividades em sala de aula com o objetivo de refletir com os alunos as situações cotidianas em que utilizam ou poderiam utilizá-las. Os professores apresentaram várias propostas pedagógicas que servem como exemplo de atividades na perspectiva do letramento. Aqui podemos ressaltar novamente a autora Magda Soares (2003), quando apresenta a proposta de alfabetizar letrando. De acordo com essa perspectiva, a alfabetização deve trazer as vivências com a escrita que os alunos possuem fora do ambiente escolar para a sala de aula. Assim, vê-se que muitos dos alfabetizadores destacam a utilização de recursos didáticos, como a conta de luz, letreiros dos ônibus, fichas cadastrais, receitas, entre outros. Essas são as práticas pedagógicas em que os alfabetizadores destacam o letramento, utilizando situações cotidianas que exigem a leitura.

Por meio da análise dos dados gerados tanto com os questionários como com as valiosas entrevistas, é possível afirmar que foi alcançado o objetivo de verificar a compreensão dos professores sobre o letramento e relacioná-la com suas práticas pedagógicas. A partir dos resultados obtidos, faz-se necessário apontar algumas contribuições possíveis de serem realizadas e sugestões para continuar pesquisas na EJA.

A formação docente para o alfabetizador da EJA poderia justamente partir da troca de experiências entre os professores que atuam no primeiro segmento e, dessa forma, relacionar as propostas pedagógicas com os objetivos da EJA e os estudos de tantos autores que fundamentam essa modalidade de ensino. Assim, o letramento não será entendido apenas relacionado à alfabetização, mas presente em todas as práticas que envolvem os alunos da EJA com suas percepções de escrita, de organização social e participação na vida cultural.

Apontando a necessidade de formação dos professores na perspectiva do letramento, é possível fomentar o desenvolvimento de novas pesquisas, de forma a contribuir com o entendimento dos conceitos que são basilares para a EJA.

Considerando as propostas desta pesquisa, bem como o percurso metodológico realizado para gerar e analisar os dados, afirma-se que os objetivos foram alcançados. Com as diferentes perspectivas dos alfabetizadores, pode-se entender o perfil dos docentes da EJA e, desse modo, encontrar espaços que necessitam de maior aprofundamento teórico, com um

olhar voltado à formação docente. Desde a formação inicial dos pedagogos, a EJA deve ser compreendida e estudada em suas especificidades, para que a alfabetização dos jovens e adultos tenha o foco na utilização da escrita e da leitura em suas práticas cotidianas, de forma a estarem inseridos em sua cultura, contexto e sociedade.

O contato com os professores alfabetizadores mostrando disposição tanto para lecionar como para contribuir na pesquisa fomentou em mim o desejo de continuar estudando esse nível de ensino e realizar a devolutiva aos professores alfabetizadores, de modo a aproximar cada vez mais a academia da atuação docente. Principalmente nas professoras entrevistadas pude perceber, em seus olhos, a realização pessoal em atuar na EJA, contribuindo não somente com o conhecimento, mas com a vida de jovens e adultos que se sentiam incapazes de aprender e que, com a vivência nas classes de alfabetização, perceberam que, além de aprender, eles têm muito a ensinar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** *In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2015. Curitiba. Anais...* Curitiba: 2015, p. 1283-1299.

AMORIN, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação.** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017.

BORGES, Maria Elianete Andrade. **Concepções e práticas de leitura e de escrita de alfabetizadores de EJA.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, Teresina.

BRASIL. **Soletre MOBRAL e leia Brasil.** Rio de Janeiro: Guavira Editores Ltda., 197-.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC/SECAD, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem.** Brasília: MEC/SECAD, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: Avaliação e planejamento.** Brasília: MEC/SECAD, 2006c.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Censo Demográfico, Joinville 2010.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento x Conhecimento. *In: BRITTO, Luiz Percival Leme. Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.* São Paulo: Mercado de Letras, 2012a.

\_\_\_\_\_. Leitura: Acepções, Sentidos e Valor. **Nuances**: estudos sobre Educação. São Paulo, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan.-abr. 2012b.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. Planejamento e Avaliação. *In*: BRASIL. **Salto para o Futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SED, 1999.

CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos global/local e letramentos dominantes/vernaculares. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 49-72, jan.-jun. 2013.

CERUTTI-RIZZATI, Mary Elizabeth; MARTINS, Laiana Abdala. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: Em busca de transcender dicotomias no campo Conceitual da apropriação da escrita. *In*: SILVEIRA, Everaldo [*et al*] (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e Escolarização: uma equação imutável. *In*: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A Construção Social da Alfabetização**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. *In*: **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da Década da Educação para Todos. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, jan.-mar. 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudanças e incertezas. São Paulo: Cortez, 2006.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **POIÉSIS**. Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan.-jun. 2017.

KLEIMAN, Angela B., Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. *In*: KLEIMAN, Angela B. **O Ensino e a Formação do Professor**: Alfabetização de Jovens e Adultos. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever, 2005.

LEMOS, Marlene E. Pinheiro de. Proposta Curricular. *In*: BRASIL. **Salto para o Futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SED, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Trajetórias de esperança. Florianópolis: Insular, 2011.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

MORGADO, José Carlos. Modelos de profissionalidade docente. *In*: MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

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

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho. *In*: FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

PATRÍCIO, Maria Salette de Almeida. **Letramento: Um olhar reflexivo de uma professora sobre sua prática pedagógica na EJA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: Vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

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

POSSAS, Wania Machado. Compreensão e Domínio da Escrita: Vale o Escrito. *In*: BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SED, 1999.

RAMAL, Andrea Cecília. Língua Portuguesa: O quê e como Ensinar. *In*: BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SED, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: Para Além da “Teoria da Curvatura da Vara”. **Revista da Associação Nacional de Educação**, v. 1, n. 3, p. 57-64, 1982.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Adelson Ferreira da *et al.* **Pedagogia**. Módulo 6, v. 3. Ilhéus: Editus, 2012.

SILVA, Sandra Alves da. **Concepções dos professores da EJA de escola municipais sobre alfabetização e letramento e suas interferências nas práticas educativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2 ed, 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STEYER, Vivian Edite. Aproximações Possíveis (ou não) entre a Alfabetização de Crianças e a Alfabetização nas Classes de EJA. *In*: SCHEIBEL, Maria Fani; LEHENBAUER, Silvana (Org.). **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: PALLOTTI, 2006.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, 2003. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/360336494/Abordagens-Alternativas-Ao-Letramento-e-Ao-Desenvolvimento>>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário aos professores alfabetizadores

Prezado(a) Professor(a) Alfabetizador(a)

Convidamos você a participar como voluntário(a) anônimo(a) de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Maria Isabel Tromm, vinculada ao Grupo de Pesquisa Letramentos no Trabalho e na Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Univille. Suas respostas serão fundamentais para a construção da dissertação “Professores alfabetizadores da EJA: compreensões de letramento e práticas pedagógicas”, que está sob orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner. Esse projeto de pesquisa justifica-se mediante o objetivo de verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da EJA e como ela repercute em sua prática pedagógica. Nesse sentido, contamos com sua sinceridade nas respostas e, desde já, agradecemos pela disposição e gentileza em participar.

Maria Isabel Tromm  
Pesquisadora responsável

Rosana Mara Koerner  
Professora orientadora

### Questionário

**1- Qual a sua formação acadêmica?**

- ( ) Graduação: Pedagogia  
 ( ) Graduação: Outro. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós-Graduação. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Doutorado. Qual? \_\_\_\_\_

**2. Há quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos?**

\_\_\_\_\_

**3. Você realizou alguma especialização, curso ou formação na área de Alfabetização de Jovens e Adultos?**

- ( ) Não  
 ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 Quando? \_\_\_\_\_

**4. Você acha necessário que os professores alfabetizadores da EJA tenham uma formação continuada específica?**

- ( ) Sim  
 ( ) Não

**5. O que você entende por alfabetização?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**6. O que você entende por letramento?**

---

---

---

---

**7. Qual a relação que você faz entre alfabetização e letramento?**

---

---

---

---

**8. Você acredita que seus alunos vivenciam situações que requerem a utilização da leitura ou escrita?**

Justifique sua resposta.

( ) Não

( ) Sim.

---

---

---

---

**9. Você contempla o letramento em suas práticas pedagógicas para a alfabetização de jovens e adultos?**

( ) Não

( ) Sim. Como?

---

---

---

---

**Obs.: Você gostaria de participar de uma entrevista com perguntas semiestruturadas para relacionar suas compreensões de letramento com suas práticas pedagógicas?**

( ) Não

( ) Sim. Meio de Comunicação: E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone Celular: \_\_\_\_\_

WhatsApp ( ) Sim ( ) Não

## APÊNDICE B – Perguntas para entrevista semiestruturada

1. Como você iniciou seu trabalho na Educação de Jovens e Adultos?
2. Você já tinha experiências com a alfabetização de crianças anteriormente? Se sim, como você percebe as diferenças entre a alfabetização de crianças e de jovens e adultos?
3. Como você compreende o letramento? É possível relacioná-lo com a alfabetização?
4. Podemos afirmar que os jovens e adultos utilizam a leitura e a escrita mesmo não estando alfabetizados? O que eles relatam em sala?
5. Sendo que, mesmo analfabetos, os jovens e adultos convivem em uma sociedade letrada, você contempla o conhecimento prévio deles?
6. Em seu planejamento de aulas, a utilização social da escrita é contemplada?
7. Dê exemplos de propostas, exercícios, trabalhos em que você contemplou o letramento.
8. Após essas reflexões, você considera importante compreender o letramento como uma perspectiva para o trabalho na EJA? Por quê?

APÊNDICE C – Poema de Kate M. Chong em Soares (2003, p. 41)

**O que é letramento?**

Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegrama de parabéns e cartas  
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um Atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.

Letramento é sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
uma mapa de quem você é,  
e de tudo o que você pode ser.

## AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Maria Isabel Tromm

RG: 5994845

Título da Dissertação: **“Professores Alfabetizadores da EJA: Compreensões de Letramento e Práticas Pedagógicas”.**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 28 de janeiro de 2019.

Maria Isabel Tromm  
Maria Isabel Tromm