

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

CÍCERA ISAANY CHAVES BATISTA

**LEITURA E ESCRITA: INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO DAS
CONDIÇÕES DESIGUAIS OU PODER EMANCIPADOR DA
EJA EM UMA ESCOLA EM LINHARES/ES**

SÃO MATEUS-ES

2022

CÍCERA ISAANY CHAVES BATISTA

LEITURA E ESCRITA: INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO DAS
CONDIÇÕES DESIGUAIS OU PODER EMANCIPADOR DA
EJA EM UMA ESCOLA EM LINHARES/ES

Dissertação apresentada ao Centro Universitário
Vale do Cricaré para obtenção do Grau de Mestre
Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação.
Área de Concentração: Ciência, Tecnologia e
Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Sebastião Pimentel
Franco.

SÃO MATEUS-ES

2022

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Centro Universitário Vale do Cricaré – São Mateus – ES

B333I

Batista, Cícera Isaany Chaves.

Leitura e escrita: instrumento de reprodução das condições desiguais ou poder emancipador da EJA em uma escola em Linhares/ES / Cícera Isaany Chaves Batista – São Mateus - ES, 2022.

107 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. Sebastião Pimentel Franco.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Desigualdade social. 4. Emancipação. 5. Educação de Jovens e adultos (EJA). I. Franco, Sebastião Pimentel. II. Título.

CDD: 374.015

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

CÍCERA ISAANY CHAVES BATISTA


LEITURA E ESCRITA: INSTRUMENTOS DE REPRODUÇÃO DAS CONDIÇÕES DESIGUAIS OU PODER EMANCIPADOR DA E.J.A EM UMA ESCOLA DE LINHARES/ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 12 de dezembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Sebastião Pimentel Franco
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)
Orientador (a)



Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC)

Dra. Patrícia Maria Da Silva Merlo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Dedico este trabalho in memória ao meu pai e aos meus avós que já não estão mais aqui. É um meio de me sentir abraçada ao Final de mais uma conquista.

Para ser grande, sê inteiro: nada Teu
exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda Brilha,
porque alta vive. Ricardo Reis (Het.
Fernando Pessoa).

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, que desde o meu nascimento, esteve cuidando, vigiando e zelando essa minha existência; sempre juntas e confiantes nessa caminhada.

Ao meu professor e orientador, Dr. Sebastião Pimentel Franco, pela paciência, atenção e total apoio nessa construção intelectual.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, pelas contribuições intelectuais que abordaram em suas respectivas áreas de atuação.

RESUMO

Essa dissertação de mestrado tem por objetivo analisar as relações existentes entre o nível de leitura e escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – e suas relações com a reprodução das condições de desigualdade social ou de emancipação dos indivíduos. A EJA é uma modalidade de ensino que tem, na sua implementação, a função reparadora, que prevê a inserção do aluno jovem e do adulto no meio escolar, oferecendo ensino de qualidade; e a função equalizadora, que prevê oportunidades iguais para todos, inclusive tendo acesso a novas formas de trabalho e cultura. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método indutivo, com características de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em três fases: primeiramente, fez-se uso de uma revisão bibliográfica; a seguir, buscou-se os dados coletados na escola pela professora regente, em atividades de leitura e escrita; por fim, procedemos com a análise e discussão dos dados. A pesquisa demonstrou que a EJA é um dos campos fundamentais de atuação-social como medida de diminuição das desigualdades sociais. Contudo, muitas vezes, não dá conta do papel que lhe cabe nesse contexto, mesmo sendo um compromisso com aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria. Portanto torna-se um desafio quando se pensa em uma prática educativa que garanta os conhecimentos mínimos às necessidades e aos direitos dos alunos sujeitos do processo, isso porque a prática educativa, como toda ação humana, é uma prática política e, como tal, está repleta de intencionalidade.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Desigualdade. Emancipação.

ABSTRACT

This This master's thesis aims to analyze the relationships between the reading and writing level of the students of Youth and Adult Education - EJA and their relationship with the reproduction of conditions of social inequality or the emancipation of individuals. Being the EJA a teaching modality that, in its implementation, has a restorative function, which provides for the insertion of young and adult students in the school environment, offering quality education; and the equalizing function, which provides equal opportunities for all, including having access to new forms of work and culture. The research was developed from the inductive method, with characteristics of a qualitative research, developed in three phases: to enable an analysis on the subject, a bibliographic review was used, then, the data collected in the school was searched by the regent teacher, in reading and writing activities, finally, we proceeded with the analysis and discussion of the data. Research has shown that EJA is one of the fundamental fields of social action as a measure to reduce social inequalities, however, it often does not account for the role it plays in this context, even though it is a commitment to those who did not have access to education. education at the proper age becomes a challenge when one thinks of an educational practice that guarantees the minimum knowledge to the needs and rights of the students subject to the process, this is because educational practice, like all human action, is a political practice and as such It is full of intentionality.

Keywords: Reading. Writing. Inequality. Emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| GDE | Gestão de Dados e Estatística |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PROEJA | Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|----|
| Imagem 1 - Redação 1 de aluno da 5ª etapa..... | 50 |
| Imagem 2 - Redação 1 de aluno da 6ª etapa..... | 51 |
| Imagem 3 - Redação 1 de aluno da 7ª etapa..... | 52 |
| Imagem 4 - Redação 1 de aluno da 8ª etapa..... | 52 |
| Imagem 5 - Redação 2 de aluno da 8ª etapa..... | 53 |
| Imagem 6 - Capa do <i>E-book</i> | 57 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa..... | 42 |
| Quadro 2 - Avaliação da leitura..... | 46 |
| Quadro 3 - Planejando a produção do texto escrito..... | 49 |
| Quadro 4 – Escrita do texto..... | 49 |
| Quadro 5 – Descrição das principais etapas do produto educacional..... | 58 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 EJA: FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA | 16 |
| 2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A NOVA REPÚBLICA E A PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES | 16 |
| 2.2 HISTÓRICO SOCIAL DA EJA..... | 20 |
| 2.3 PRETENSÕES DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA..... | 29 |
| 2.4 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL | 35 |
| 3 METODOLOGIA | 40 |
| 4 METODOLOGIA | 45 |
| 4.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE..... | 45 |
| 4.2 PRODUTO FINAL | 56 |
| 4.2.1 E-book | 59 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| REFERÊNCIAS | 101 |
| ANEXOS | 106 |
| ANEXO A – PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL | 106 |

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são competências essenciais e configuram-se como um direito universal dos seres humanos e todos deveriam dominar essas competências. Contudo a alfabetização não é um processo que todos concluem com sucesso. E as práticas de leitura e escrita são um pré-requisito para viver em sociedade, pois são ferramentas essenciais para ingressar no mercado de trabalho, por exemplo.

Fato é que a aquisição dos conhecimentos básicos de leitura e escrita contribuem para a isonomia entre indivíduos, colocada na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Artigo 5º, diz também que deve ser respeitada no campo educacional, preferencialmente, pois é através da educação que os indivíduos podem adquirir condições iguais de ascensão social. Porém, na prática, atuando na função de pedagoga na modalidade Educação de Jovens e Adultos¹ (EJA), foi possível identificar diversos casos e relatos de alunos que avançaram para as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, sem possuir domínio dos conhecimentos prévios básicos de leitura e escrita exigidos para cursarem tais etapas da Educação Básica.

No contexto ora apresentado, as especificidades das políticas da EJA despertam muitas inquietações diante da realidade que se apresenta no cotidiano das escolas, onde se percebe que há uma luta cotidiana pela apropriação da capacidade de ler e escrever por parte da população, doravante, já excluída e marginalizada socialmente. Todavia ler e escrever servem como instrumento vital para permitir que uma pessoa empregue conhecimento e informação para sua vida prosperar, oferecendo, portanto, uma oportunidade generosa para o exercício consciente dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A situação relatada anteriormente expõe que a escola do século XXI apresenta desafios inquestionáveis no que tange à formação dos sujeitos da EJA. E, nesse contexto, esta pesquisa se propõe em responder: Qual é o nível de leitura e escrita

¹A EJA é uma modalidade de ensino que, a princípio, possui três funções básicas: reparadora, que prevê a inserção do aluno jovem e adulto no meio escolar, inclusive oferecendo ensino de qualidade; a função equalizadora, que prevê oportunidades iguais para todos, inclusive tendo acesso a novas formas de trabalho e cultura; e a função qualificadora que está ligada à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano e sendo esta “mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2002).

dos alunos da EJA, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, no 2º semestre/2021, de uma escola do município de Linhares, no estado do Espírito Santo, e de que modo esse nível de leitura e escrita contribui para a emancipação dos sujeitos?

Nos dizeres de Sandra Mara de Lima Silva Abrantes (2018, p. 15): “[...] são preocupantes os resultados de aprendizagem desses alunos [EJA] nas escolas brasileiras”. Visto que a escola atual, orientada pelos dogmas da sociedade neoliberal², prevê o engajamento do Estado – com a restrição de políticas sociais –, a privatização de empresas públicas e a abertura da economia globalizada, a qualidade da educação é aferida por resultados quantitativos. Contudo, “[...] a ineficiência em leitura e escrita de uma porcentagem significativa de alunos egressos das escolas públicas acende um sinal vermelho para os processos de ensino aprendizagem” (ABRANTES, 2018, p. 15). Assim, cabe questionar se dados meramente quantitativos aferem, efetivamente, o que se passa nas escolas na prática.

Para a UNESCO (2003, p. 07): “[...] o analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil” e “[...] a falta de estudos teóricos, qualitativos, sobre o processo de aprendizagem dos adultos é outro grande fator de limitação do sucesso dos programas” (ABRANTES, 2018, p. 15). De tal modo, faz-se necessária a reflexão sobre a importância da escola na reprodução das desigualdades sociais por meio do ensino, sendo mister entender de que modo, em uma mesma sociedade, prega-se a valorização e o respeito às diferenças, mas limita-se o conhecimento a padrões de unidade.

Percebe-se, a princípio, que as práticas educacionais instituídas pelo Estado – que constituem a educação no país – preconizam o exercício de uma proposta idealizadora, teórica e pouco associada à prática. Há interesses políticos e econômicos que se projetam sobre a educação? Existe uma ideia de que não existe coisa alguma de social na educação é equivocada, posto que a educação é o cerne de toda ação social formativa do indivíduo, após as primeiras atenções familiares na formação. Por isso, temos crença em possibilidades de educação que devem ser ofertadas a todos e em igual situação que propicie a aprendizagem.

²Uma sociedade neoliberal analisada por Lucas Trindade da Silva (2020) é aquela que defende que a essência (a concorrência) da economia de mercado não se realiza de forma espontânea, mas apenas sob certas condições políticas, jurídicas e institucionais que devem ser induzidas ou construídas por ação humana e não natural.

Tal reflexão torna-se fundamental no campo da alfabetização na modalidade EJA, visto a realidade de milhares de jovens e adultos brasileiros que buscam uma melhoria de vida através de uma formação educacional e profissional, que deve ser oferecida com qualidade em todo o território nacional, e que, no entanto, se apresenta deficitária.

Espera-se que este estudo possa auxiliar pesquisadores no âmbito acadêmico e social, como fonte para futuras pesquisas, além de contribuir com os gestores trazendo informações que possam ser utilizadas para implementar políticas mais efetivas no âmbito da qualidade da educação pública da modalidade EJA.

Nessa perspectiva, propõe-se, como Objetivo Geral: analisar as relações existentes entre o nível de leitura e escrita dos alunos da EJA de uma escola da rede estadual localizada no município de Linhares - ES, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, no segundo semestre do ano letivo de 2021, e suas relações com a reprodução das condições de desigualdade social ou poder emancipador.

Como Objetivos Específicos: Discorrer sobre a gênese da EJA e como sua história se mescla de desigualdade social e da aquisição e do domínio da leitura e da escrita; Investigar a realidade dos alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental da EJA no segundo semestre de 2021, tendo como ponto de partida da prática pedagógica de leitura e escrita; Identificar, na prática pedagógica, a partir da análise de uma produção textual, objeto da pesquisa, o domínio da leitura e da escrita; Produzir um *E-book*, o qual seja capaz de auxiliar gestores, professores e a quem possa interessar, na criação de estratégias pedagógicas sociais contemporâneas que atendam as especificidades do alunado da EJA.

A dissertação está dividida como se segue:

Na **Introdução**, apresentamos o objeto de estudo, a espacialidade e a temporalidade; evidenciamos ainda a nossa problemática, a justificativa, os objetivos, a metodologia e as fontes.

No **capítulo 2**, apresentamos uma análise da gênese da EJA e de como esta se mescla com histórias de exclusão social; traz ainda uma transcrição de conceitos de leitura e escrita, e de como essas habilidades podem contribuir com a reprodução das desigualdades sociais e da emancipação dos indivíduos.

No **capítulo 3**, apresentamos a metodologia da pesquisa, que foi desenvolvida a partir do método indutivo, com características de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em três fases: primeiramente, fez-se uso de uma revisão bibliográfica; a

seguir, buscou-se os dados coletados na escola pela professora regente, em atividades de leitura e escrita; por fim, procedemos com a análise e discussão dos dados.

No **capítulo 4**, apresentamos a discussão dos dados da pesquisa de campo, analisando dados de uma avaliação diagnóstica em leitura e escrita, realizada com alunos do Ensino Fundamental, anos finais, da modalidade EJA, em uma escola do município de Linhares/ES, no segundo semestre de 2021, tendo como ponto de partida a prática pedagógica de leitura e escrita, observadas e analisadas a partir da aplicação e da análise de produções textuais e aferição de níveis de leitura, objeto da presente pesquisa.

E, por fim, propõe-se produzir um *E-book*, a partir das evidências coletadas, que seja capaz de, não somente, compor a produção acadêmica científica sobre a temática, mas também sirva para auxiliar na reflexão política e acadêmica de estratégias pedagógicas sociais que atendam as especificidades do alunado da EJA, que será disponibilizado aos professores e aos demais profissionais interessados no tema proposto.

2 EJA: FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA

A EJA, no Brasil, é uma modalidade de ensino ofertada às pessoas que se encontram fora da idade regular de ensino. Isso ocorre seja por serem analfabetas seja por estarem formalmente em descompasso com seu ciclo de ensino do ponto de vista temporal. Onde, por algum problema, tiveram que deixar de frequentar os bancos escolares ou ainda, abandoná-los, não raras vezes, como afirma Luís Carlos de Oliveira Paulo (2014), para servirem como gestoras financeiras de seus familiares no sustento e na manutenção de seus lares.

Nas palavras de Miguel Gonzáles Arroyo (2007, p. 19), “[...] o campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história”. Assim, passemos a descrever o histórico da EJA, a fim de compreender sua trajetória no Brasil, desde o período colonial, quando o ensino básico foi “instituído a partir da educação jesuíta” (ABRANTES, 2018, p. 11), até os primórdios das políticas públicas instituídas para essa modalidade de ensino. Não sem antes, porém, apresentar os sinais de despreocupação com a educação brasileira no início da colonização e a perpetuação das desigualdades sociais nessa trajetória de carências educacionais.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A NOVA REPÚBLICA E A PERPETUAÇÃO DAS DESIGUALDADES

A qualidade da educação brasileira não pode ser entendida sem uma análise histórica das condições sob as quais a mesma se desenvolveu ao longo dos anos. E, na visão Everton Aparecido Moreira de Souza (2018, p. 155), a “[...] educação de qualidade no Brasil sempre foi reservada a uma elite dominante, excluindo, assim, todo o resto do contingente populacional”. Em outras palavras, o autor traz que, historicamente, a educação no Brasil é fortemente marcada pelo binômio elitismo e exclusão.

Segundo Ana Maria Araújo Freire (1989), a história da educação, no Brasil colônia, estabeleceu-se em uma estrutura agrícola, sobre o tripé: escravidão negra, latifúndio e regime colonial. E, “[...] nesse primeiro período houve, não com a intensidade do período posterior, uma incipiente atividade catequética por parte dos franciscanos” (SOUZA, 2018, p. 16). Contudo, nesse período, a educação sempre foi “[...] posta a um plano desnecessário, malgrado já está em curso as transformações

renascentistas e posteriormente iluministas. Assim, o filho do colono era educado para ser colono e era o suficiente” (PAULO, 2014, p. 17). E, nesse contexto, com raríssimas exceções à intervenção dos jesuítas, no país, não havia um sistema educacional.

Segundo Alâna Batista dos Santos (2015, p. 128), é certo dizer que a certidão de nascimento da EJA “[...] registra-se lá no período colonial com a educação jesuítica, pois os mesmos acreditavam que a conversão dos índios só aconteceria se estes soubessem ler e escrever”. Assim sendo, foi com os missionários jesuítas, em 1549, que as atividades pedagógicas e catequéticas começaram a ganhar um corpo substancial (SOUZA, 2018), primeiro com a missão de catequizar os índios, posteriormente, assumindo o papel de educador dos filhos dos colonos. Em outras palavras, para Freire (1989), a preocupação pela educação surgiu como um meio capaz de tornar a população indígena dócil e submissa aos interesses da colônia.

Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais (FERREIRA Jr., 2010, p. 26-27).

A educação brasileira, de certa forma, sofreu um revés no final do século XVIII. Isso porque, em 1759, o rei D. José I e o seu ministro Marques de Pombal entraram em conflito com os jesuítas, expulsando-os de Portugal e também de suas colônias. É verdade que a Coroa Portuguesa, ao expulsar os jesuítas, chamou para si a responsabilidade com a educação, criando, para tanto, um imposto sobre determinados produtos, chamado de Subsídio Literário, que deveria cobrir os gastos com a educação. Criou ainda, as chamadas aulas régias³.

Essa reforma de Pombal desestruturou a organização jesuítica e, para o Brasil, segundo Freire (1989), redundou em retrocesso, pois ficamos quase treze anos à frente sem escolas, substituídas pelas aulas avulsas, dadas, na maioria das vezes, por professores improvisados.

E, “[...] no período Joanino, continuaram as aulas avulsas no nível secundário e as aulas de ler e escrever”, afirma Freire (1989, p. 44). Aulas estas que cresceram em quantidade devido à ampliação dos serviços públicos. No entanto, na visão de

³ Freire (1989) explica que as aulas régias foram a criação do Marquês de Pombal para substituir a educação jesuítica no Brasil, constituía-se de aulas de disciplinas avulsas, ministradas, na maioria das vezes, por professores improvisados, sendo que as mesmas eram coordenadas por um Diretor Geral de Estudos, mas a nomeação dos professores ficava a cargo do rei.

Souza (2018), mudou pouca coisa, e a educação brasileira continuou voltada para a pequena elite agrária visando manter a hegemonia política da família.

Com a independência da nação, “[...] Pedro I, em 1823, lançou um concurso que tinha como objetivo fomentar a criação de um plano educacional” (SOUZA, 2018, p. 18), que não foi bem aceito. “Com efeito, algum tempo depois, a Constituição de 1824, no Artigo 179, limitou-se a dizer que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (SOUZA, 2018, p. 18). Mas, é importante esclarecer que, os preceitos constitucionais instituídos não foram cumpridos (FREIRE, 1989), pois a Lei vigente não garantia a todos os brasileiros o acesso à educação primária, visto que, na estrutura daquela sociedade, negros e escravos alforriados não eram considerados cidadãos, também não incluía as mulheres nem todos os filhos dos senhores.

A Lei 15 de outubro, primeira lei educacional do país, foi outorgada no ano de 1827 e determinou a criação de Escolas de Primeiras Letras que tinha como foco a rápida alfabetização e escolarização básica no país (SOUZA, 2018). Aqui também cabe a reflexão de que quem tinha acesso verdadeiramente à escola eram os meninos, filhos dos senhores, já as mulheres e os escravos continuavam alijados.

E, na visão do Souza, “[...] para um país que há pouco tempo não passava de uma colônia de exploração, uma lei como essa sinalizava que as mudanças rumo ao progresso estavam a caminho” (2018, p. 18). Mas é preciso considerar que o que estava na lei não garantia educação para todos, o acesso à escola continuou excludente. Nas palavras de Sebastião Pimentel Franco (2001, p. 213), “[...] se, por um lado, aumenta a oferta da escola, por outro lado, a maior parte da população continua marginalizada dos benefícios dessa escolarização”.

Com relação às escolas de primeiras letras, Freire afirma:

Considero importante detalhar como eram as “escolas de primeiras letras” no Primeiro Império. A duração era de dois a três anos. Para o sexo masculino, o currículo constava de: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções; noções gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica. Aprendia-se a ler nos textos da Constituição do Império e de história do Brasil. O currículo para o sexo feminino excluía a geometria, resumia a aritmética às quatro operações e acrescentava prendas domésticas. A ideologia da interdição do corpo começa a ser incorporada à legislação escolar através dos conteúdos educacionais diferenciados pelo sexo (FREIRE, 1989, p. 48).

Observa-se, nesse modelo de educação implementado, diversos pontos de exclusão social e desigualdades no ensino, principalmente, no que tange à desigualdade de oportunidades de gênero, de acordo com os currículos propostos.

Na fase histórica da abdicação de Dom Pedro I, em que existiu uma série de complicações políticas, oriundas das divergências entre os liberais e os conservadores, um Ato Adicional revogou o Inciso XXXII do Artigo 179 da Constituição de 1824, e, para Everton Aparecido Moreira de Souza (2018, p. 19):

Essa foi uma péssima jogada política para a educação. Como cada província tinha uma saúde financeira que diferia muito das outras, a implantação efetiva da educação básica para os brasileiros ficou refém da realidade econômica de cada região.

E, o símbolo máximo do elitismo e da exclusão da educação no Brasil, segundo Souza (2018), foi a criação do Colégio Dom Pedro II, no município Neutro da corte.

No Brasil existiram muitas escolas de excelente qualidade e que eram públicas. Mas, como a história nos mostra, quando há qualidade não há massa popular. Qualidade é, em nosso caso, um atributo intrinsecamente ligado aos que possuem poder e dinheiro (SOUZA, 2018, p. 19).

Em uma outra fase histórica, com a Proclamação da República, a educação básica, a instrução popular foi mantida sob responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em estados (SOUZA, 2018). Contudo as massas populares, no que concerne à educação, afirma Ferreira Jr. (2010), continuou a ser um ensino elitista, na medida em que os filhos dos ex-escravizados e os brancos pobres ficaram excluídos da escolaridade.

Na Era Vargas, no que tange aos processos educacionais, segundo Souza (2018), continuaram favorecendo os filhos da elite. E, com o fim desse período e início da nova República, uma reforma educacional foi realizada pelos burgueses dominantes, afirma Souza (2018, p. 25):

[...] justamente para que a grande camada popular pudesse sonhar com acesso à educação, não uma educação transformadora social, mas sim uma educação para o trabalho proletário, para o encaixe social já predeterminado pelas elites.

No período militar, em termos gerais, entende-se que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação. Ficando evidente a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico, em que os processos educacionais estão sempre sendo

colocados a serviço dos interesses da classe dominante (ARROYO, 2007). E cabe destacar que o campo da educação de jovens e adultos, nas palavras de Arroyo (2007, p. 40), “[...] sempre trouxe uma instigação política”.

Dando um salto para a década de 1980, o que se propôs para a educação foi tentar superar os limites da crítica ora apontada, uma crítica ferrenha à tese que liga educação com o desenvolvimento do capitalismo de produção. Todavia, tendemos a concordar com Dermeval Saviani (2011), quando traz que, desde o período da colonização, até os dias atuais, a educação oferecida para as elites é uma e para as camadas mais populares, outra.

E, nesse contexto de desigualdade na oferta do ensino à população, passemos a entender o contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil para compreender sua complexidade, porém, sem abarcar todos os detalhes dessa totalidade que a explica.

2.2 HISTÓRICO SOCIAL DA EJA

A história da EJA na sociedade brasileira, oficialmente, inicia-se com a promulgação da LDBN, todavia, existe toda uma construção sócio histórica de lutas que nos remete à colonização. Na narrativa de Laura Souza Fonseca (2008), os regimentos do Brasil colônia revelam a educação à época, quando indígenas adultos, pacificados e convertidos, deveriam ser aldeados nas imediações dos núcleos povoados pelos portugueses para serem ensinados e doutrinados na fé. Nas palavras de Freire (1989, p. 28), “[...] a preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa”. E essas narrativas são significativas para se entender que os colonizadores tentavam docilizar “[...] a população nativa e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo” (FREIRE, 1989, p. 29). Atrevemo-nos a continuar: impuseram sua cultura e subjulgaram os colonizados para que se moldassem às necessidades da economia colonial.

Assim, no período de 1534 até meados de 1850, é certo dizer que a educação contribuiu na garantia do modo de produção escravista e do analfabetismo. Nesse aspecto, a transcrição que segue, é uma boa narrativa de Freire (1989) sobre a educação no período “do modo de produção escravista”.

[...] esta fase pode ser subdividida em cinco momentos distintos: 1- Período da instalação das capitânicas hereditárias ou de nenhuma preocupação com a educação escolarizada (1534-1549); 2 – Período jesuítico ou período da ideologia da interdição do corpo (1549-1759); 3- Período pombalino ou da remodelação iluminista (1759-1808); 4 Período joanino ou do início da instação do aparato burocrático do Estado brasileiro e da educação escolar como necessidade deste (1808-1822); 5- Período pós-autonomia política ou a inexistência de um sistema educacional próprio de um Estado nacional (1822-1850) (FREIRE, 1989, p. 27).

No período monárquico, o Brasil, juridicamente, não se atentou para a necessidade de alfabetizar seus habitantes, ao revés, os únicos que se dispuseram a fazê-lo são oriundos das classes mais abastadas da recente nação (PAULO, 2014). Nas palavras de Franco (2001), também, não pode se afirmar que existiu, no período monárquico, um sistema integrado de ensino. Isso porque não havia continuidade, o ensino secundário não era uma sequência do primário.

Segundo Franco (2001, p. 212), “[...] do advento da República de 1889, até a eclosão da chamada Revolução de 1930, houve poucas alterações na educação”. Infere-se, portanto, que, no período colonial e nos primeiros anos da República, crianças, jovens e adultos eram de fato massivamente analfabetos, por conseguinte, não há que se falar em política educacional nesse período no Brasil (PAULO, 2014, p. 17-18).

Esse fato perdurou até os idos de 1920, quando alguns intelectuais, criaram a Associação Brasileira de Educação, dando origem ao que se convencionou chamar de “Escola Nova” (PAULO, 2014, p. 16 apud ANÍSIO TEIXEIRA, 1932),

[...] uma nova Carta Política, fato ocorrido em 1934, quando se faz menção expressa da criação de um Plano Nacional de Educação, culminando dentre outras medidas relacionadas à Educação como um todo, sem, no entanto, tecer qualquer comentário atinente à educação de adultos. Apesar das constantes reformas propostas ao longo de todos os Governos, todas, deveras insuficientes para colocar a Educação como ponto nevrálgico à dignidade que se espera, ou seja, como política de Estado.

Nesse período histórico, o Brasil passava por transformações no processo de urbanização devido à expansão e à consolidação dos métodos de produção industrial que acabaram exigindo uma nova postura em relação à oferta da escolarização. Laura Souza Fonseca (2008, p. 76) aponta que:

Dito como síntese inicial, os tempos iniciais da acumulação em que o processo de trabalho era simples, prescindiam de escolaridade – à classe operária em formação foi suficiente a escrita do próprio nome. Na reestruturação produtiva Fordista/Taylorista, as competências para o uso da

maquinaria e o processo de trabalho impuseram uma escolarização inicial – ler, escrever e contar.

Assim, o Manifesto dos Pioneiros (1932) expôs a visão da intelectualidade que percebia, no analfabetismo, um empecilho à modernização.

Os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa. Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a ignorância, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à indolência e à inércia (WEFFORT, 1996, p. 21; apud. FONSECA, 2008, p. 79).

Dessa forma, as mudanças na educação do país foram mais acentuadas com o advento da industrialização. Como visto, segundo Fonseca (2008, p. 76), “[...] na reestruturação produtiva Fordista/Taylorista, as competências para o uso da maquinaria e o processo de trabalho impuseram uma escolarização inicial – ler, escrever e contar”.

Já o Manifesto dos Pioneiros (1932) expôs a visão da intelectualidade que percebia, no analfabetismo, um empecilho à modernização. Assim, nos anos de 1930, a educação básica de adultos no Brasil delineia-se com a consolidação de um sistema público de educação elementar, movimento que cresceu em paralelo com a industrialização e o crescimento populacional dos centros urbanos. De acordo Fonseca (2008), o Brasil de 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de adultos, buscou realizar uma ação que previa um resultado de alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiram uma etapa de ação em profundidade, voltada para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Uma crescente procura deste cidadão, jovem e adulto, por educação não adquirida no período regular, ocorre após um período de afastamento da escola, e faz surgir uma preocupação do Governo com o que passou a denominar de Educação de Jovens e Adultos - EJA. A década de 1960, que produziu uma ruptura teórico-metodológica nas práticas brasileiras, trouxe a temática da Educação Popular na alfabetização de jovens e adultos à luz do debate político.

Decependo o pressuposto da liberdade – incompatível com a ditadura – o governo militar criou o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 1967. O MOBREAL iludiu homens e mulheres adultos não alfabetizados/as, acenando com as possibilidades de serem alfabetizados/as quando a apropriação restringia-se, na maioria das vezes, a escrita do próprio nome,

permitindo o voto. Nos anos 1970, diversificou sua atuação originando entre outras experiências o PEI (Programa de Educação Integrada) correspondente ao primário no modelo supletivo (FONSECA, 2008, p. 82).

Assim, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – foi criado a partir da junção de 4 Decretos em 8/9/67, no qual o Governo Federal fez promulgar a Lei n.º 5379 de 15/12/67, que “Prevê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos”, já sobre o crivo do estado de exceção (PAULO, 2014).

Trata-se de uma iniciativa de cunho Governamental com o fito específico de proporcionar alfabetização em todo o território nacional. Malgrado tenha sido implementado em pleno regime de exceção, sua idealização é algo notável e ímpar, objeto de estudos até nossos dias (PAULO, 2014, p. 18).

Todos os teóricos analisados apontam para uma educação dualista, no período histórico descrito anteriormente, em que não se sabia se se configurava como uma ação libertadora ou excludente.

Mas a verdade é que o MOBRAL remonta ao surgimento das primeiras políticas públicas de educação em massa no Brasil (PAULO, 2014). Ainda considerando o período histórico, seguramente, afirma Abrantes (2018, p. 12): “[...] entre as décadas de 1960 e 1970 foram criadas políticas públicas voltadas ao público jovem e adulto que não concluíram o ensino básico na idade correta”. Dentre os quais, podem ser listados: Madureza Ginásial, Projeto Minerva, MOBRAL e cursos supletivos.

É possível associar a trajetória histórica da EJA a dos programas de educação popular destinados à alfabetização de pessoas da cidade e do campo, percurso marcado pela presença de educadores, com destaque para Paulo Freire (1921- 1997). A lembrança desse ilustre educador nos chama a atenção para o fato de que, ao adentrar os muros escolares, a EJA se institucionaliza e, nesse processo, veste a roupa de uma escola tradicional, prisioneira de uma “forma escolar” que homogeneíza os sujeitos.

A EJA foi uma conquista social assistencialista e reparadora, que, na visão de Miguel Gonzáles Arroyo (2007, p. 48), “[...] sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar”. No sentido de ofertar uma educação pública e de qualidade àqueles que, de alguma forma, foram marginalizados pelo sistema educacional, ou que tiveram que iniciar muito jovem a rotina diária de trabalhar pela sobrevivência, os movimentos populares se articularam para garantir educação a essa parcela da população

brasileira que conviveu com o problema da dificuldade de acesso à educação escolar na idade certa, assim como com a descontinuidade dos estudos.

Para Moacir Gadotti (2000), não há idade para se educar, considerando o princípio de que a educação se estende pela vida e que ela não é neutra. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos representa uma dívida social não reparada com os que não tiveram acesso à educação (ROCHA, 2010).

Assim, a perspectiva do paradigma consensual que objetiva o desenvolvimento das capacidades individuais dos estudantes por meio da valorização de suas experiências e vivências, suas necessidades e práticas de vida surgiu nos anos de 1970. Durante o período seguinte, a EJA se limitou aos programas de alfabetização do homem do campo, já na década de 1990, foi marcada por tensões entre o governo e os movimentos sociais. As políticas educacionais e de trabalho e emprego impulsionaram a disseminação de cursos voltados ao atendimento de demandas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a EJA passa a se constituir como uma modalidade da educação básica. E o documento LDB (9394/96, Art. 22) traz em seu texto que a educação básica tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Na LDB, Artigo 4º, inciso VII, assim dispõe: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Para a EJA, a LDB conduz a uma ideia de que “[...] é necessário que a escola assuma a sua função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas” (ABRANTES, 2018, p. 14). Segundo Marcos Leite Rocha (2010), a EJA vem passando por intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às demandas da sociedade brasileira, quanto aos aspectos conceituais, que, orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzindo novos sentidos.

No entanto, o Estado, principal responsável por garantir a todo cidadão o direito à educação, não reconhece a importância dessa temática dentro das propostas das políticas públicas. Logo, no que corresponde à oferta de uma educação pública e de qualidade para aqueles que, de alguma forma, foram marginalizados pelo sistema

educacional, ou que tiveram que iniciar muito jovem a rotina diária de trabalhar pela sobrevivência, a EJA foi uma conquista social assistencialista e reparadora. Nesse contexto, Rocha (2010) afirma que, historicamente, uma grande parcela da população brasileira conviveu com o problema da dificuldade de acesso à educação escolar, assim como com a descontinuidade dos estudos. E, em se tratando de quantidade, quando se fala em políticas de Estado em relação à oferta e a matrículas da EJA presencial na educação básica, atualmente, concentram-se nas áreas urbanas e sob a administração dos governos estaduais conforme dados da Tabela 1, coletados do setor de Gestão de Dados e Estatística (GDE) da secretaria municipal de educação da Prefeitura de São Mateus – ES, 2021:

Tabela 1 – Números de matriculados na EJA.

| Lugar | Matrículas no Brasil | Matrículas no Espírito Santo | Matrículas em Linhares |
|---------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Administradora | | | |
| EF ⁴ estadual urbana | 275.359 | 8.099 | 841 |
| EF estadual rural | 35.761 | 667 | 29 |
| EF municipal urbano | 785.345 | 11.947 | 0 |
| EF municipal rural | 390.405 | 583 | 0 |
| EM ⁵ estadual urbana | 844.578 | 21.869 | 1.181 |
| EM estadual rural | 45.478 | 410 | 15 |
| EM municipal urbano | 7.058 | 0 | 0 |
| EM municipal rural | 1.463 | 37 | 0 |
| Total | 1.150.464 | 43.612 | 2.066 |

Fonte: elaboração própria, com dados da SRE do Espírito Santo 2022.

Segundo dados do questionário do Censo Escolar, em 2019, que foi reformulado e trouxe mais de 100 novos campos à pesquisa, sobre a EJA, o número de matrículas diminuiu para 7,7% no último ano, chegando a 3,2 milhões em 2019. Os dados da Tabela 1 reconhecem essa diminuição nas matrículas da EJA.

E, quem são esses sujeitos? Para Abrantes (2018, p. 16):

⁴ Ensino Fundamental.

⁵ Ensino Médio.

O aluno da EJA trata-se de um jovem e um adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos.

Atualmente, a idade mínima para ingressar na EJA é de 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 18 anos, no Ensino Médio. Para Rummert e Ventura (2007), essa fixação de uma idade mínima corroborou a desqualificação dessa modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos. Essa modalidade vem recebendo alunos do ensino regular. De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 200 mil do Ensino Médio migraram para a EJA (ASSESSORIA DE IMPRENSA INEP, 2019). São alunos com histórico de retenção em busca de meios para conclusão da educação básica.

Silva (2019) destaca, no que tange às regras de financiamento da EJA, que um dos pilares das políticas é a escassez de recursos, em todos os níveis de governo. E, ainda:

[...] as novas regras do financiamento concorreram para secundarizar a EJA ao desestimular a criação ou mesmo a ampliação de turmas na educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios. O FUNDEF, também datado de 1996, não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no então denominado ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo. Tal restrição acarretou, em significativo número de municípios brasileiros, a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos (RUMMERT e VENTURA, 2007, p. 32).

Contudo, ressaltam Rummert e Ventura (2007), que é inegável que, no período entre 2003 e 2006, referente ao primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente, entre essas iniciativas, podem ser destacadas o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM – e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA.

Cabe ressaltar que a EJA é uma modalidade de ensino que, a princípio, possui três funções básicas: a) reparadora, que prevê a inserção do aluno jovem e adulto no meio escolar, inclusive oferecendo ensino de qualidade; b) equalizadora, que prevê oportunidades iguais para todos, inclusive tendo acesso a novas formas de trabalho e cultura; c) qualificadora que está ligada à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano. Requalificar a idade adulta enquanto tempo específico de formação do indivíduo implica rever o tipo de proposta educativa que se tem oferecido a essas pessoas, dimensionando a Educação de Adultos para as necessidades básicas daqueles aos quais ela atende e não para os interesses daqueles que a propõe (GADOTTI, 1995).

Assim, faz-se necessário destacar aqui o que diz Carlos Alberto Torres (1995) sobre a eficiência do atual sistema de ensino, e vai mais além, chamando atenção para o fato de que o sistema formal não pode ser considerado a única via de promoção do conhecimento, desmistificando o conceito de educação básica, que tem sido encarada de modo restrito para se trabalhar com uma “visão ampliada” desse conceito. Segundo Torres, a educação básica se inicia com o nascimento e dura a vida toda (não se limitando a um período específico nem a um determinado número de anos), tem muitos ‘satisfatores’ (não somente o sistema formal, abrange a todos crianças, jovens e adultos) e surge, precisamente, a partir do reconhecimento da incapacidade da educação formal para responder às necessidades de uma educação básica e de aprendizados efetivos e significativos (TORRES, 1995).

A sala de aula da EJA congrega alunos e professores, sendo todos sujeitos jovens e adultos possuidores de saberes adquiridos ao longo da vida e praticantes das artes de fazer (CERTEAU, 1994 in. PINTO, 2011) e, dessa forma, são indivíduos apropriados de experiências orientadoras e mobilizadoras de suas ações. Diante disso, cabe questionar: até que ponto temos, em nossas escolas, trabalhado a questão da cidadania enquanto participação do educando no processo educativo?

Além disso, há de se reconhecer que, como afirma Torres (1995), o sistema formal é incapaz de, sozinho, promover o desenvolvimento pleno da cidadania, necessitando de outras instâncias educativas para o desenvolvimento dessa tarefa. O educando precisa sentir que faz parte do processo educativo, que sua opinião importa e que, democraticamente, ele pode ajudar a mudar os rumos da educação que constrói. Negar esse direito ao educando seria curvar-se às tendências de um

mercado que pretende regular a vida das pessoas, dando-lhes ordens e podendo-os em sua cidadania.

Outro fato é que a Educação de Jovens e Adultos vem passando por intensas mudanças, não apenas quanto às práticas desenvolvidas para responder às demandas da sociedade brasileira, quanto aos aspectos conceituais, que orientados por essas práticas, se reorganizam, ampliam, produzindo novos sentidos (ROCHA, 2010).

Sobre a relação entre as novas necessidades do mercado de trabalho e a formação do trabalhador para atender a esse mercado, uma realidade dos países periféricos que perdem a vantagem de possuir mão de obra barata e desqualificada, visto que o mercado atualmente tem exigido maior qualificação. Essa realidade, segundo ele, tem causado o desemprego estrutural, a perda de postos de trabalho, principalmente pelos trabalhadores de mão de obra desqualificada ou semiqualficada.

É possível perceber que a educação se insere enquanto prática social marcada por relações que são relações de poder. E é nesse contexto que a EJA ganha um papel especial, no sentido de não se render às pressões neoliberais, reafirmando sua identidade e proporcionando um espaço de discussão contra-hegemônico, levando os trabalhadores a não se conformarem com a situação em que vivem, mas a lutarem por seus direitos, apesar do que o mercado lhes impõe.

Pensar a EJA enquanto um compromisso com aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria torna-se um desafio quando se pensa em uma prática educativa que respeita as necessidades e os direitos dos alunos, sujeitos do processo, e que reconhece as aprendizagens por eles adquiridas fora da escola, “[...] desenvolvendo o conhecimento e a integração na diversidade cultural” (GADOTTI, 1995, p.29). Isso porque a prática educativa, como toda ação humana, é uma prática política e como tal está repleta de intencionalidade. Para que os jovens e os adultos se tomem sujeitos educativos, essa deve não só possibilitar o ensino de conteúdos, como também a conscientização das pessoas, partindo, de acordo com Paulo Freire (1996), da leitura do mundo, para apropriar-se da leitura da palavra, estimulando os educandos para que façam sua análise da realidade concreta.

De tudo o que foi dito, percebe-se que é importante não coduzir a atividade educativa de jovens e adultos como compensatória, uma educação oferecida por um governo que se “comove” diante da situação marginalizada em que vive esses adultos, dando-lhes um “consolo”, pois essa educação os inferioriza. O que lhe deve ser

ofertado é uma “oportunidade”, uma aprendizagem que valorize suas experiências de vida e de aprendizagem, não priorizando o saber da escola em detrimento dos saberes da vida, mas intercalando-os, ofertando a possibilidade de os alunos se inserirem como sujeitos do seu processo educativo, gerando estímulos positivos de permanência e evolução do processo, pois o espaço escolar é lugar de exercer a vida.

2.3 PRETENSÕES DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

O mínimo que se espera do alunado dos anos finais do Ensino Fundamental é estarem alfabetizados, e, melhor seria, se tais sujeitos estivessem, também, letrados, para conseguirem acompanhar e evoluir em novos conhecimentos. Nos dizeres de Alâne Batista dos Santos (2015, p. 127):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental (doravante PCNs) postulam sobre a necessidade de níveis de leitura e escrita diferentes das que eram utilizadas em tempos atrás, pois as demandas sociais também são diferentes hoje.

Nos dias atuais, as atividades de leitura e de escrita, segundo Santos (2015), estão no cerne do ato de ensinar, ocupam o lugar principal das nossas práticas educacionais.

Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 1995, p. 06).

A natureza da leitura está ligada à compreensão das imagens que encontramos extra muros da escola, no mundo em que somos avassalados pelas letras e símbolos, para muitos, complexos de decifrar. Pois que, para Freire (2001, p. 261):

Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.

A leitura auxilia no desenvolvimento e na personalidade do indivíduo, sendo preponderante para o aluno no processo de aquisição de conhecimentos, para uso dos meios de comunicação e socialização. É o caminho para o exercício da cidadania, se a enxergarmos como uma forma de aquisição de conhecimentos que são necessários para qualquer indivíduo em sua sociedade, seja para desenvolver novos conhecimentos, seja para compreender o mundo.

Nessa perspectiva da leitura, é importante trazeremos a questão da fluência no ato da leitura. E, na visão de Machado e Freitag (2019, p. 132), “[...] a fluência em leitura em voz alta pode repercutir nos resultados de avaliações em larga escala que avaliam a proficiência na compreensão em leitura”. Pois que os processos de compreensão envolvem a utilização dessa informação para construir uma representação coerente com o texto escrito. Assim sendo, aprimorar a capacidade de ler favorece a capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção.

Sendo que, para identificar o nível de leitura dos alunos, uma das metodologias possível se configura a partir da leitura em voz alta, controlando pistas de fluência em leitura em voz alta que podem prever a compreensão leitora (MACHADO e FREITAG, 2019). Essa leitura em voz alta com a devida decodificação, fluência e fluidez das palavras, representa avanços contra o analfabetismo.

Tão importante quanto a leitura é a escrita, para que uma pessoa possa exercer plenamente sua cidadania.

Escrever engloba desde a habilidade de traduzir fonemas em grafemas, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui habilidades motoras, ortografia, uso adequado da pontuação, a habilidade de selecionar informações relevantes sobre o tema do texto e de identificar os leitores pretendidos, a habilidade de fixar os objetivos do texto e de decidir como desenvolvê-lo, a habilidade de organizar as ideias no texto, de estabelecer relações entre elas, de expressá-las adequadamente (SOARES, 1995, p. 09).

No que tange às habilidades de escrita, segundo Soares (1995, p. 09), “[...] estendem-se desde a habilidade de simplesmente transcreever sons até a capacidade de comunicar-se adequadamente com um leitor potencial”. Cabe aqui ressaltar que “o domínio da escrita manifesta-se como um instrumento de poder, de inserção social, de afirmação de estar no mundo das práticas letradas” (SANTOS, 2015, p. 131).

Emília Ferreiro (2002), no que corresponde à democratização da leitura e da escrita, afirma que os problemas da alfabetização tiveram início quando se decidiu

que escrever não é uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria mas de cidadania. Isso porque, “[...] enquanto o ato de ler e escrever não passou a ser instrumento de cidadania, a ideia de fracasso não existia” (LEITE, 2007, p. 218). Mas, nos tempos modernos, “[...] o domínio da escrita manifesta-se como um instrumento de poder, de inserção social, de afirmação de estar no mundo das práticas letradas” (SANTOS, 2015, p. 131). Um mundo cada vez mais complexo e globalizado corresponde a exigências maiores de educação, elevando o limiar das exclusões sociais, assim como “o fim do emprego” de que fala (PAIVA, 2011, p. 49).

A crise do assalariamento aberta pela última onda de transformação da produção, ligada à tendencial generalização do uso da microinformática e de novas formas de comunicação e a conexas mudanças organizacionais e gerenciais, constitui um dos elementos mais importantes do quadro econômico-social deste final de século (PAIVA, 2011, p. 49).

Segundo Paiva (2011), tal crise levou igualmente à contestação do conceito de qualificação, na medida em que esse esteve colado à escolarização e sua correspondência com o trabalho assalariado. E, apesar da necessidade das competências de leitura e de escrita para se inserir num posto de trabalho, fato é que estamos longe de ter políticas de alfabetização na idade certa, leitura e escrita para a maioria da população, entendidas como políticas de cultura, capazes de garantir a efetivação do direito de acesso à leitura e à escrita, disseminando a produção existente e assegurando que todos se tornem produtores de escrita (KRAMER, 2010). E, transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. Acrescenta Pino (2011, p. 81) que “[...] desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser”. Contudo, como bem destaca Kramer (2010), garantir o acesso à leitura e à escrita é direito de cidadania. E é certo que a escola tem um papel importante a desempenhar na concretização desse direito, contribuindo na construção do conhecimento de crianças e adultos.

Não é possível criar uma sociedade civil desejada sem que as pessoas marginalizadas, analfabetas ou em processo de escolarização, adultos ou jovens, tenham oportunidade de inserção na sociedade a qual pertencem como entes sociais, políticos e com um preparo que lhes permita superar as barreiras com as quais na maioria das vezes se defrontam. Indubitavelmente, é necessário que as escolas que ministram ensino para classes de adultos analfabetos e para as demais totalidades preocupem-se com um ensino de qualidade que venha ao encontro de ideias prescritas na legislação que

ampara essa modalidade de ensino e que tem como fim o preparo para a cidadania (RODRIGUES, 2009, p. 1571).

Além disso, considera-se a leitura e a escrita, habilidades e conhecimentos básicos que um aluno dos anos finais do ensino fundamental precisa ter desenvolvido para que possam acompanhar o conteúdo curricular. Mas, as contradições, elementos intrínsecos a nossa sociedade, afirma Mauro Del Pino (2011) continuam se reproduzindo incessantemente a exclusão social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que concerne ao ensino de língua materna preconizam a formação de leitores competentes, que sejam capazes de construir sentidos a partir de diferentes gêneros textuais, partindo do uso de uma metodologia voltada para o enfoque enunciativo discursivo, rompendo com as barreiras impostas pelo ensino tradicional, normativo (a regra pela regra) e de conceitos (SANTOS, 2015, p. 131).

Nas palavras de Campos (2010) apud. Bambergue (1991), a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade desses jovens e adultos, da normalização da situação pessoal em relação aos conhecimentos necessários para sobreviver na sociedade moderna.

No contexto citado, na parte da gênese histórica, em que o aluno da EJA já é oriundo de uma situação de exclusão social, no que tange às habilidades de leitura e de escrita, como vencer as dificuldades que esses alunos apresentam quando já avançaram da etapa de alfabetização? A partir dessa compreensão, quais habilidades e/ou conhecimentos de leitura e escrita deveriam ser considerados para a permanência desses alunos em salas regulares do ensino fundamental nos anos finais?

Como bem fundamenta Leite (2007, p. 219):

Ou apostamos que desenvolver práticas culturais que envolvam a leitura e a escrita é o caminho viável para tornar esses alunos leitores e produtores competentes de texto, ou acabamos não rompendo com a velha tradição escolar de entender a alfabetização como técnica.

Conscientes de que “[...] é preciso melhorar a qualidade do ensino e tirar os alunos da ignorância através da leitura” tal qual afirma Campos (2010, p. 69), acrescenta-se, escrita. Trazendo uma proposta de ensino, principalmente aos jovens e adultos, a partir de um modelo mais científico e que efetive a prática do ensino-aprendizagem. Proposta essa, que já vem sendo construída, posto que “[...] a longa

história da EJA mostra inúmeros educadores e instituições, inúmeras práticas e teorias pedagógicas sérias que vêm resistindo a esse olhar polarizado” (ARROYO, 2007, p. 32).

A decisão de retomar os estudos para os alunos da EJA, na visão de Oliveira (1966, p. 37), significa “[...] um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade”. Percebe-se, nessa afirmativa, que a concepção de educação de jovens e adultos, nos dias atuais, exige a quebra de paradigmas no que tange à construção de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para a qualificação para o trabalho ou para a emancipação plena.

No contexto da formação de jovens e adultos, a EJA, ganha um papel especial no sentido de não se render às pressões neoliberais, reafirmando sua identidade e proporcionando um espaço de discussão contra-hegemônico, levando os trabalhadores a não se conformarem com a situação em que vivem, mas a lutarem por seus direitos, apesar do que o mercado lhes impõe. E, nesse processo, os estudos e as pesquisas sistemáticas, no contexto da educação, como arma da luta contra as desigualdades sociais, são fundamentais.

Contudo, nas palavras de Arroyo (2007, p. 32):

Ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar-formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não-informal, conseqüentemente será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada.

Conseqüentemente, a luta será maior por parte daqueles que promovem a mudança, fazendo com que o direito à aprendizagem passe a entrar na formalidade do ensino ofertado ao alunado da EJA.

E ao invés de condenar a linearidade escolar desses indivíduos, cabe aos governantes e à docência, “[...] redefinir suas crenças sob pena de continuar excluindo milhões de seres humanos apenas por serem condenados a trajetórias tão fragmentadas e descontínuas” (ARROYO, 2007, p. 37). Passando a aprofundar-se à luz de novas bases teóricas:

Essas lógicas da organização do sistema escolar vêm sendo revistas ultimamente e vêm sendo redefinidas para darem conta dos sujeitos reais e

do direito igual de todos os coletivos sociais à educação, ao conhecimento, à cultura, a tal ponto que, nas sociedades democráticas, os sistemas escolares estão sendo redefinidos e buscavam-se formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos (ARROYO, 2007, p. 44).

Posto que a democratização da leitura e da escrita, segundo Ferreiro (2002, p. 13):

Veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.

Visando a enfrentar esse problema e auxiliar "os novos" a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de ensinar a ler e escrever vem engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa. Para Maria Rosário Longo Mortatti (2006, p. 15), é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer.

Desde o período da República, como nos relata Mortatti (2006, p. 02), saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e do desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de lugares informais, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

Segundo Mortatti (2006 p. 03), decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem

mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Para Kramer (2010, p. 14), estamos longe de ter políticas de alfabetização, leitura e escrita para a maioria da população, entendidas como políticas de cultura, capazes de garantir a efetivação do direito de acesso à leitura e à escrita, disseminando a produção existente e assegurando que todos se tornem produtores de escrita. Isso tudo pressupõe a superação de estruturas e ideologias classistas, hierárquicas e rígidas de gerir os conhecimentos e a cultura, vista por Arroyo como inadiáveis. Em relação a essa movimentação, para a superação de tradições escolares antigas, no tópico a seguir, apresenta-se uma discussão sobre a educação de EJA para além dos interesses econômicos do mercado. Isso, se pensarmos que ensinar não é somente fazer o aluno aprender a ler e a escrever, mas também mostrar-lhes o significado social da leitura e da escrita.

De tal modo, o tópico a seguir traz, em destaque, as teorias defendidas por István Mészáros (2008), por Arroyo (2007) e por Amartya Sen (2010). Ambos defendem uma nova proposta para a educação, mais profissional, que venha se consolidar no campo da EJA, porquanto a sociedade e seus membros estarem mais sensíveis à garantia de educação aos jovens e aos adultos.

2.4 EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

No tópico anterior, foi abordada a questão das pretensões que as capacidades de leitura e escrita podem aferir ao indivíduo, ferramentas indispensáveis na sociedade moderna para que possa ser um agente transformados de si mesmo e da sociedade em que vive.

E, nesse contexto de formar um indivíduo capaz de modificar sua própria vida e contribuir com seu meio, como afirmam Sonia Maria Rummert e Jaqueline Pereira Ventura (2007, p. 42):

[...] faz-se necessário considerar a educação situada na materialidade da sociedade de classes, uma vez que, na disputa político-ideológica 'por qual escola' encontra-se, simultânea e dialeticamente, a disputa por qual sociedade.

Mas, com o propósito de defender a natureza de uma educação que está para além das questões do capital, cuja conquista é tarefa a ser enfrentada pela própria

classe trabalhadora, como afirmam Rummert e Ventura (2007). Assim sendo, é correto o que afirma Arroyo (2007), quando diz que a EJA sempre trouxe, em sua trajetória, uma investigação política, completa-se, um viés de ordem da economia.

Não aceitar qualquer interpretação despolitizada, nem sequer das truncadas trajetórias escolares, mas vê-las inteiramente atreladas às trajetórias sociais, econômicas, culturais, éticas a que nossa perversa história vem condenando os setores populares. Vê-los como oprimidos será um olhar mais politizado do que vê-los como pobres, preguiçosos ou violentos, ou como reprovados e defasados.

Um dos alertas de István Mészáros (2008, p. 11) está para a questão: “[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”. Poderíamos entrar em outros indicadores, contudo, se pensarmos que os jovens e adultos da EJA já estiveram nos bancos das escolas regulares, é possível imaginar que exista um deslocamento no processo de exclusão social pela educação, quando o que está sendo ofertado não garante uma “educação funcional” (SEN, 2010, 29). Ou seja, uma educação que ofereça ao indivíduo condições de desenvolvimento, num processo de expansão de suas habilidades e competências básicas capazes de promover-lhe uma liberdade social e econômica.

Arroyo (2007) afirma que, ao longo da história da EJA, o foco sempre esteve mantido no termo educação e não ensino. Nas palavras do próprio Arroyo, “não é por acaso que a letra *E* de EJA não é de ensino, mas de educação” (2007, p. 38). Complementa Mészáros (2008) que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente da falta de acesso à escola, mas sim dentro dela. “Vivemos o que alguns chamam de novo analfabetismo⁶” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17). E, esse quadro, segundo Arroyo (2007, p. 21):

Trará seríssimas consequências na reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos. Esta está marcada, sem dúvida, pela orientação que forem adquirindo as políticas da juventude e do reconhecimento da especificidade humana, social e cultural desses tempos da vida como tempos de direito.

Para o autor, é preciso mudar a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA, que precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida.

⁶Mészáros (2008, p. 17) explica que esse novo analfabetismo é denominado como tal “porque é capaz de explicar, mas não de entender”. Onde explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir além do capital.

Devido uma má configuração da educação brasileira, faz necessário o reconhecimento das urgências de elaborar e implementar políticas públicas de combate ao analfabetismo como já foi feito em outros tempos. Pois se nada for feito, “[...] a simples sobrevivência da economia capitalista estaria comprometida, sem falar em tantas outras consequências sociais e políticas explosivas que derivam dessa situação” (GENTILI & FRIGOTTO, 2011, p. 45). Pois, as novas condições de acesso ao mercado de trabalho dos que estão buscando emprego pela primeira vez e dos que desejam reinserção, dificilmente lograrão sucesso diante das dificuldades impostas pelas demandas do sistema social e econômico atual.

O que, só poderá ser superado, “[...] se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências” (ARROYO, 2007, p. 23). Para Arroyo, um novo olhar deverá ser construído, um que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Posto que, “a EJA, por ter sido sempre um campo menos de “ensino” e mais de formação-educação, esteve mais aberta a inovações vindas da renovação das teorias de formação, socialização, aculturação, politização, conscientização...” (ARROYO, 2007, p. 31). E não é errado pensar que negar as capacidades básicas ao indivíduo pode estar fortemente relacionada a uma política de governo de incentivo ao crescimento populacional de baixa renda.

Subordinadas à lógica de reorganização do capital, as propostas relacionadas à ampliação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores têm servido:

- 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
- 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário;
- 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

Na visão de Amartya Sen (2010), por exemplo, inversamente, uma melhor educação ajuda a auferir rendas mais elevadas. Para Sen (2010, p. 35), “[...] de fato, precisamente porque as privações de renda e as privações de capacidade com frequência apresentam consideráveis encadeamentos correlatados” (SEN, 2010, p. 35). E a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, torna-

se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista apresentado por MÉSZÁROS (2008), qual seja, fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão. Visão também defendida por Rummert e Ventura (2007, p. 42) quando afirmam que:

[...] encontram-se em pleno acordo com a ideia de que a educação contribui para a estabilidade política necessária à realização dos negócios; ou seja, para as condições de governabilidade necessárias à economia.

As autoras ainda destacam o papel regulador da educação, uma vez que atua sob o imperativo de manutenção da ordem social. No entanto, quando se trata de educação, essa visão deve ser ampliada para além das questões do capital, passando a reconhecer e a entender o protagonismo desses jovens e adultos na sociedade. A partir do reconhecimento e da visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo, destaca Arroyo (2007, p. 24), “não vêm apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena” . Por isso, ele defende que a imagem da EJA tem que ser reconstruída com olhares menos negativos.

Na realidade, existe, na aquisição de habilidade de leitura e escrita, algum elemento capaz de conduzir o indivíduo à liberdade social e à liberdade econômica, de que fala Sen (2010) em sua obra. Contudo, afirma Arroyo (2007, p. 28-29):

A EJA somente se afirmará entrando nos espaços que os movimentos sociais vão abrindo nas lutas por seus direitos. Fala-se muito hoje em parcerias entre a sociedade, seus diversos atores e o Estado, porém as parcerias que contribuirão na configuração da EJA como garantia de direitos e como dever do Estado serão aquelas que situam suas intervenções na legitimação dos direitos dos excluídos, dos setores populares; aqueles atores sociais que superarem visões assistencialistas para com esses setores populares, que os reconhecerem sujeitos coletivos de direitos, na totalidade dos direitos humanos.

Nessa perspectiva de direitos e deveres da educação dos jovens e adultos, interessa-nos identificar se alunos que estão cursando o ensino fundamental nos anos finais, neste caso específico, na modalidade EJA, possuem as habilidades de leitura e escrita vinculadas ao destino vida social e trabalho. Se considerarmos, assim como Arroyo (2007, p. 37), que a EJA “[...] pode ajudar a fornecer pistas para que formas não-lineares, mais complexas de constituir-nos humanos venham à luz e instiguem a pedagogia a refletir sobre elas”, neste estudo, seremos capazes de desvelar uma realidade crítica ou inspiradora no quesito qualidade do ensino ofertado em uma

escola estadual do município de Linhares, com base em uma pesquisa cuja metodologia será apresentada a seguir.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta os fenômenos aplicados como recursos técnicos de metodologia desta pesquisa, que são de cunho indutivo. Segundo Antonio Carlos Gil (2008, p. 10) “[...] o método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”. Por isso que o raciocínio indutivo influenciou significativamente o pensamento científico, e não há como deixar de reconhecer a importância do método indutivo na constituição das Ciências Sociais. “De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (GIL, 2008, p. 10). O que faz do método fundamental na experiência que se propôs com essa pesquisa, posto que, nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir o que melhor define a situação.

Ao longo desse desenvolvimento metodológico, a classificação da pesquisa que ora se propôs é qualitativa, pelo fato de os dados que constituem a pesquisa serem predominantemente descritivos. Além disso, é uma modalidade de pesquisa que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (SEVERINO, 2013). O que para Gil (2008) quer dizer que frente aos fatos sociais, o pesquisador não é capaz de ser absolutamente objetivo. Mas, isso não quer dizer que as informações levantadas não sejam validadas no processo.

E o percurso inicial desse trabalho se deu com a pesquisa bibliográfica, pois ela é considerada o primeiro passo de toda pesquisa científica, a partir da qual é possível obter conhecimentos específicos quanto à temática, através de dados levantados, com ideias e pensamentos de autores que também investigam sobre o assunto a constituição do ensino formal da EJA no Brasil.

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar (LAKATOS e MARCONI, 1992, p.44).

Para a coleta de dados, inicialmente, foi feito contato com o diretor responsável pela unidade escolar, solicitando a autorização para realizar a pesquisa. Também

contamos com a participação da professora regente de Língua Portuguesa, que foi quem aplicou a atividade de aferição da habilidade de leitura e escrita, a partir de uma tomada de leitura em voz alta individual, seguida de uma atividade produção textual que consistiu em elaborar um texto dissertativo-descritivo da seguinte questão: “[...] os cuidados que devemos ter na prevenção do Coronavírus”.

No momento de aferição da leitura, o propósito era analisar os seguintes preditores de competência na leitura: o tempo, a fluência e a compreensão dedicada à aprendizagem de correspondências sons-letras, segmentação e junção das palavras no texto escolhido. O tempo e a fluência estão relacionados à capacidade de deslizar sobre a leitura com a prosódia adequada. O leitor fluente deve ser capaz de ler com precisão, velocidade e prosódia. E, sem fluência, a compreensão da leitura estará prejudicada. Compreensão esta que está relacionada com a capacidade de construir significados a partir da ligação escrita e retirar significados do que foi proferido em voz alta.

A atividade de produção textual foi aplicada durante uma aula de Língua Portuguesa que dura 60 minutos, no início do semestre letivo, para averiguar o nível da turma, para só então, a professora produzir o plano de ensino anual.

Elaborar um texto é uma tarefa árdua para quem não pratica. Diante dessa questão, dissertar faz parte da realidade em que vivemos, abrange discutir temas sociais, políticos e até econômicos que são essenciais para tornar qualquer estudante um verdadeiro cidadão. Assim analisamos que o texto dissertativo foi uma excelente escolha da professora para a atividade, posto que trata de posicionar os(as) alunos(as) diante de certo assunto para que eles argumentem sobre o mesmo. O tema escolhido, no momento, fazia parte do cotidiano de todos os envolvidos.

Ao tratarmos dos sujeitos da pesquisa de fato, as turmas que foram objeto deste estudo são muito importantes, na medida em que são representativas do alunado da EJA de uma escola da rede estadual localizada no município de Linhares. Optamos por trabalhar nesta pesquisa com os textos escritos por alunos das quatro etapas da EJA da segunda fase do ensino fundamental, por serem essas as séries em que se espera eles já tenham domínio da leitura e da escrita no processo de comunicação. “No Brasil, no fim do 3º ano do Ensino Fundamental, o estudante deve ser suficientemente eficiente para ler com fluência” (BRASIL, 1998; apud. MACHADO; FREITAG, 2019, p. 133). Assim sendo, analisamos os dados, especificamente das

turmas de 5ª à 8ª etapas dos anos finais do Ensino Fundamental, matriculados no 2º semestre de 2021, sendo o número de envolvidos apresentado no quadro 1.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa.

| Turma | Alunos matriculados | Alunos participantes da pesquisa |
|-----------------------|----------------------------|---|
| 5ª etapa multiseriada | 5 | 2 |
| 6ª etapa multiseriada | 22 | 3 |
| 7ª etapa | 20 | 7 |
| 8ª etapa | 39 | 11 |
| Total | 86 | 23 |

Fonte: elaboração própria.

A partir da lista total de alunos, em cada turma, disponibilizados pela escola, no Quadro 1, apresenta-se o total de matriculados e, também, os que aceitaram participar da pesquisa.

Sendo importante destacar que, nesse período, estavam presentes os alunos que retornaram do período pandêmico do Covid-19⁷, que ocasionou no afastamento do ensino presencial, que, no estado do Espírito Santo, assim como em outras parte do Brasil, foi substituído pelo ensino remoto. No contexto subjacente, o número de alunos que se sentiram seguros para voltar ao modelo de ensino presencial não é proporcional ao que a escola estava acostumada a receber.

Em relação ao perfil dos pesquisados, a faixa etária do grupo de respondentes é: 75% de 15 a 35 anos, 25% mais de 45 anos. Com relação ao gênero, 52% são de mulheres e 48% de homens. A partir desse resultado, observamos que a maioria dos respondentes são pessoas jovens, e que independente do gênero, todos seguem em busca de melhores níveis de aprendizagem.

Sobre a proposta de atividade, os estudantes de todas as turmas foram submetidos a mesma proposta de atividade (os textos foram produzidos em dias diferentes de acordo com o horário da professora regente).

O material foi analisado para obter dados sobre a realidade no trato do alunado com relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita, essenciais para se ganhar espaço no plano formal das possibilidades de mobilidade e assenção social pelo trabalho. Foram observadas e analisadas as competências evolutivas na aprendizagem da leitura e da escrita, posto que, se esses jovens e adultos chegaram

⁷ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca.

à etapa do ensino fundamental anos finais, pressupõe-se que estão escolarizados no nível intelectual que abrange competências mínimas de leitura e escrita: decodificação⁸, fluência⁹, compreensão¹⁰, produção textual autônoma.

E, para analisar esses materiais produzidos pelos alunos, o embasamento teórico será em Laurence Bardin (1977). Para Santos (2012), uma importante abordagem epistemológica se dá por meio da análise de conteúdo, que é uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas. Bardin (1977, p. 42) define a análise de conteúdo como:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa proposição da análise de conteúdo em Bardin tem como foco o que ela chama de percurso histórico da análise do conteúdo, com base em registros de textos interpretados anteriores ao período estudado, que podem ser de linguagem verbal oral ou escrita e, segundo Santos (2012, p. 383) “[...] cita-se a utilização da hermenêutica”. A atitude interpretativa emerge dessa técnica de análise.

De tal modo, foi, por meio da hermenêutica, que visa interpretar para compreender os dados coletados, visto que a leitura e a produção de texto foram produzidas para atender a proposta de atividade, mas também com o objetivo de que alguém o leia e reaja de algum modo. Para essa análise dissertativa, foram analisadas todas as produções textuais. Todavia, com foco nessa questão, foi analisada o que Bardin (1977) trata de corpus da pesquisa, que é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Compor o nosso corpus se mostrou uma tarefa fácil após a análise das produções, visto que, para elucidar o questionamento inicial, a análise ficou

⁸ São os processos que levam à compreensão, os processos de reconhecimento de letras, sílabas e palavras impressas que estão na superfície do texto são entendidos como decodificação da palavra escrita e é o modo específico de aquisição de informação (MACHADO; FREITAG, 2019, p. 133-134).

⁹ A fluência em leitura em voz alta é uma habilidade complexa que implica em várias tarefas para o leitor traduzir automaticamente palavras escritas em representações convergentes aos sons, acessando automaticamente representações lexicais, processando conexões dentro e entre orações, relacionando o significado do texto com informações prévias e fazendo inferências para fornecer informações que faltam (MACHADO; FREITAG, 2019, p. 134).

¹⁰ Habilidade específica de extração da informação e em habilidade de transformar a informação em processos que levam à compreensão (MACHADO; FREITAG, 2019, p. 134).

concentrada nos textos que não demonstraram estar compatíveis com produções de um alunado dos anos finais do ensino fundamental.

Na visão de Bardin (1977), a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico, a partir de diferentes fontes de dados. Tendo a preocupação de, como dispõe Bardin (1977), manter a postura de um pesquisador vigilante e crítico dos dados, sem reduzi-los a ideias espontâneas. E, nesse processo, buscar-se-á manter a objetividade nas análises, superando as incertezas através do enriquecimento obtido das diferentes leituras.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este último capítulo se inicia com a apresentação do que se produziu em matéria de dados, após terem sido analisadas informações coletadas de produções textuais, realizadas por representantes da escola, para identificar as situações das partes envolvidas na pesquisa em relação à aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Espera-se que o estudante que finalizou a etapa do anos iniciais do Ensino Fundamental, seja na modalidade regular seja na EJA, seja capaz de produzir textos coerentes e com domínio da norma-padrão da Língua Portuguesa. Nesse contexto, elegemos e delimitamos mais especificamente questões atinentes à aprendizagem da leitura e da escrita, devido a essas habilidades estarem dentre as chances para obter condições de vida melhores no processo civilizatório imposto pelo sistema capitalista.

O esclarecimentos sobre esses aspectos constitui a condição necessária para compreensão da atual situação da educação ofertada a esse grupo, se emancipatória ou se excludente.

4.1 PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE

As práticas de leitura e escrita são importantes na atividade de comunicação dos indivíduos, que permitem aos usuários, na interação, não apenas a decodificação de conteúdos semânticos, mas também estabelecer uma socialização de acordo com as práticas culturais.

O que vamos considerar nesta pesquisa é o resultado de uma avaliação diagnóstica de leitura e escrita realizada pela professora regente. Esse resultado trouxe a clarificação da situação diferente em relação ao nível de leitura e escrita, de alunos de mesma etapa. Porém, o mais emergente, cabe ressaltar, a existência de alunos analfabetos chegando às etapas de anos finais do ensino fundamental da EJA, ou seja, quando já estiveram matriculados no ensino regular. Isso impulsionou fortemente a reflexão sobre esse tema.

Através da prática de leitura, o sujeito consegue entender e dar sentido ao que lê, no contexto de interpretação, no sentido de extrair informações. A prática de leitura, segundo Letícia Priscila Pacheco e Lilian Cristine Hübner (2021, p. 60), “[...] é uma porta de entrada para a informação, instigando questionamentos e, dessa forma,

ampliando os horizontes do conhecimento”. Assim sendo, destacamos que a importância da leitura no nível social é imensa e complexa.

Ao decifrar as informações sobre a interação do leitor com o texto, no Quadro 2, apresenta-se a análise da leitura de estudantes da 5^o a 8^o etapas da EJA, Ensino Fundamental, anos finais, em relação ao processo de leitura no que tange à questão fluência e compreensão da mensagem lida.

Quadro 2 – Avaliação da leitura.

| Etapa da EJA | 5^a | 6^a | 7^a | 8^a |
|---|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Situação do aluno | Quantidade de alunos | | | |
| Não lê. | 1 | | | 2 |
| Lê palavras sem fluência e sem compreensão. | | | 1 | |
| Lê palavras com fluência e sem compreensão. | | | | |
| Lê palavras sem fluência e com compreensão. | | 1 | | |
| Lê frases sem fluência e sem compreensão. | | | 1 | 1 |
| Lê frases com fluência e sem compreensão. | | | | |
| Lê frases sem fluência e com compreensão. | | 1 | 1 | |
| Lê frases com fluência e com compreensão. | 1 | 1 | 4 | 8 |

Fonte: elaboração própria.

Por meio dos dados, verifica-se o quanto o processo ensino/aprendizagem tem sido deficitário, confirmando o que afirmam Pacheco e Hübner (2021, p. 59): “O analfabetismo e a baixa escolaridade seguem repercutindo atualmente, nos baixos índices de acerto em tarefas de leitura”. E que muitos alunos, embora saibam ler, não utilizam essa competência com maestria.

Os dados do Quadro 2 retratam uma condição de analfabetismo em pelo menos quatro alunos (jovens e adultos) que cursam as séries dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que dois deles já estão no último ano dessa modalidade, ou seja, se preparando para o ensino médio. É importante ainda destacar que nenhum deles apresentou laudo médico para condições especiais de ensino.

Há que se pensar que todo o conhecimento adquirido dentro do espaço escolar durante anos em nada significou para modificar o nível de aprendizagem da leitura de três alunos, posto que o conhecimento verificado em 23 alunos, sujeitos da pesquisa, eles não conseguiram ler. Outros quatro alunos estão no nível de leitura e compreensão de palavras; dois deles, estão lendo frases sem fluência e com compreensão. Quatorze é o número de estudantes que conseguiram ler frases inteiras com fluência

e compreensão da mensagem lida. Sendo estes últimos os que podemos considerar que estão com uma boa proficiência em leitura, isso quer dizer que estes estudantes segundo Pacheco e Hübner (2021, p. 59):

[...] são capazes de identificar as ideias principais em textos de comprimento moderado, identificar informações com base em critérios explícitos, também em alguns critérios complexos e refletir sobre o propósito e formato destes textos.

Para ler é preciso dominar a relação entre imagens e sons, isso é, entre grafemas e fonemas, para se produzir significação ao ato. E, mesmo se contarmos o tempo de afastamento de alguns alunos com mais idade, um fator importante a considerar, quando se adentra na análise de indivíduos da EJA, deve ser considerado que não haveria um encolhimento do processo de aquisição da leitura após construída as etapas de conhecimento de alfabetização e letramento, pois, depois que esse conhecimento é acessado, não ocorre um esquecimento. O que pode ocorrer, com o desuso, é o esquecimento da pronúncia de algumas palavras, mas, o resultado aponta para alunos que chegaram à 5ª e até 8ª etapas do Ensino Fundamental anos finais, sem domínio da leitura e da compreensão de palavras, alguns sem conhecimento do alfabeto.

Esse reconhecimento básico da situação exposta tem um alcance notável e implicações poderosas, pois que, ao considerarmos o processo avaliativo e de avanço do sistema de ensino brasileiro, esse fato de alunos avançarem sem o domínio das competências básicas, era pra ser impossível. Isso porque, se os alunos tivessem sido, dentro dos limites da escola, avaliados pelos docentes do ensino fundamental anos iniciais e demais membros da comunidade escolar, quanto aos domínios das habilidades e das competências, como os teriam avançado até esta etapa?

Deveras que, nesse período de pandemia do Covid-19, a escola esteve submetida a restrições e regras excepcionalmente criadas para o período pandêmico no que tange à questão do avanço escolar. Nesse molde, pode ser que a natureza desses avanços definam-se por fatos e questões complexas suscitadas pela pandemia, mesmo que esse avanço de série/etapa não signifique um avanço no nível de aprendizado do alunado.

Contudo não se trata somente do avanço, posto que:

[...] será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade e ideal da emancipação humana em conjunto com uma firme

determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a emancipação da humanidade (MESZÁROS, 2008, p 47).

O avanço sem a devida aquisição do conhecimento e da habilidade que constitui a qualificação do aluno para seguir nas próximas etapas não o emancipa, ao contrário, aliena o indivíduo e pode ser um dos fatores que vai conduzi-lo à evasão subsequente.

Sobre a alienação do indivíduo e objetivo dos que lutam contra, Meszáros (2008) afirma que a educação poderia ser uma alavanca essencial para a mudança. Todavia, se alunos que passaram por um sistema regular de ensino, e, após se afastarem, retomam os bancos da EJA e seguem avançando as etapas sem aquisição do mínimo de conhecimento para lutar contra sua própria alienação, a quem está servindo esse sistema educacional?

E o próprio Meszáros (2008, p. 73) responde que: “Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade”. Se esse indivíduo está buscando uma nova condição para o trabalho, esse avanço escolar sem domínio da leitura em nada irá contribuir para uma melhor colocação ou reinserção num posto de trabalho.

A leitura está ligada a um processo de visualização, como em um espelho. Ler vai muito além de palavras escritas, é também um recurso de enxergar a leitura oferecida através da vivência cultural de cada um. As dificuldades de hoje, no nível de leitura, de uma parte dos alunos da EJA que chegaram aos anos finais do ensino fundamental foram escancaradas, o que reduz o estigma de fracasso do indivíduo e passa a nos fazer considerar um coletivo de indivíduos que precisam ser revistos e reinseridos dentro do próprio sistema educacional.

“Abrindo o leque dos efeitos do desenvolvimento da leitura, destacamos o impacto do desenvolvimento desta habilidade na cognição humana” (PACHECO; HÜBNER, 2021 p. 60). Se munidos do poder de ler, as pessoas conseguem alcançar outros horizontes, maior mobilidade social, é correto dizer que a falta dessa competência pode estar relacionada ao aprofundamento da exclusão social.

E um outro ponto a ser valorizado numa boa base de leitura é que isso pode ser âncora para iniciar e conduzir um bom processo de avanço na escrita, pois a leitura possibilita a construção de novos conhecimentos para serem utilizados na produção da escrita. E, já adentrando nesse mérito, após a análise do resultado de leitura, foram encadeadas as análises da produção do texto escrito, cuja orientação demandava a

produção de um texto argumentativo e descritivo de próprio punho, que abordasse a prevenção do Coronavírus em decorrência de, naquele período, e ainda hoje, estarmos vivenciando essa questão das ações preventivas do vírus. Posto que a produção textual é sempre o resultado de algum tema previamente discutido em que o aluno sistematiza sua percepção sobre o tema.

Ao propor a atividade de escrita da produção textual, a professora estava interessada em avaliar se este aluno(a) sabia escrever de acordo com as regras da língua padrão. Os dados do quadro 3 apresentam os resultados dos alunos em relação ao planejamento dessas produções.

Quadro 3 – Planejando a produção do texto escrito.

| Etapa da EJA | 5^a | 6^a | 7^a | 8^a |
|--|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Situação do aluno | Quantidade de alunos | | | |
| Planeja previamente a escrita do texto | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Planeja o texto considerando a situação comunicativa | 1 | 2 | 6 | 9 |

Fonte: elaboração própria.

Constatou-se que dos 23 alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, 18 não planejam previamente sua escrita e consideram a situação comunicativa para apresentar sua habilidade de escrita. Se fossem estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental, esse perfil seria de um escritor iniciante, posto que está em uma habilidade prioritária aos alunos dos 1^o e 2^o anos do ensino fundamental nos anos iniciais.

Como se observa no quadro 4 sobre a escrita do texto, não há texto ou mensagem de um certo quantitativo de alunos, porque o nível de escrita está inferior ao que se exige nessas etapas, estão ainda na fase de alfabetização, numa condição de início da apropriação das letras e formação silábica das palavras.

Quadro 4 – Escrita do texto.

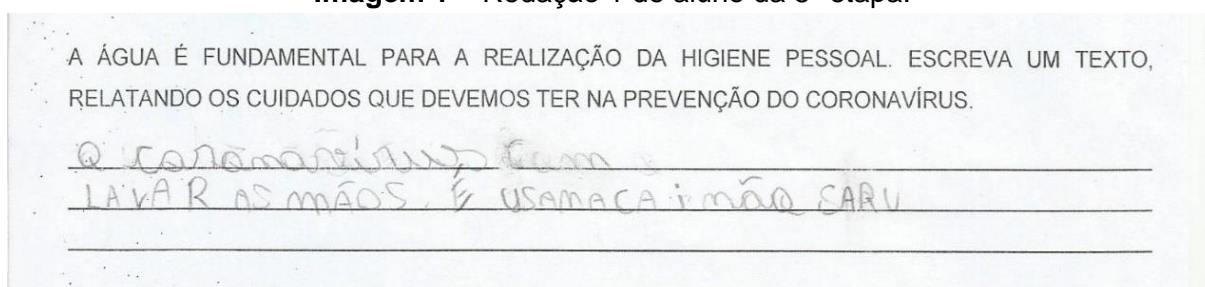
| Etapa da EJA | 5^a | 6^a | 7^a | 8^a |
|--|-----------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Situação do aluno | Quantidade de alunos | | | |
| Está em fase inicial de apropriação da escrita. | 1 | 1 | | 2 |
| Produz texto considerando a situação comunicativa com mediação. | | 1 | 1 | 1 |
| Produz texto considerando a situação comunicativa com autonomia. | 1 | 1 | 6 | 8 |

Fonte: elaboração própria.

A leitura e a escrita se constituem como práticas sociais que comuna para solucionar ou dar respostas a determinados problemas no que se refere ao acesso às práticas do mundo letrado. Que a escrita é importante e faz diferença na vida dos indivíduos, não resta dúvida. Mas, segue abaixo vasta e complexa rede de problemas de escrita apresentados por alunos que estão cursando os anos finais do ensino fundamental e que não possuem habilidades e competências satisfatórias. O que se percebe, nas palavras de Bourdieu (2008), é que existe um grupo de indivíduos que frequentaram o sistema escolar até idade o bastante para adquirirem uma relação cultural, mas sem obterem as habilidades e as competências no âmbito da leitura e da escrita.

Pensando numa perspectiva em que o ensino da leitura e da escrita é visto como ato de comunicação e expressão na língua, que consiste em um conjunto de sinais (um sistema) que possibilita a decodificação da mensagem e o texto como uma mensagem que precisa ser decodificada pelo receptor, após a análise dos resultados da avaliação diagnóstica da professora e de posse das produções, percebeu-se relevante mostrar alguns dos textos originais, sem contudo, identificar qualquer instituição ou indivíduo, a fim de analisar o conjunto de práticas sociais, competências e habilidades individuais ligadas à leitura e à escrita em seu contexto social, numa perspectiva de emancipação do sujeito ou reprodução de uma realidade de exclusão social.

Imagem 1 – Redação 1 de aluno da 5ª etapa.



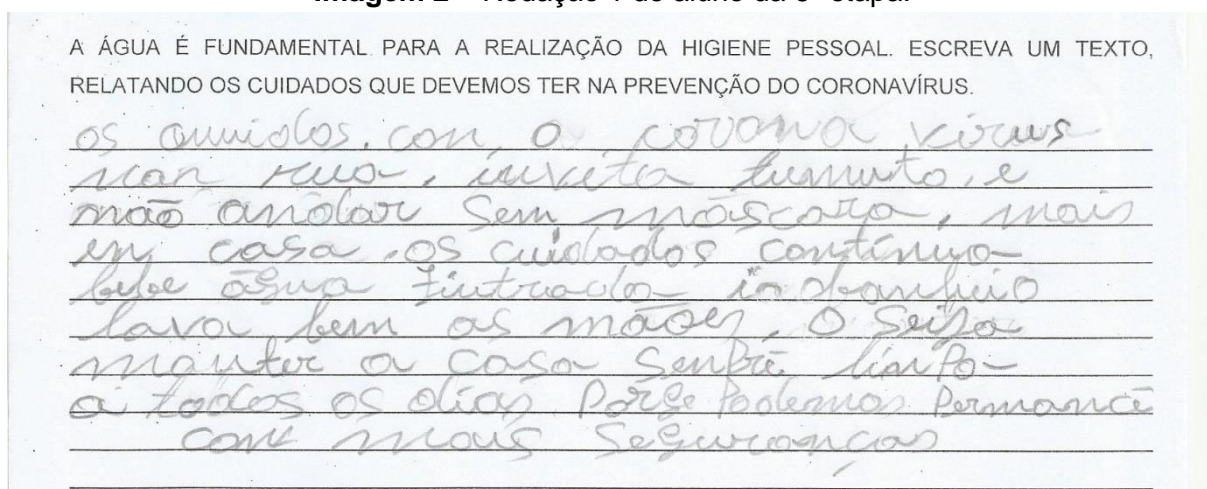
Fonte: Arquivo das produções textuais da avaliação diagnóstica interna de uma escola EJA, no segundo semestre de 2021.

A aplicação da linguagem escrita e falada por parte dos alunos em seu contexto social faz parte do processo de alfabetização. E, ao analisarmos a tentativa de produção textual da imagem 1, percebe-se o indivíduo em fase de alfabetização, visto que não domina sequer a estrutura das palavras, nem a estrutura textual. Mas, com relação à escrita correta de algumas palavras, pode ser referente a alguma repetição

de palavras memorizadas, ou ainda, pode ter sido uma ação de decorar ou repetir o que estava no enunciado da própria avaliação.

A seguir, analisando a imagem 2, redação produzida por um dos alunos matriculados na 6ª etapa traz um *feedback* para explorar a falta de estratégia para organizar um texto, tendo sido escrito em uma total desorganização frasal. Observa-se a inexistência de um título ao texto, total falta do uso de pontuação, de acentuação, além de muitos erros ortográficos e gramaticais.

Imagem 2 – Redação 1 de aluno da 6ª etapa.



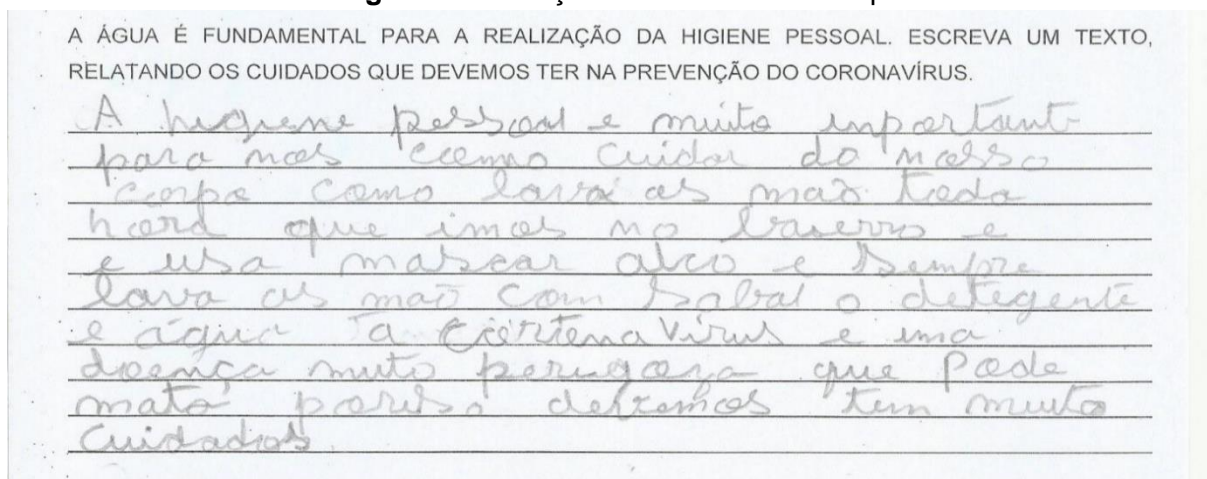
Fonte: Arquivo das produções textuais da avaliação diagnóstica interna de uma escola EJA, no segundo semestre de 2021.

Vivendo tal situação, o professor e o aluno devem pedir ajuda da equipe pedagógica para orientações sobre o que fazer. Como trabalhar com um aluno de 6ª etapa (7º ano) do Ensino Fundamental a partir dessa base?

É preciso discutir o quanto desse desenvolvimento é confiado às instituições escolares como únicos ou principais responsáveis por sua efetivação (PACHECO; HÜBNER, 2021). Contudo, a escola tem papel primordial na oferta de oportunidades de crescimento social, cognitivo, intelectual e motor.

Analisando a imagem 3, redação produzida por um dos alunos matriculados na 7ª etapa, que não possui estratégia para organizar seu texto, tendo sido escrito sem coesão e coerência. Observa-se, a inexistência de um título, falta do uso de pontuação e acentuação, erros ortográficos e gramaticais.

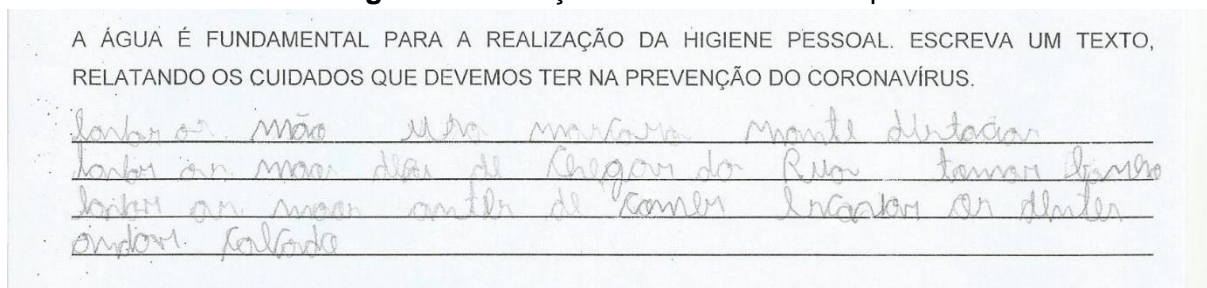
Imagem 3 – Redação 1 de aluno da 7ª etapa.



Fonte: Arquivo das produções textuais da avaliação diagnóstica interna de uma escola EJA, no segundo semestre de 2021.

Uma atividade preenchida, como a que traz a imagem 4, leva a reflexão: a que fim se deu o processo de alfabetização, letramento e as etapas de ensino fundamental cursadas pelo indivíduo? Longe de um pedagogismo ingênuo, ao privilegiar tal aspecto, o aluno que fez essa produção não possui as habilidades de leitura e escrita. Esses problemas parecem estar sempre presentes e abre-se, assim, uma nova realidade diante dos nossos olhos, que são os alunos analfabetos cursando etapas finais do processo educacional de base. Esse aluno vem sendo, no sentido original, excluído dentro do sistema educacional, um problema de ordem estrutural e social. Foram anos e anos de estudos que não lhe forneceram aquilo que poderíamos chamar de básico da escrita de maneira a colocá-lo apto a prosseguir nos estudos.

Imagem 4 – Redação 1 de aluno da 8ª etapa.



Fonte: Arquivo das produções textuais da avaliação diagnóstica interna de uma escola EJA, no segundo semestre de 2021.

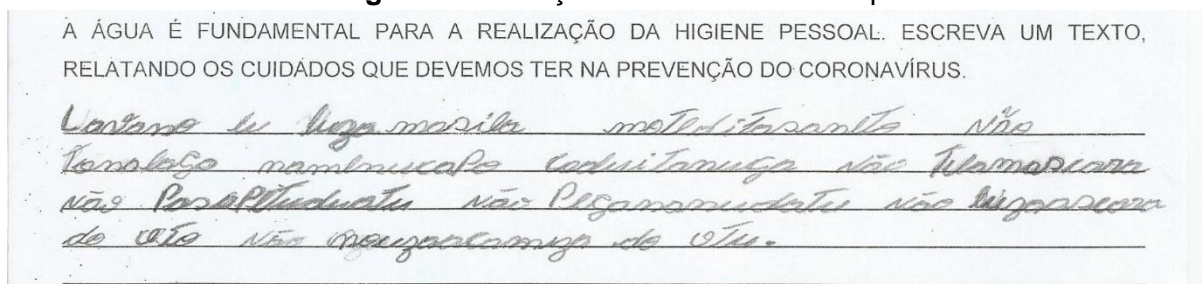
Relvas (2015, p. 45) aponta que as dificuldades de aprendizagem não estão ligadas apenas aos sistemas biológicos cerebrais, mas podem também ser causadas por problemas passageiros de ordem, por exemplo, sensorial ou afetiva. E cabe

ressaltar que, na maioria das vezes, a comunidade escolar deve estar preparada para atender esses alunos e oferecer o suporte necessário para sua permanência na escola.

De maneira a contribuir com esse aluno, cremos ser necessário um aporte de profissionais de alfabetização para acompanhar e contribuir com o processo de formação. Esse parece ser um grande desafio, mas capaz de catalisar as inquietações docentes.

A situação do ensino-aprendizagem do aluno que produziu o texto apresentado na imagem 5 está em nível semelhante, em termos de planejamento e escrita ao anterior. A situação tem lugar de destaque entre os problemas de alfabetização tardia.

Imagem 5 – Redação 2 de aluno da 8ª etapa.



Fonte: Arquivo das produções textuais da avaliação diagnóstica interna de uma escola EJA, no segundo semestre de 2021.

De tudo o que foi apresentado, é importante considerar que há uma tentativa, por parte dos alunos, de atender às instruções da atividade. Contudo, é notório que o conhecimento que os estudantes expressaram quando produziram esses textos, indicam que não chegaram a concluir o processo de alfabetização e, por isso, não estão preparados para as realidades das etapas que estão cursando ou para aumentar seu desempenho pessoal e profissional. Escrever, parece não ter sido uma habilidade apreendida e aperfeiçoada gradualmente ao longo dos anos.

Cremos não ser necessário apresentar mais exemplos de escrita a fim de demonstrar que existe uma necessidade de construção de um trabalho de alfabetização e letramento fora da idade e do tempo (etapa/ano) em que o aluno se encontra localizado, sendo também necessário discutir e rever alguns conceitos da escola no que tange ao avanço escolar.

Isso porquê os dados revelam a existência de analfabetos escolarizados que estão prestes, até mesmo a concluir os anos finais do Ensino Fundamental. Tal fato causa preocupação quanto às consequências do avanço de um número de alunos

para etapas as quais não estão preparados. E, que os mesmos apresentem dificuldades, o ensino não pode retrocedê-los e nem parar de ofertar-lhes o direito de estudar.

Por outro lado, cabe pensar que as práticas de alfabetização estão em processo de transformação permanente, logo, há de se pensar em um programa que alfabetize e torne letrados alunos que já concluíram a fase de alfabetização e estão em etapas que não condizem com suas habilidades e competências. Isso porque esse avanço, sem o domínio do básico, leva o indivíduo a acreditar que possui capacidades que não possui, mas que, com os estímulos adequados, seriam capazes de desenvolver.

Entretanto, embora esses retomem aos bancos da escola por vontade própria e reconhecimento da importância do ensino em suas vidas, ainda se encontram dificuldades em mantê-los nas salas de aula e desenvolver seus conhecimentos. Os baixos índices que alcançamos nos indicadores da pesquisa mostram o quanto ainda precisamos evoluir para atingirmos níveis de leitura e escrita básicos, de modo que o indivíduo consiga utilizar esses conhecimentos, habilidades e competências para seu desenvolvimento pessoal.

Além disso, deve-se considerar que esses estudantes optaram pelo ensino para encontrar novas e melhores formas para seguir suas vidas. E, visualizaram, na educação, uma forma de melhoria de suas atuais condições, portanto, no ambiente em que se vive esse processo – a escola – esperam ser preparados para conquistar melhores condições, assim como vivenciar algo melhor a cada dia de aprendizado.

É a partir desse entendimento, que a realidade educativa deve ser melhor conduzida pelos governantes e órgãos competentes no que se relaciona a práticas de leitura e escrita dos alunos da EJA. E, para que ocorra a implantação de práticas de alfabetização e letramento eficazes, que almejem ultrapassar os limites da leitura e escrita, formando cidadãos autônomos e críticos do sistema, é necessário não somente o investimento em pesquisas, mas a valorização dos profissionais que se dedicam a esse labor, e de incentivos para que os alunos permaneçam empenhados na construção do seu saber. Mas o que de fato a escola está prometendo e o que ela está oferecendo?

Há exemplo, entre esses alunos, sujeitos da pesquisa, no mercado de trabalho, a busca pela competitividade tem sido feita nas piores das condições possíveis. O que descortina que, cada vez mais, o ensino regular separa-se da produção e, cada vez mais, a formação para a produção se separa da escola (GENTILI, FRIGOTTO, 2011),

mesmo que as capacidades de emancipação socioeconômicas do indivíduo dependam, crucialmente, entre outras coisas, de disposições educacionais e políticas. Assim sendo, existe a necessidade de fazer a democracia de oportunidade educacionais funcionar para as pessoas comuns.

O intuito de salientar essas dificuldades não é sugerir que o direcionamento das políticas públicas para um público-alvo fatalmente será inútil ou sempre problemático, mas apenas observar que existem considerações que contrariam o simples argumento em favor de um direcionamento máximo (SEN, 2010, p. 162).

Se entendermos que a educação é ferramenta indispensável para que o sujeito se reconheça como um agente transformador de si mesmo, na perspectiva construtiva, a situação exposta na pesquisa evidencia, “[...] as contradições, elementos intrínsecos à produção de capital continuam se reproduzindo incessantemente” (GENTILI, FRIGOTTO, 2011, p. 65). A problematização em volta dessa realidade quer explicitar os problemas reais causados pela deficiência dessas habilidades, já que o tradicional conceito de qualificação, implica, segundo Gentili e Frigotto (2011), na escolarização formal, supondo anos de escolarização, que possuem uma relação direta com o assalariamento.

A leitura e a escrita são o centro das competências chaves e indispensáveis aos cidadãos do século XXI, e tornou-se, por isso, uma exigência universal e um indicador de desenvolvimento. É possível, por exemplo, afirmar, segundo Sen (2010, p. 115), que “[...] os níveis de renda familiar podem ser ajustados para baixo pelo analfabetismo e para cima por altos níveis de instrução”. Nessa visão, a pobreza deve ser encarada como privação de capacidades intelectuais básicas ao invés de somente o baixo nível de renda, como é comum. O que nos leva a refletir que a renda não é o único instrumento de geração de capacidades. Mesmo que a renda seja um meio importantíssimo para se obter capacidades (SEN, 2010).

Os debates sobre políticas realmente têm sido distorcidos pela ênfase excessiva dada à pobreza e à desigualdade medidas pela renda, em detrimento das privações relacionadas a outras variáveis como desemprego, doença, baixo nível de instrução e exclusão social (SEN, 2010, p. 146).

Em certa medida, a autora relata que a relação entre desigualdade de renda e desigualdade em outros espaços pode ser muito interessante devido às várias questões além da renda que afetam as desigualdades de vantagens individuais e liberdades substantivas.

Ainda, segundo Sen (2010, p. 77), “[...] o Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas”. Nessa perspectiva, as produções textuais apresentadas podem ser sintetizadas num questionamento para a sociedade: Como proceder? Pois é importante que se atente a uma metodologia especial que se atente tanto para a eficiência quanto para a equidade, pois esses alunos buscam algo além de apenas abandonar o analfabetismo.

A partir da percepção que um grupo de alunos não domina a leitura e a escrita, a orientação da gestão pedagógica deve selecionar junto com os docentes os conteúdos que importam na oferta de alternativa para a ação de alfabetizar e letrar esses alunos em dupla defasagem, a que corresponde a idade e a do nível de aprendizagem. Um conteúdo que acompanhe suas limitações, expectativas e condicionamentos e não em função de abstrações, rótulos que não lhe significa coisa alguma.

Evidentemente, os conteúdos mais acertados para esses alunos, que na sua estrutura cognitiva não condizem com a etapa que estão cursando, são aqueles que melhor e mais rapidamente possam lhes auxiliar a suprir suas lacunas, capacitando-os a assimilar aquilo que precisam na etapa presente. Em termos específicos, o mais indicado seria trabalhar com as noções e métodos e recursos didáticos na alfabetização. Munidos do poder de ler e escrever, esses indivíduos possuem maiores chances de mobilidade social, alargando horizontes profissionais.

Essa ideia, inclusive, é uma maneira de evitar que professores e alunos se percam no meio de tantas informações. A tendência em concordar com Gentili e Frigotto (2011, p. 57) é quando afirmam que “[...] a velocidade da nova era dispensa longos cursos mas demanda exatidão, rapidez da resposta, capacidade de lidar com novas linguagens”. De tal modo, as considerações anteriores podem ser sintetizadas: lidar com essa realidade depende de metodologias institucionais de ensino que se efetivem. Isso porque as práticas de leitura e escrita inadequadas têm um papel maximizador das desigualdades sociais.

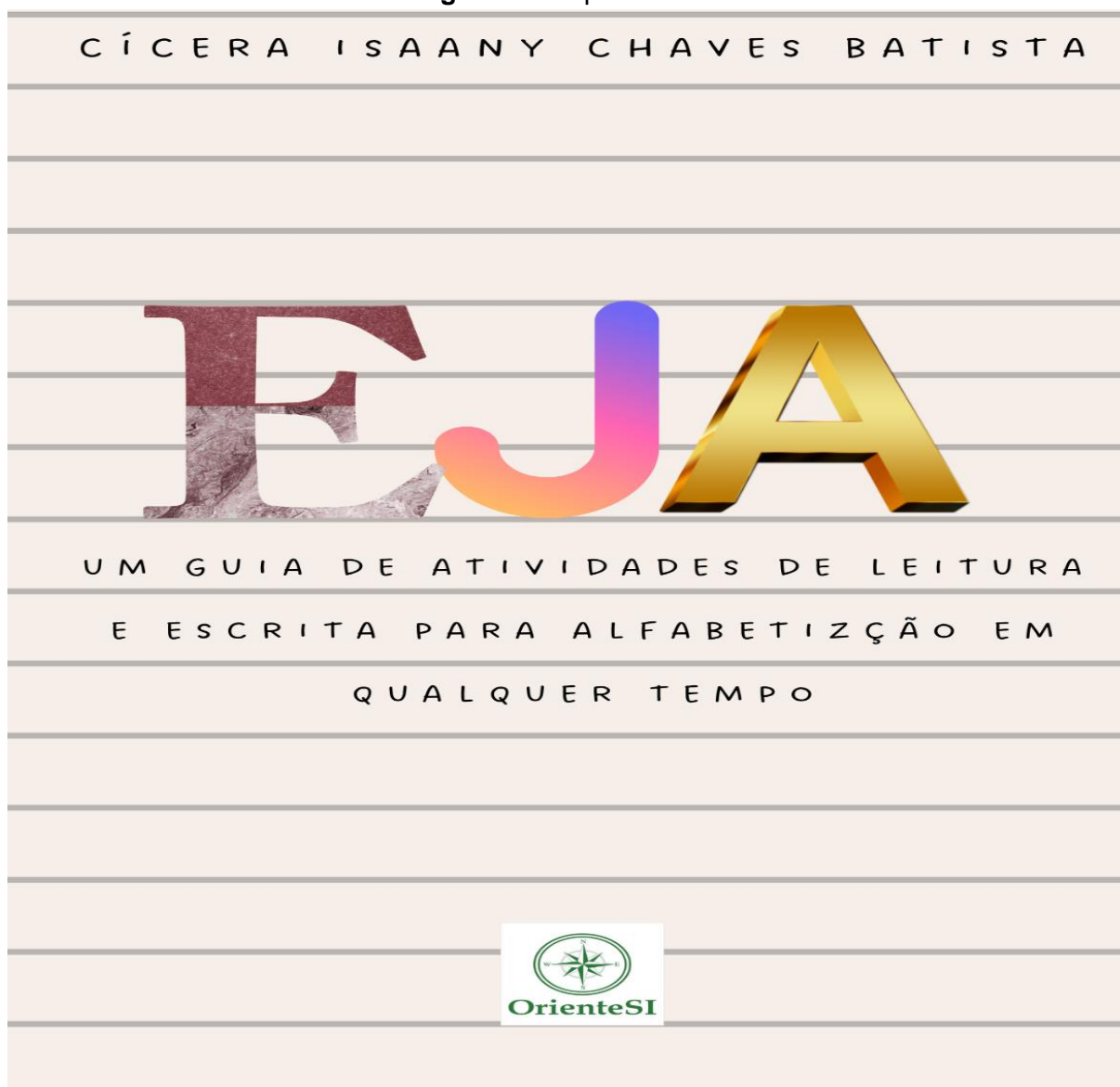
4.2 PRODUTO FINAL

Para o processo ensino-aprendizagem é fundamental o papel que os materiais didáticos desempenham, pois são elementos mediadores essenciais do

processo, visto que são ferramentas de apoio à aprendizagem para professores e alunos. Foi por isso que com base nos resultados e observações realizados durante a pesquisa, foi construído e organizado um *e-book*, produto educacional deste estudo de mestrado profissional intitulado “EJA: Um Guia de atividades de leitura e escrita para alfabetização em qualquer tempo”.

Desta feita, o produto educacional foi elaborado especificamente para os profissionais da educação que atuam na EJA e que alfabetizam ou irão alfabetizar. Entretanto, espera-se que as atividades criadas e selecionadas possam servir de subsídio teórico e prático para quaisquer profissionais da educação interessados no assunto.

Imagem 6 – Capa do *E-book*



Fonte: elaboração própria.

Este produto é pois uma ferramenta tecnológica didático-pedagógica que busca apoiar os professores e alunos da EJA no desenvolvimento da capacidade leitora e na escrita, utilizando atividades pré-selecionadas e adaptadas.

É importante destacar que o principal objetivo de qualquer processo educacional é o desenvolvimento individual e coletivo (BARROS, 2006). Por isso, a criação de *e-book* como ferramenta de apoio à aprendizagem é fruto do acompanhamento das transformações ocorridas nos processos de ensino/aprendizagem no cenário da EJA com base na realidade observada.

As teorias, reflexões e atividades apresentadas no *e-book* são materiais pedagógicos disponíveis para estudantes da área de pedagogia, professores, gestores escolares e gestores públicos que atuam na modalidade EJA.

Quadro 5 – Descrição das principais etapas do produto educacional

| Etapas do Produto Educativo | Objetivo de cada etapa |
|------------------------------------|---|
| Apresentação | Situar o leitor do objetivo do produto |
| Contextualização histórica da EJA | Breve contextualização do histórico da EJA |
| Contextualização da temática | Apresentar ao leitor a importância da leitura e escrita no contexto social. |
| Discurso ao educador | Fala ao educador a que se destina o caderno de atividades pedagógicas. |
| Atividades pedagógicas | Seleção, criação e adaptação das atividades de leitura e escrita para o público da EJA. |
| Referências | Listar as referências utilizadas para a elaboração do produto educativo. |

Fonte: elaboração própria.

O *e-book* aqui proposto trata-se de uma ferramenta auxiliar, que será utilizada dentro do processo de alfabetização em curso, não dispensando o livro didático comum e outros materiais de apoio. Toda sua diagramação e design foram desenvolvidos através do programa Kotobee Author, que é um criador e editor de *e-books*. E todas as imagens do *e-book* foram buscadas com o auxílio do Google e estão devidamente referenciadas, o que dá os créditos de direito aos devidos criadores.

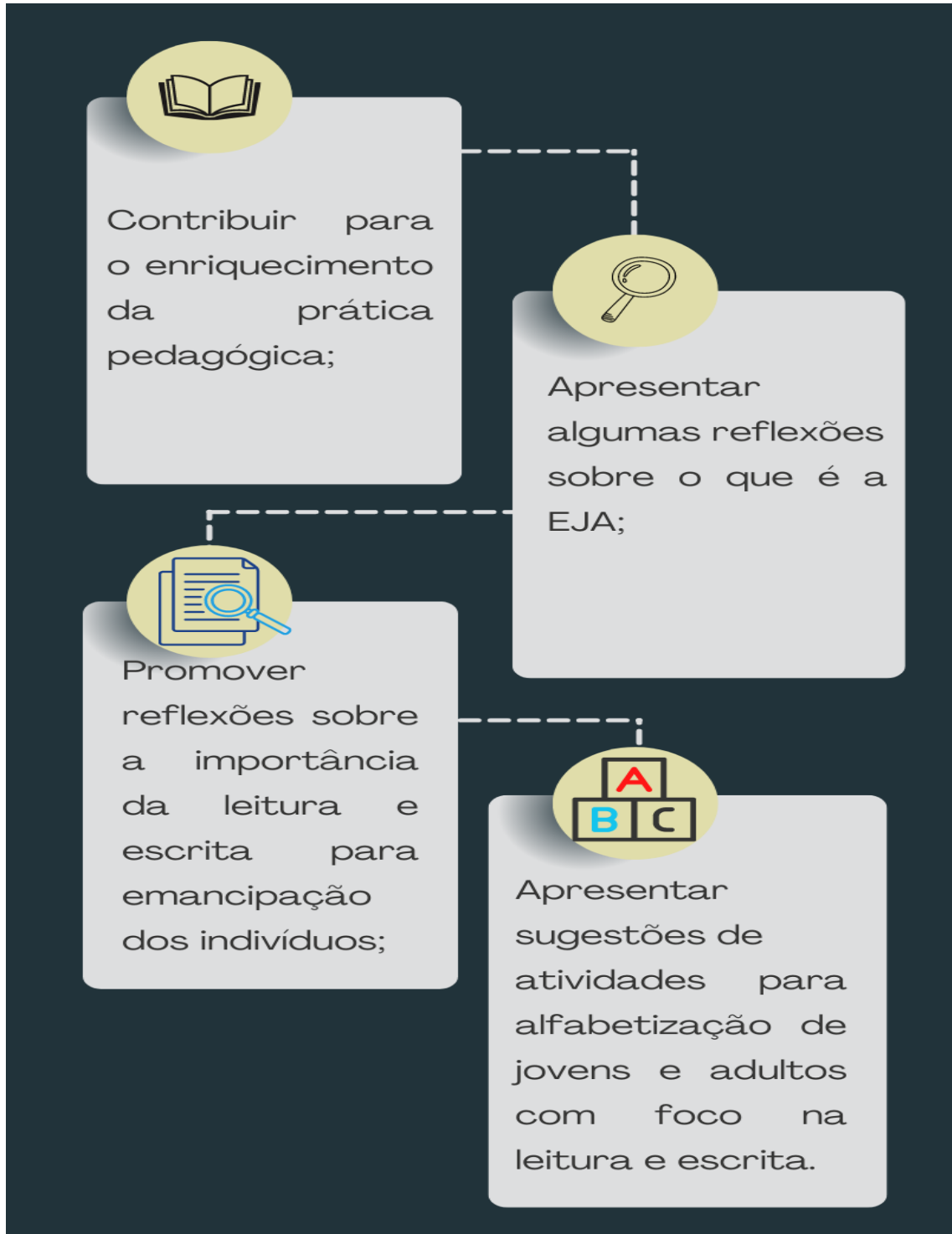
4.2.1 *E-book*

Sumário

| | |
|---|---|
| Apresentação | X |
| EJA: realidade social | X |
| Leitura e escrita: poder emancipador | X |
| Caro educador..... | X |
| Atividades de alfabetização com foco em leitura e escrita para o alunados da EJA... x | |
| Referências | X |

APRESENTAÇÃO

Este *e-book* é uma proposta pedagógica elaborada, com os seguintes objetivos:



Fonte: Elaboração própria.

Obra inovadora no campo da alfabetização com conteúdo pedagógico adaptado para alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, contendo reflexões

sobre o histórico da EJA e atividades com foco nas habilidades de leitura e escrita que aborda temas interdisciplinares dos mais variados.

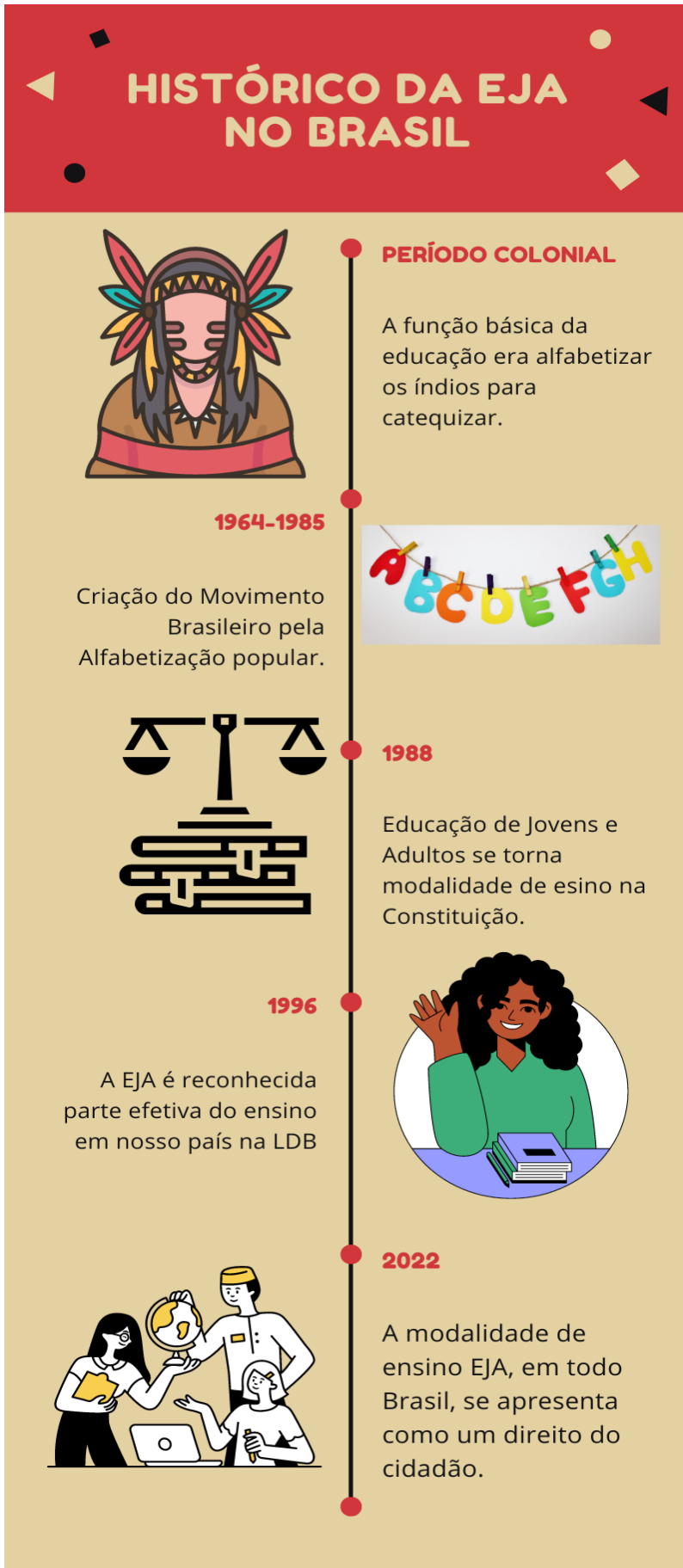
Espera-se que este material possa auxiliar a prática de professores do ensino fundamental ou médio EJA, que se encontrem diante do desafio de alfabetizar. Organizamos esse material para auxiliá-lo. Pois um dos principais objetivos desta obra é contribuir com os estudos sobre políticas de formação de jovens e adultos, que possam compreender o papel fundamental da leitura e escrita na formação do indivíduo. E possibilitar aos educadores um material prático com sugestões de atividades de leitura e escrita, pois o professor é o principal mediador dessas práticas.

A você, professor, pedagogo, gestor ou qualquer profissional responsável pela formação de gerações, é que se destina este material!

EJA: realidade social

Falar em Educação de Jovens e Adultos – EJA é discorrer sobre uma modalidade de educação assistencialista e reparadora fruto de uma conquista social. Neste sentido, a EJA representa uma dívida social não reparada com os que não tiveram acesso à educação (ROCHA, 2010).

A EJA, ao longo da história da educação brasileira, caracteriza-se por um modelo de suplência e de alfabetização com caráter eminentemente compensatório, excludente, na maioria das vezes, com o único objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho. No infográfico a seguir, é possível identificar momentos marcantes dessa trajetória.



Fonte: Elaboração própria.

A trajetória histórica da EJA vem dos programas de educação popular destinados à alfabetização de pessoas da cidade e do campo, percurso marcado pela presença de vários educadores, com destaque para Paulo Freire. E, nesse contexto, fato é que, historicamente, uma grande parcela da população brasileira conviveu com o problema da dificuldade de acesso a educação escolar, assim como com a descontinuidade dos estudos.

A repressão a cultura popular, ou a negação da cultura de povos nativos, foi marco na história de colonização do Brasil. Período em que a educação ficou a cargo dos jesuítas que vieram com o objetivo de catequizar os índios na fé cristã e, para atingir tal fim precisou impor novos conceitos de cultura, a começar pela língua.

A partir daí as mudanças na educação do país foram mais acentuadas somente com o advento da industrialização, segundo Fonseca (2008, p. 76), “na reestruturação produtiva Fordista/Taylorista, as competências para o uso da maquinaria e o processo de trabalho impuseram uma escolarização inicial – “ler, escrever e contar”. E, na década de 1930, a educação básica de adultos no Brasil, delineia-se com a consolidação de um sistema público de educação elementar, movimento que cresceu em paralelo com a industrialização e o crescimento populacional dos centros urbanos. De acordo com Fonseca (2008) apud. Ribeiro (1997), o Brasil de 1947 com o lançamento da Campanha de Educação de adultos buscou-se realizar uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Posteriormente, seguiram uma etapa de ação em profundidade, voltada para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Junto com a ditadura surgiu, no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), contudo essa política educacional segundo Fonseca (2008), iludiu homens e mulheres adultos não alfabetizados/as, acenando com as possibilidades de serem alfabetizados/as quando a apropriação restringia-se, na maioria das vezes, a escrita do próprio nome, permitindo o voto.

Os anos de 1980, considerado o período de redemocratização da educação brasileira. O MOBRAL sofreu transformações, tomando corpo uma nova política educacional, que defendia a concepção de que o processo de alfabetização exige um atendimento extensivo, a continuação da alfabetização, por meio da educação básica de jovens e adultos. Considerado o período de redemocratização da educação brasileira, devido a promulgação da Constituição Federal de 1988 que institui a

educação como um direito dos cidadãos e dever do Estado.

Percebe-se que só tardiamente a educação assumiu esse caráter democrático e universal tal qual conhecemos na atualidade, ampliando a oferta a todos aqueles que buscam conhecimento, sem distinções. E, é nesse contexto que a EJA começa ser reconhecida, quando na Constituição de 1988, estabelece o direito à educação de jovens e adultos, expressa no art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

Leitura e escrita

A escola possui a função social de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de utilizar as habilidades de leitura e escrita para se comunicar. E as atividades de leitura e de escrita, segundo Santos (2015), estão no cerne do ato de ensinar, ocupando um lugar de destaque das nossas práticas educacionais.

Emília Ferreiro (2002), no que corresponde à democratização da leitura e da escrita, afirma que os problemas da alfabetização tiveram início quando se decidiu que escrever não é uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria mas de cidadania. Isso porque, “[...] enquanto o ato de ler e escrever não passou a ser instrumento de cidadania, a ideia de fracasso não existia [...]” (LEITE, 2007, p. 218). Mas, nos tempos modernos, “[...] o domínio da escrita manifesta-se como um instrumento de poder, de inserção social, de afirmação de estar no mundo das práticas letradas” (SANTOS, 2015, p. 131). A capacidade de ler e escrever é pois condição que leva as pessoas a conseguirem almejar um lugar melhor, com melhores condições de vida e trabalho. Isto é condição de cidadania, de emancipação do sujeito, uma vez que deve ser vivida e praticada em diversos lugares, diferentes situações e finalidades.

Apesar da necessidade das competências de leitura e de escrita para se inserir num posto de trabalho, fato é que estamos longe de ter políticas de alfabetização na idade certa, leitura e escrita para a maioria da população, entendidas como políticas de cultura, capazes de garantir a efetivação do direito de acesso à leitura e à escrita, disseminando a produção existente e assegurando que todos se tornem produtores de escrita (KRAMER, 2010). Por isso, ao nos vermos envolvidos nesse projeto, sentimo-nos orgulhosos, pela melhoria que tentamos fazer ao selecionarmos e criarmos um material didático-pedagógico com características específicas ao alunado da EJA.

Caro educador

O exercício da leitura representa um papel essencial na vida do indivíduo, da máxima importância para sua formação. Desconheço um país desenvolvido que não seja um país de leitores, de pessoas que desde os primeiros anos de infância adquiriram o gosto de ler e acolher todos os alunos.

O trabalho na escola requer uma interdisciplinaridade que permita ao aluno da EJA estar fazendo elos de ligação, tornando a aprendizagem coerente. Nunca infantilizando o conteúdo.

Esta obra procura atender os anseios do educador que vai atuar com a EJA, com vistas a apresentar sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula no sentido de auxiliar no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação. E tem como objetivo promover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos,

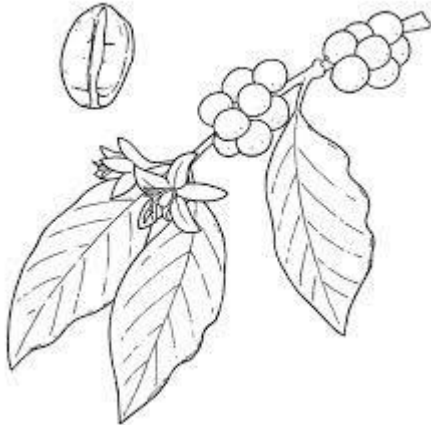
Agora, cabe a você, professor, criar condições para que haja interação de forma espontânea na sala de aula

Atividades

TEMA 1 O CAFÉ

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA.



11

CAFÉ

A PALAVRA “CAFÉ” VEM DO ARÁBE QAHHWAH E SIGNIFICA “VINHO”. FOI CULTIVADA PELA PRIMEIRA VEZ PELO POVO MULÇU, SENDO POR ISSO CONHECIDO TAMBÉM COMO VINHO DA ARÁBIA. AS SENSações DE VIGOR E ÂnIMO QUE O FRUTO PROPORCIONA FORAM DESCOBERTAS PELO PASTOR ETÍOPE CALDI, QUE, APÓS PERCEBER QUE SUAS CABRAS ANDAVAM AGITADAS, VIU QUE ELAS SE ALIMENTAVAM DE FOLHAS E GRÃOS DE UM ARBUSTO ESPECÍFICO.

OS MONGES QUE MORAVAM NA REGIÃO COLHERAM OS GRÃOS E PREPARARAM UM CHÁ. A PARTIR DAÍ PASSARAM A CONSUMIR FREQUENTEMENTE A BEBIDA PARA FICAREM MAIS ACORDADOS NAS NOITES DE VIGÍLIA E ORAÇÃO.

SEU CULTIVO TORNOU-SE TÃO IMPORTANTE PARA O POVO ÁRABE, QUE ERA TERMINANTEMENTE PROIBIDO QUE SEUS GRÃOS DEIXASSEM A REGIÃO. TODO CAFÉ

¹¹ Disponível Em: <https://br.pinterest.com/sayurykitaya/caf%C3%A9-ilustra%C3%A7%C3%A3o/>

NEGOCIADO ERA PREVIAMENTE FERVIDO PARA QUE NÃO PUDESSE GERMINAR. SOMENTE NO SÉCULO XVIII A PLANTA GRANHOU A EUROPA, SENDO CULTIVADA NA HOLANDA.

Disponível em: <http://www.muraljoia.com.br>.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TEMA DO TEXTO?

2- QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

3- DE ACORDO COM O TEXTO, DE ONDE VEM A PALAVRA CAFÉ?

4- O QUE OS ARÁBES FAZIAM ANTES DE NEGOCIAR O CAFÉ COM OUTROS POVOS?

5- CRIE UMA FRASE INTERESSANTE COM A PALAVRA CAFÉ.

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ANÁLISE DA PALAVRA



CAFÉ

QUANTAS LETRAS TEM?

QUAL É A PRIMEIRA LETRA?

QUAL É A ÚLTIMA LETRA?

TEM ALGUMA LETRA QUE SE REPETE?

QUAIS SÃO AS CONSOANTES?

QUAIS SÃO AS VOGAIS?

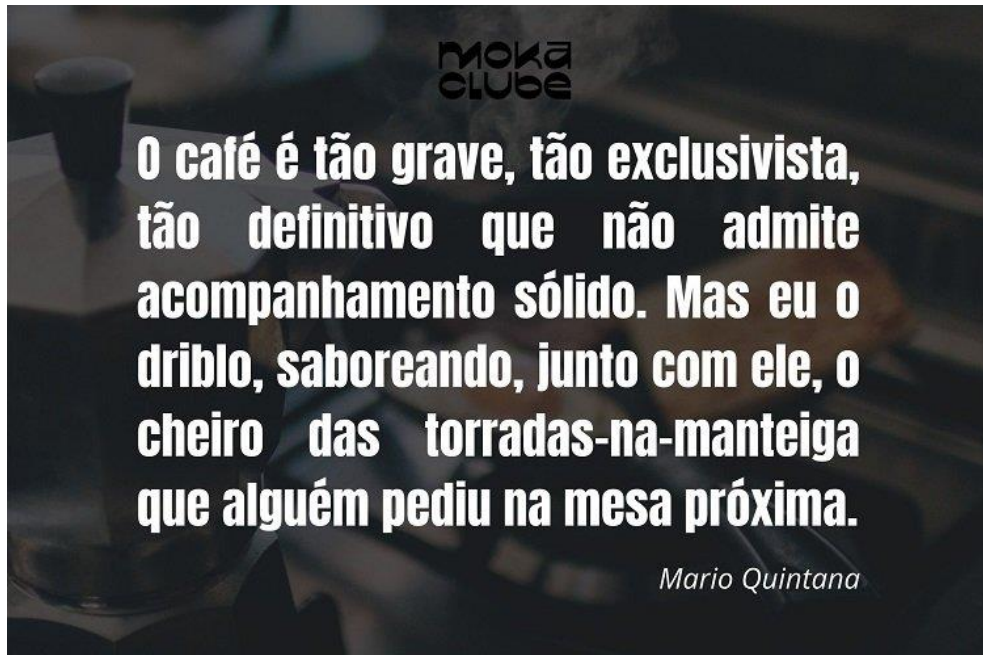
DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

1- Leia um trecho do poema de Mario Quintana.

Disponível em: <https://www.mokaclube.com.br/blog/poemas-com-cafe/>.

13

1- Sobre o que fala o poema? _____

2- Quem escreveu o poema? _____

¹³Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/copo-de-caf-e-desenhos-animados-dos-p%C3%A3es-em-preto-branco-projeto-gr%C3%A1fico-da-ilustra%C3%A7%C3%A3o-do-vetor-image142347188>>

- 3- Quais as características do café no texto?
- 4- Escreva duas características que você lembra ao pensar em café?
- 5- Complete a frase:
 - a) Eu tomo café com _____.

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

LEIA OS STORIES CRIATIVOS E A SEGUIR FAÇA SUA PRÓPRIA CRIAÇÃO.



14



15

ESPAÇO CRIATIVO DO ALUNO.

¹⁴ Disponível em: <https://i.pinimg.com/736x/bf/91/6b/bf916b4032cec24c5dd6df2609e356a8.jpg>

¹⁵ Disponível em: <https://www.99frases.com.br/frases-sobre-cafe/>

TEMA 2 O MAR

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA.



16

A ONDA

A ONDA
 A ONDA ANDA
 AONDE ANDA
 A ONDA?
 A ONDA AINDA
 AINDA ONDA
 AINDA ANDA
 AONDE?
 AONDE?
 A ONDA A ONDA

AUTOR: MANUEL BANDEIRA

Publicado em 1960 no livro *Estrela da Tarde*. Disponível em:
<https://poesiainfantilblog.wordpress.com/2016/04/09/a-onda-manuel-bandeira/>

¹⁶ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/97108935690077476/>

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TÍTULO DO POEMA? _____

2- QUEM É O AUTOR DO POEMA? _____

3- NA SUA OPINIÃO, PARA ONDE VAI A ONDA? _____

4- QUANTAS LETRAS TEM A PALAVRA ONDA? _____

5- QUAIS AS VOGAIS DA PALAVRA ONDA? _____

6- CRIE UMA FRASE INTERESSANTE COM A PALAVRA ONDA.

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

ANÁLISE DA PALAVRA



17

MAR

QUANTAS LETRAS TEM?

QUAL É A PRIMEIRA LETRA?

QUAL É A ÚLTIMA LETRA?

TEM ALGUMA LETRA QUE SE REPETE?

QUAIS SÃO AS CONSOANTES?

QUAIS SÃO AS VOGAIS?

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA.



¹⁸ A LENDA DA ESTRELA-DO-MAR

DIZ A LENDA QUE UM PEQUENINO GRÃO DE AREIA VIVIA ADMIRANDO AS ESTRELAS DO CÉU. HAVIA UMA ESTRELINHA QUE BRILHAVA DIFERENTE, E PELA BELEZA DE SUA LUZ O GRÃO DE AREIA RESOLVEU CONQUISTÁ-LA.

ERAM NOITES E NOITES DE CONVERSAS SEM FIM, O GRÃOZINHO RECITANDO ELOGIOS E POESIAS PARA A ESTRELINHA. ASSIM QUE ESCURECIA, A ESTRELINHA VOLTAVA RADIANTE, LOUCA PARA OUVIR AS PALAVRAS DO SEU AMOR.

MAS MUITOS ANOS SE PASSARAM SEM QUE OS DOIS CONSEGUISSEM SE ENCONTRAR. SABE-SE QUE EM UMA LINDA NOITE DE LUAR, CANSADA DE ESPERAR POR UM ENCONTRO, A ESTRELINHA SE DESPRENDEU DO CÉU E MERGULHOU NO FUNDO DO MAR E DAÍ NASCEU A “ESTRELA-DO-MAR”.

Disponível em: <https://w20.b2m.cz/post/a-fabula-da-estrela-do-mar.html>

¹⁸ Disponível em: <https://pt.clipart.me/istock/starfish-isolated-on-white-drawing-style-black-and-white-357443>

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TEMA DO TEXTO? _____

2- QUAL É O TÍTULO DO TEXTO? _____

3- QUEM SÃO OS PERSONAGENS DA FÁBULA? _____

4- DE ACORDO COM O TEXTO, QUEM ADMIRAVA AS ESTRELAS DO CÉU?

5- POR QUE O GRÃO DE AREIA RESOLVEU CONQUISTAR UMA ESTRELA?

6- COMO A ESTRELA DO CÉU FOI PARAR NO MAR?

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

ESTRATÉGIA DE LEITURA

REALIZE A LEITURA DA LISTA DE PALAVRAS QUE CORRESPONDE A ANIMAIS ENCONTRADOS NO MAR. A SEGUIR, CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR.

TUBARÃO

ESTRELA-DO-MAR

CAVALO MARINHO

ALGA

BALEIA

TARTARUGA

PEIXE

OSTRA

CONCHA

POLVO

SIRI

OURIÇO

GAIVOTA

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

RESCOLVA O CAÇA PALAVRAS COM O TEMA FUNDO DO MAR.

FUNDO DO MAR

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

ALGA

CONCHA

SIRI

TUBARÃO

ESTRELA-DO-MAR

GAIVOTA

TARTARUGA

OSTRA

OURIÇO

PEIXE

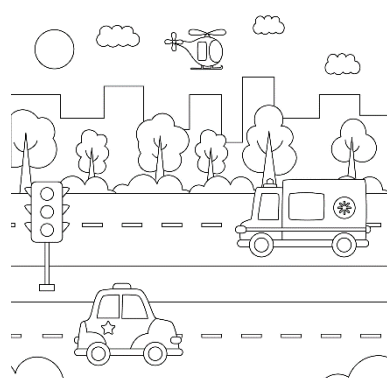
POLVO

BALEIA

TEMA 3 A CIDADE

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/_____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA.



¹⁹ A CIDADE MUDA

MORAR NAQUELA RUA ERA UMA COISA MUITO GOSTOSA. TODO MUNDO SE CONHECIA E TODOS GOSTAVAM DE CONVERSAR. MAS QUEM GOSTAVA MESMO DAQUELA CIDADE ERA O JUCA, QUE TINHA 7 ANOS E MORAVA NO NÚMERO 245 DESDE QUE TINHA NASCIDO.

A RUA ERA COMPRIDA E TINHA UMAS ÁRVORES ANTIGAS E GRANDES. TINHA DE TUDO LÁ. MERCEARIA, QUITANDA DA JAPONESA, A PADARIA DO SEU PEREIRA, A BANCA DE JORNAL DA DONA HELOÍSA, O BARZINHO DO SEU NÍCOLA E MUITAS CASAS.

MAS ERA UMA RUA UM POUQUINHO MOVIMENTADA. ATÉ ÔNIBUS PASSAVA LÁ. SÓ AOS DOMINGOS É QUE ELA FICAVA CALMA E DAVA PARA OS MENINOS JOGAREM BOLA.

EDUARDO RAMOS. A CIDADE MUDA. SÃO PAULO. MODERNA.1987.

¹⁹ Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/3094908-paisagem-cidade-preto-e-branco-com-transporte-desenho-animado>

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TEMA DO TEXTO? _____

2- QUAL É O TÍTULO DO TEXTO? _____

3- DE ACORDO COM O TEXTO, QUAIS SÃO AS CARACTERÍSTICAS DA RUA?

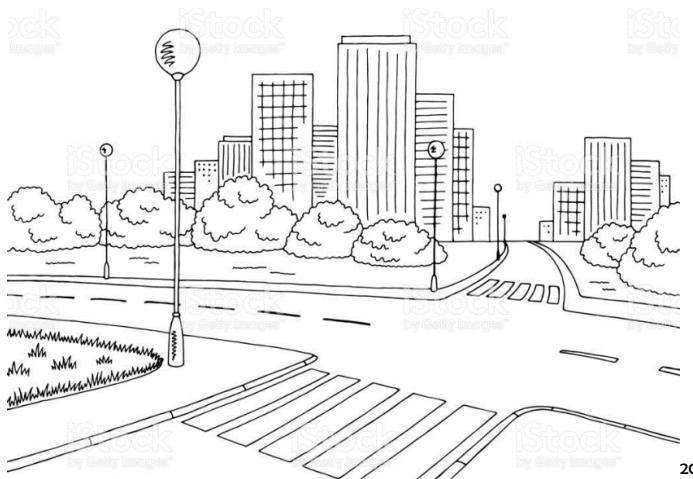
4- QUAL ERA A IDADE DE JUCA? QUANTO TEMPO ELE MORAVA ALI NA RUA?

5- POR QUE OS MENINOS SÓ PODIAM JOGAR BOAL NOS DIAS DE DOMINGO?

6- ESCREVA UMA FRASE INTERESSANTE COM A PALAVRA "CIDADE".

| | |
|----------------------|--------------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: _____ |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ANÁLISE DA PALAVRA



CIDADE

QUANTAS LETRAS TEM?

QUAL É A PRIMEIRA LETRA?

QUAL É A ÚLTIMA LETRA?

QUAL A LETRA QUE SE REPETE?

QUAIS SÃO AS CONSOANTES?

QUAIS SÃO AS VOGAIS?

²⁰ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/856176579134423037/>

DATA: __/__/____

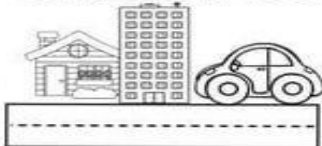
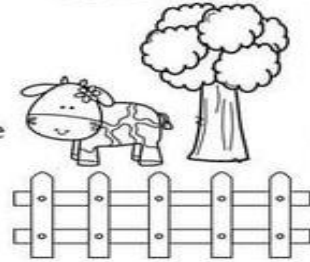
TURMA: _____

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

O CAMPO E A CIDADE

O campo é o local afastado da cidade, onde encontramos diversas fazendas, sítios, cultivos de diversos alimentos e criações de animais. Geralmente os campos possuem poucas casas e muitas árvores. Grande parte dos alimentos que comemos vem do campo.



A cidade é onde há maior número de casas, prédios, pessoas, comércios, ruas, carros e etc. A maioria de nós vive na cidade, cercados de lojas, supermercados e muito mais.

Desenhe abaixo pelo menos 3 elementos que podemos encontrar em cada local pedido:

CAMPO

CIDADE

Agora, escreva os nomes do que você desenhou:

CAMPO

CIDADE

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |


DATA: __/__/____

TURMA: _____

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

MINHA CIDADE



MINHA CIDADE
É UMA GRAÇA,
TEM TRÊS ESCOLAS
E UMA PRAÇA.

Kalunga - O primeiro Namorado Santo
Ângelo - Santo Ângelo Editora

✍ Pense e escreva como é a sua cidade.

22

TEMA 4 PROFISSÕES

²² Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/297096906652422186/>

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA.

PROFISSÕES

EXISTEM NO MUNDO
VÁRIOS TIPOS DE PROFISSÃO,
TODAS TÊM SEU VALOR
SE TRABALHADAS COM AMOR.

O PADEIRO FAZ O PÃO,
O DENTISTA CUIDA DO DENTE,
O PEDREIRO FAZ A CONSTRUÇÃO
E O MÉDICO CUIDA DA GENTE.

O PINTOR A PAREDE PINTA,
O VIGIA, A EMPRESA VIGIA,
O PROFESSOR TUDO NOS ENSINA
E A COZINHEIRA COZINHA.

A COSTUREIRA COSTURA,
O POLICIAL ESTÁ ATENTO NA VIATURA,
O POETA É UM ARTISTA,
E TODOS PARTICIPAM DA VIDA.

Autor: Regina Vilaça

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TEMA DO POEMA? _____

2- QUAL É O TÍTULO DO POEMA? _____

3- QUEM É O AUTOR? _____

4- DE ACORDO COM O POEMA, QUANTAS SÃO AS PROFISSÕES?

5- QUAL É A SUA PROFISSÃO?

6- ESCREVA UMA FRASE INTERESSANTE COM A PALAVRA “PROFISSÕES”.

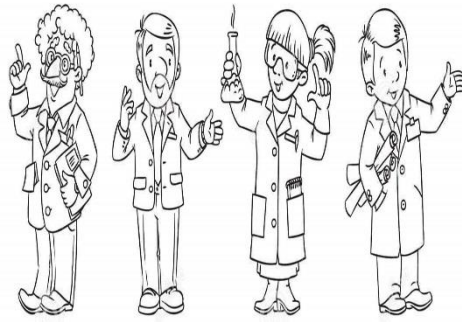
DATA: __/__/_____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

ANÁLISE DA PALAVRA



23

PROFISSÕES

QUANTAS LETRAS TEM?

QUAL É A PRIMEIRA LETRA?

QUAL É A ÚLTIMA LETRA?

QUAL A LETRA QUE SE REPETE?

QUAIS SÃO AS CONSOANTES?

QUAIS SÃO AS VOGAIS?

DATA: __/__/_____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

ESTRATÉGIA DE LEITURA

REALIZE A LEITURA DAS PALAVRAS QUE CORRESPONDE A UMA LISTA DE PROFISSÕES.
A SEGUIR, CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR.

CAMINHONEIRO**PROFESSORA****VIGILANTE****VETERINÁRIO****MÉDICO****BALCONISTA****PINTOR****PEDREIRO****SOLDADOR****MARCENEIRO****MECÂNICO****VENDEDOR****CHAPEIRO****MOTORISTA****SECRETÁRIO****FOTÓGRAFO****DENTISTA**

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

RESOLVA O CAÇA PALAVRAS COM O TEMA PROFISSÕES.

PROFISSÕES

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

D E N T I S T A N Y O F
 E I S I P E D R E I R O
 H T A N W O O E S E I T
 M A T S I R O T O M E Ó
 V E N D E D O R L H P G
 L W C T E R E N D S A R
 N M O Â G I E L A E H A
 S É S A N E D O D O C F
 T D S L O I N D O T R O
 E I R B E E C T R A I A
 E C T P I N T O R F R A
 N O I R Á N I R E T E V

- CHAPEIRO
- DENTISTA
- FOTÓGRAFO
- MECÂNICO
- MOTORISTA
- MÉDICO
- PEDREIRO
- PINTOR
- SOLDADOR
- VENDEDOR
- VETERINÁRIO

TEMA 5 ESPORTES

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/_____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA.

A COPA DO MUNDO

A COPA DO MUNDO É UM CAMPEONATO DE FUTEBOL QUE ACONTECE A CADA 4 ANOS. INSTITUÍDA EM 1928 NA FRANÇA POR JULES RIMET, SÓ TEVE INÍCIO EM 1930 NO URUGUAI, CUJA SELEÇÃO DESSE PAÍS SAIU VENCEDORA.

É CONSIDERADO O EVENTO ESPORTIVO MAIS ASSISTIDO E VALORIZADO EM TDOO PLANETA, ULTRAPASANDO ATÉ MESMO OS JOGOS OLÍMPICOS. ESSE EVENTO INTERNACIONAL TEM UM IMPACTO POSITIVO NO CRESCIMENTO DE DETERMINADOS SETORES E NO DESENVOLVIMENTO DO PAÍS ANFITRIÃO, POIS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS, INCLUINDO ESTÁDIOS, ESTRADAS, HOTÉIS E DEMAIS EDIFICAÇÕES SÃO CONSTRUÍDAS OU REMODELADAS PARA A OCASIÃO.

Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2022/05/atividade-educacao-fisica-copa-do-mundo-6ao9ano.html>

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TEMA DO TEXTO? _____

2- QUAL É O TÍTULO DO TEXTO? _____

3- DE QUANTO EM QUANTO TEMPO A COPA DO MUNDO ACONTECE?

4- SEGUNDO O TEXTO, QUEM CRIOU A COPA DO MUNDO?

5- ESCREVA UMA FRASE INTERESSANTE SOBRE A COPA DO MUNDO.

| | |
|----------------------|--------|
| DATA: __/__/____ | TURMA: |
| PROFESSOR: _____ | |
| NOME DO ALUNO: _____ | |

ESTE É UM CONVITE PARA UMA LEITURA COMPARTILHADA DO TRECHO DO LIVRO “O PÊNALTI”, DA ESCRITORA GENI GUIMARÃES.

“INCENTIVADO PELA CONFIANÇA DO TÉCNICO, PERCEBI LGOO QUE ESTAVA MELHOR QUE ANTES.

FIZ CADA JOGADA DE CAUSAR INVEJA.

ERA UM DRIBLE ATRÁS DO OUTRO, MAS A BOLA PARECIA QUE NÃO ENTENDIA QUE SUA MISSÃO ERA FAZER GOL.

DE REPENTE ALGUÉM GRITOU: - PÊNALTI!

FIQUEI GELADO E DISSE PARA MIM MESMO: - AGORA SAI!

QUASE QUE INSTATANEAMENTE, CAÍ NA REAL.

QUEM HAVIA COMETIDO PÊNALTI ERA A MINHA EQUIPE”.

Geni Guimarães. O pênalti. Rio de Janeiro, Editora Malê, 2019.

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1- QUAL É O TEMA DO TEXTO? _____

2- QUEM É A AUTORA DO TEXTO? _____

3- QUEM INCENTIVAVA O JOGADOR A FAZER DRIBLES?

4- POR QUE O JOGADOR NÃO CONSEGUIU MARCAR GOL COM O PÊNALTI?

5- ESCREVA UMA FRASE COM A PALAVRA PÊNALTI.

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

REALIZE A LEITURA DAS PALAVRAS QUE CORRESPONDE A UMA LISTA DE ESPORTES. A SEGUIR, CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE A PROFESSORA DITAR.

VOLEIBOL

FUTEBOL

CAPOEIRA

ESCALADA

NATAÇÃO

ATLETISMO

BASQUETE

GOLFE

TÊNIS

SURF

FUTSAL

GINÁSTICA

DATA: __/__/____

TURMA:

PROFESSOR: _____

NOME DO ALUNO: _____

RESOLVA O CAÇA PALAVRAS COM O TEMA ESPORTES.

ESPORTES

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | S | E | I | A | W | F | R | M | E | I | N |
| B | A | S | Q | U | E | T | E | W | D | A | S |
| E | O | V | A | F | I | L | S | O | R | G | T |
| N | T | O | N | U | S | O | C | C | O | I | Ê |
| H | T | L | O | T | T | B | A | A | M | N | N |
| P | F | E | E | S | E | E | L | P | S | Á | I |
| L | R | I | E | A | S | T | A | O | I | S | S |
| I | U | B | R | L | U | U | D | E | T | T | I |
| E | S | O | M | U | A | F | A | I | E | I | E |
| E | F | L | O | G | K | O | A | R | L | C | S |
| O | S | W | O | L | O | Ã | Ç | A | T | A | N |
| I | N | O | T | N | F | C | I | S | A | T | T |

- ATLETISMO
- BASQUETE
- CAPOEIRA
- ESCALADA

- FUTEBOL
- FUTSAL
- GINÁSTICA
- GOLFE

- NATAÇÃO
- SURF
- TÊNIS
- VOLEIBOL

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! – a luta continua: formação de professoras em EJA. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência**. In. SOARES, Leôncio. et. al. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed.. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica. 2007.

ROCHA, Marcos Leite. **Educação de Jovens e Adultos**: pensando a formação em processo como dispositivo de práticas inclusivas. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2339/1/tese_6266_MARCOS%20LEITE%20ROCHA20130827-141936.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SANTOS, Alâne Batista dos. Leitura e escrita na EJA, ressignificando os trabalhos através de sequências didáticas. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3311>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SOBRE A AUTORA

CÍCERA ISAANY C. BATISTA



Fez uma carreira de dez anos no serviço público, conhecida pelo seu envolvimento na Educação Básica. Mineira, nascida em Taiobeiras - MG, residente em Linhares – ES. Mestranda do Programa de Ciência, tecnologia e Educação da UNIVC, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFES), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica de Jovens e Adultos (IFES-ES); Professora, Pedagoga, Coordenadora de projetos, Sócia no Instituto Educacional Ricarda Amélia, Escritora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a EJA, desde os primórdios da Colonização, mostrando que a educação voltada para as massas sempre foi vista como um propósito para o desenvolvimento nacional e a capacitação para a mão de obra no sistema capitalista. Mas, cabe destacar que a EJA só passou a existir formalmente após a promulgação da LDBN, em 1996.

Todavia cabe destaque, ainda sobre a gênese da EJA, para as grandes campanhas governamentais e movimentos populares da década de 1945 até meados de 1980, que tinham como meta erradicar o analfabetismo no país, voltados para uma educação para as massas, sem considerar o indivíduo e suas particularidades, trouxe às escolas o cenário que encontramos. Com uma grande seletividade social entre os alunos que são capazes de acompanhar ou não o ensino no tempo estimado, ou em outras palavras, alunos que estão cursando etapas as quais não possuem as habilidades e competências cognitivas para entender parcial ou plenamente o proposto.

A pesquisa desvelou a questão que a exclusão social não é um produto natural, visto que no processo social de aprendizagem, uns saem mais preparados que outros. E que a escola, na modalidade EJA, tem recebido um número de alunos cada vez menos preparados, sem muito a ver com o curso e as práticas da escola.

Os dados da pesquisa revelaram um alto índice de alunos que estão deficitários com relação a habilidade de ler e de produzir um texto. E, nesse contexto, há de se pensar na providência de uma nova metodologia de ensino que conduza os alunos ao aprendizado da leitura e da escrita como um despertar de significado para a vida. Que descortine a venda dos olhos para as mensagens que estão escritas mundo à fora, sendo capaz de conduzi-los, também, à liberdade do pensamento e de processos de interações dinâmicas entre a mensagem que lhe chegam pela escrita e suas vivências culturais. Para isso, desde a explicação das matérias até os processos de avaliação dos alunos, é importante que sejam planejadas na condição em que se encontra o aluno, demonstrando reconhecimento e valorização pelo esforço que faz para permanecer na escola.

Além disso, percebe-se que os alunos que estão inseridos na EJA assemelham-se quanto ao seu perfil socioeconômico e cultural assim como a proximidade no que tange à falta de recursos e condições para optarem pelo trabalho

ao invés da educação no tempo proposto. Essas características, também, contribuem para os fatores que ocasionam no fracasso escolar.

Acreditamos que é possível e necessário, concomitante às lutas por melhores políticas educacionais na EJA, fazer algo efetivo, visando à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas. É esse o sentido do presente trabalho, para que parem de incluir estudantes no sistema escolar sem que se ofereça a qualidade necessária.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Sandra Mara de Lima Silva. **Estratégias de leitura e escrita no ciclo II da educação de jovens e adultos**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018. 70 f.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. et. al. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed.. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica. 2007. Nome do autor deve estar pro completo, retirar abreviaturas, alguns você coloca o nome completo em outros não veja o caso Calos Alberto Roberto Pires, tem que ter uniformidade

ASSESSORIA DE IMPRENSA INEP. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/censo-escolar#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20%E2%80%93%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20da,m%C3%A9dio%20migraram%20para%20a%20EJA>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, Davidson Lima. **Criação de e-book como ferramenta de apoio à aprendizagem no ensino superior**: uma análise dos elementos gráficos do design. Dissertação (Mestrado em Design, Universidade Federal do Maranhão). São Luís, 2016. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/646>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva. 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Diretrizes para a formação inicial de professores da educação**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CAMPOS, Carlos Roberto Pires (org.). **Formação de professores para a implantação do ensino médio integrado no Espírito Santo**. Vitória: IFES, 2010.

FERREIRA Jr., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, Laura Souza. EJA: lutas e conquistas! – a luta continua: formação de professoras em EJA. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008.

FRANCO, Sebastião Pimentel. O projeto educacional brasileiro ou de como privilegiar as elites em detrimento das classes populares. **Dimensões**. Vol 13. Jul.dez. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/cicer/Downloads/lucasbraga,+d13_20_sebastiaopimentelfranco.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, 2001, vol.15, n.42, pp. 259-268.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação o esquecimento da educação e a educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas. 1992.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Escola, cultura juvenil e alfabetização: lições de uma experiência. In: SOARES, Leôncio. et. al. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed.. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica. 2007.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes, FREITAG, Raquel Meister Ko. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. **Letras De Hoje**, 54(2), p. 132-145. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32509>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 19 mai. 2022.

PACHECO, Letícia Priscila.; HÜBNER, Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, Santa Cruz do Sul, 46(85), 58-69. 2021. Disponível em:<<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15672>>. Acesso em: 19 OUT. 2022.

PAULO, Luís Carlos de Oliveira. **Educação de jovens e adultos no Brasil**. 2014. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2014. Disponível: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23079>>. Acesso em: 27 abr. 2022. Não achei o nome completo desse autor

PINO, Mauro Del. Políticas educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5 ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

PINTO, Antonio Henrique. Trabalho, ciência e cultura como princípio e fundamento da educação profissional. In: FREITAS, Rony C. O. Et al. (Orgs.) **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Desafios na construção do currículo do PROEJA. Vitória: IFES, 2011.

ROCHA, Marcos Leite. **Educação de Jovens e Adultos: pensando a formação em processo como dispositivo de práticas inclusivas**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2339/1/tese_6266_MARCOS%20LEITE%20ROCHA20130827-141936.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022. Não achei o nome completo dos autores

RUMMERT, Sonia Maria, VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade –considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznpjML3Hzt9cTgqSBbKK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SANTOS, Alâne Batista dos. Leitura e escrita na EJA, ressignificando os trabalhos através de sequências didáticas. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3311>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP:UFSCar, v.6, nº. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SANTOS, Leonardo Bis dos; SGARBI, Antonio Donizete. Pesquisa intervenção como metodologia alternativa de formação de pesquisadores sociais. In: SANTOS, Leonardo Bis dos; CARVALHO, Letícia Queiroz de (org). **Metodologias alternativas para o ensino de letras e humanidades**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes/Pedro & João Editores, p. 90-107. 2019. Disponível em: <<https://ebookspedroejoaoeditores.files.wordpress.com/2020/01/livro-profletras-e-humanidades-logos.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras. 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/ Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

SILVA, Lucas Trindade da. Indiferenciação por diferença Implicações da governamentalidade neoliberal para a teoria sociológica. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 32, nº. 1. pp. 247-264. Jan.-Abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ts/a/d777yWBqTDg7nWgPQQz4vrh/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Marta Rosa Farias de Almeida Miranda. A educação de jovens e adultos (EJA): o que dizem os números dos orçamentos do estado da Bahia. **BrazilianJournal of DevelopmentBraz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 5, p. 3589-3601, may. 2019. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/1521/1402>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, 1995, p. 5-16. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/pnaic/files/2018/06/LINGUA-ESCRITASOCIEDADE-E-CULTURA-RELA%c3%87%c3%95ES-DIMENS%c3%95ES-E-PERSPECTIVAS.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175>>. Acesso em: 14 mai. 2022.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica a o neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UNESCO (Org.). **Alfabetização como liberdade**. Brasília. UNESCO: MEC. 2003.

ANEXOS

ANEXO A – PROPOSTA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

| |
|---|
|  <h2 style="margin: 0;">PROPOSTA DE REDAÇÃO</h2> |
| <p>DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>ALUNO: _____ Série _____</p> <p>Data: ___/___/_____</p> |

LEIA O TEXTO ABAIXO E DEPOIS
FAÇA O QUE SE PEDE.

HIGIENE PESSOAL É O CONJUNTO
DE CUIDADOS QUE TODOS DEVEM
TER COM O CORPO DIARIAMENTE.
HÁBITOS SIMPLES COMO: TOMAR
BANHO, LAVAR AS MÃOS ANTES DE
COMER, QUANDO CHEGAR DA RUA
E QUANDO USAR O VASO
SANITÁRIO, ESCOVAR OS DENTES,
ANDAR CALÇADO. A ÁGUA É
FUNDAMENTAL PARA A
REALIZAÇÃO DA HIGIENE PESSOAL.

Avaliação da leitura (professor):

- () Não lê.
- () Lê palavras sem fluência e sem compreensão.
- () Lê palavras com fluência e sem compreensão.
- () Lê palavras sem fluência e com compreensão.
- () Lê frases sem fluência e sem compreensão.
- () Lê frases com fluência e sem compreensão.
- () Lê frases sem fluência e com compreensão.
- () Lê frases com fluência e com compreensão.

A ÁGUA É FUNDAMENTAL PARA A REALIZAÇÃO DA HIGIENE PESSOAL.
ESCREVA UM TEXTO, RELATANDO OS CUIDADOS QUE DEVEMOS MANTER NA
PREVENÇÃO DO CORONAVÍRUS.
