



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA HENRIQUE SANTOS

**MEMÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO: COM A PALAVRA, ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)**

BRASÍLIA
2019

CAMILA HENRIQUE SANTOS

**MEMÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO: COM A PALAVRA, ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJAI)**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Licenciada do Curso de Pedagogia, sob orientação da Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA

2019

CAMILA HENRIQUE SANTOS

**MEMÓRIA DE ALFABETIZAÇÃO: COM A PALAVRA, ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS (EJA).**

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professora Dra. Maria Clarisse Vieira
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professor Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Yeda Silva Moraes
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(Membro Suplente)

Data da aprovação: ____/____/____

BRASÍLIA
2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar e acima de tudo, agradeço a Deus pela oportunidade desta jornada, a qual me possibilitou (re)descobrir a minha essência como ser humano no ofício da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Agradeço aos meus pais (*in memoriam*), fontes do meu caráter, da minha paixão pela história, da minha espiritualidade e por cotidianamente me ensinarem a mensagem do Cristo: “amai-vos”. Agradeço a minha amada irmã Carina (*in memoriam*), que me mostrou que, apesar dos reveses da vida, é sempre possível sorrir.

Agradeço ao meu companheiro Miguel pela paciência, em virtude da minha ausência constante para a dedicação ao meu trabalho de pesquisa, como, também, a minha amada irmã Cristiane, cujo apoio, incentivo e, principalmente, companheirismo foram fundamentais para a concretização deste trabalho final.

Um agradecimento especial as minhas amigas de curso, Érica Melo, Giordani Carvalho e Rosilene Xavier, que estiveram ao meu lado e demonstraram o afeto renovador da amizade sincera nos momentos difíceis, desanimadores e quando achei que não seria capaz.

Não poderia deixar de agradecer a minha orientadora, Professora Dr^a. Solange Alves de Oliveira Mendes, cujo profissionalismo e dedicação me inspiraram a ser uma pessoa cada vez melhor, seja na sala de aula como aluna, seja na sala de aula (futuramente) como docente. Agradeço imensamente pelo incentivo, pelas trocas cotidianas, pelas confidências, por acreditar sempre na minha capacidade e por aceitar essa empreitada comigo, na esteira improvável da valorização daqueles que foram, durante muito tempo, marginalizados pela realidade voraz das dificuldades econômicas e sociais, quando deveriam estar descobrindo o libertador mundo da palavra escrita e da leitura.

Agradeço aos estudantes da turma de EJAII, que me ensinaram muito mais do que eu poderia ensinar a eles: coragem, determinação e a capacidade de recomeçar, sempre.

E, por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade de Brasília pela oportunidade do retorno à vida acadêmica e, conseqüentemente, a novos horizontes pessoais e profissionais, que só se tornaram possíveis em virtude da atuação competente e ativa da Faculdade de Educação que, em tempos difíceis, ainda ousa acreditar na educação como o único e eficaz instrumento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

*A linguagem errada dos humildes
tem para mim um gosto de terra
e chão molhado e lenha partida.
Jamais procurei corrigi-los
como jamais tolerei o bem-falante, exibido.
Já o nordestino, mesmo analfabeto,
tem uma linguagem corrente, fácil e floreada,
encenada nos arcaísmos do idioma.
Tive uma empregada que só dizia “meicado”.
Outra que teimou sempre em me dizer “Dona Coria”.
Não criei obstáculos nem propus conserto.
No fim, quando me dirigia à primeira
eu dizia vai ao “meicado”,
com medo de que ela se corrigisse.
Achava aquilo saboroso,
como saborosa me pareceu sempre a linguagem dos simples.
Tão fácil, espontânea e pitoresca nos seus errados.
(Cora Coralina)*

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as narrativas da memória de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, matriculados no 1º Segmento dessa modalidade de ensino, em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a fim de identificar os motivos de abandono e retorno à escola, assim como compreender o papel da leitura e escrita na emancipação social desses sujeitos. O aporte do quadro teórico sobre ensino de alfabetização, histórico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, memória, e ensino da língua escrita conta com as contribuições de: Mortatti (2000; 2010), Soares (2004; 2017), Moraes (2012), Leal, Albuquerque e Moraes (2010), Vieira (2006), Delgado (2003), Ghiraldelli Jr. (2009), Haddad e Di Pierro (2000), e Fávero (2005). A produção de dados foi realizada no primeiro semestre de 2019 por meio de um grupo focal, com a participação de cinco estudantes, todos em fase inicial de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a análise de conteúdo temática, a partir de inferências e interpretações das narrativas. Os resultados mostram que o motivo de não estudarem na infância são o trabalho infantil e a desvalorização da escola pela família; e a busca pela participação autônoma em uma sociedade letrada é o principal motivo de retorno à escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Memória; Alfabetização; Letramento.

ABSTRACT

This research aims to analyze the narratives of the literacy memory of students of the Education of Young, Adult and Elderly, enrolled in the 1st Segment of this modality of education, in a public school of the Secretary of State of Education of the Federal District. The goal is to identify the reasons of abandonment and return to school, as well as to understand the role of reading and writing in the social emancipation of these individuals. The theoretical contribution framework on literacy teaching, history of Youth, Adult and Elderly Education, memory, and teaching of written language was based on the contributions of: Mortatti (2000; 2010), Soares (2004; 2017), Morais (2012), Leal, Albuquerque and Morais (2010), Vieira (2006), Delgado (2003), Ghiraldelli Jr. (2009), Haddad and Di Pierro (2000), and Fávero (2005). The production of data was carried out in the first half of 2019 through a focus group, with the participation of five students, all in an initial stage of literacy. It is a qualitative research, having as methodology the analysis of thematic content, based on inferences and interpretations of the narratives. The results show that the reason for not studying in childhood is child labor and the devaluation of the school by the family; and the pursuit of autonomous participation in a literate society is the main reason for returning to school.

Keywords: Youth, Adult and Elderly Education; Memory; Literacy; Literature.

LISTA DE SIGLAS

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

RIUnB - Repositório Institucional da UnB

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MCP - Movimento de Cultura Popular

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Encceja - Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNAD/C - Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio Contínua

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1 O estado do conhecimento.....	18
1.2. O percurso da alfabetização no Brasil.....	21
1.3. A Educação de Adultos no Brasil: fatos históricos e marcos legais.....	25
1.4. Memória e Narrativas.....	31
1.5. Ensino da língua escrita.....	33
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	39
2.1. Caracterização da escola.....	40
2.2. Participantes do estudo.....	42
2.3. O grupo focal.....	44
2.4. O tratamento dos dados.....	45
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	46
3.1. O eixo temático: história de vida.....	46
3.2. O eixo temático: ensino de alfabetização e letramento.....	52
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	63
REFERÊNCIAS.....	64
APÊNDICES.....	69
APÊNDICE 1 – Roteiro para realização do grupo focal.....	70
APÊNDICE 2 – Questionário de perfil dos participantes da pesquisa.....	74
APÊNDICE 3 – Termo de autorização para realização de pesquisa.....	75
APÊNDICE 4 – Termo de consentimento de participação na pesquisa.....	76

MEMORIAL

Nasci há quarenta e um anos, mas não nasci sozinha, tenho uma irmã gêmea com a qual mantenho a melhor relação da minha vida. Por isso mesmo, em muitos momentos do meu texto, aparecerão frases como, “eu e minha irmã”, “eu e ela”, “nós”, “eu e minha irmã gêmea”. Não se trata de não conseguir construir uma identidade estudantil independente da dela, mas de relatar fatos da minha vida que estão intrinsecamente ligados à dela. É preciso dizer, ainda, que os meus pais já não fazem mais parte desse mundo e por isso, muitas informações relativas à minha vida escolar infantil não poderão ser incluídas aqui de maneira completa, visto que até chegar a esse momento de ter que escrever as minhas memórias educativas, as informações que me foram repassadas por meus pais eram suficientemente satisfatórias, mesmo nas suas imprecisões, incompletudes ou lacunas temporais.

Minha trajetória pelo mundo do conhecimento começou antes mesmo do meu nascimento, na verdade, começa pelo interesse dos meus pais pelo conhecimento. Minha mãe, professora primária, formada no curso normalista na cidade de Jaboticabal, interior de São Paulo e, por inconsistências da vida, uma estudante que teve que abandonar o curso superior de Psicologia, na capital paulistana, antes de concluí-lo. Meu pai, soteropolitano que teve uma educação rígida, concluída em um seminário franciscano, o Seminário de Ipuarana em Campina Grande, na Paraíba, para, em seguida, como ex-seminarista, formar-se em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

Porque o destino não se explica, esses dois jovens adultos – Maria Zilda, a Tatá, e Lelison, o Xodó – vindos de lugares distintos, irão se conhecer em São Paulo, se casar no Rio de Janeiro e é assim que, em 1977, eu e minha irmã gêmea nascemos na cidade de Votuporanga no interior paulista.

Passado o período do nascimento, no início do ano seguinte, a convite do irmão do meu pai, que trabalhava na Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal, em Brasília, se mudam para a nova capital federal, indo os meus pais trabalharem na Fundação Educacional do Distrito Federal. Logo em seguida, no ano de 1980, o meu pai assume uma vaga de administrador na Fundação Nacional Pró-Memória¹. E é exatamente

¹ Criada em 1979 para agilizar e dinamizar as atividades fins do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN (atual IPHAN), a Fundação Nacional Pró-Memória funcionou até 1990, quando foi criado o Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural – IBPC, que absorveu as funções e os funcionários da Pró-Memória e da SPHAN.

nesse momento que começa a minha trajetória pelo mundo da escolarização, pois ainda bebês, fomos matriculadas numa creche em Taguatinga.

Em 1980, já morando no Guará, nasce a minha irmã mais nova, Carina, que se torna o xodozinho da casa. Em 1983, nos mudamos do Guará para a Asa Norte, e meus pais matriculam nós três na creche da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC, localizada na L2 Norte, bem próximo de casa. Minhas primeiras lembranças de interação no ambiente escolar vêm daí. Na minha memória, gostava de ficar na creche e tenho vagas recordações de aulas em que usávamos macarrão, papel crepom, jornais, tintas, etc., seguindo a linha da educação infantil como recreação, e não como um primeiro contato com o sistema alfabético. Assim, desde pequena brincava de ser professora, e dava aula para minhas irmãs, com uma lousa improvisada na porta do armário.

No início de 1984, estávamos com seis anos e meio, e antes de iniciar o ano letivo, minha mãe resolveu que seríamos alfabetizadas em casa, por isso, contratou uma professora particular (que era irmã de uma amiga sua da Fundação Educacional)² e em alguns meses, eu e a Cristiane já estávamos lendo e escrevendo sozinhas. A ideia da minha mãe era que pudéssemos ser aceitas na escola já na primeira série, para não ficarmos “atrasadas” no ensino, porque fazemos aniversário no meio do ano. Infelizmente, apesar de já estarmos lendo e escrevendo, a escola não aceitou a nossa matrícula na primeira série, pois não tínhamos sete anos completos.

No ano seguinte, em 1985 fomos matriculadas – eu e minha gêmea – na primeira série da Escola Classe 102 Norte. Começamos o ano letivo com uma professora substituta, a tia Mercedes, que era muito carinhosa, mas, após alguns meses, a professora titular voltou e ela teve que sair. Sempre tive interesse por todas as disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (na minha época, primeiro grau menor), mas a mudança de professora teve um reflexo na minha aprendizagem, no início da atuação da regente.

Foi também na primeira série que começamos a frequentar, uma vez por semana, a Escola Parque (209/210 Norte). Um projeto de ensino maravilhoso, de onde vem a minha primeira recordação de experiência multissensorial: uma exposição em que entrávamos em uma tenda com os olhos vendados, para apreendermos a obra por meio de outros sentidos. Então tinha uma música rolando, podia tocar nos objetos e sentir cheiros diversos.

² Criada em 1960, a Fundação Educacional do Distrito Federal trabalhou conjuntamente com a Secretaria de Estado de Educação, criada em 1986, até sua extinção no ano 2000, quando suas atividades foram incorporadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Distrito Federal.

Já na 2ª série (1986), fomos transferidas para a Escola Classe 104 Norte onde ficamos até 1987. Foi nessa escola que participei de um concurso de redação na escola e ganhei o primeiro lugar com um texto que tinha como título “Ser criança”. Falava do mundo de descobertas, das brincadeiras e da necessidade de assumir valores como respeito, amizade e amor. Não tenho mais a redação, mas ainda tenho o prêmio, o livro “Pollyana”, de Eleanor H. Porter. Lembro que, na cerimônia de entrega do prêmio, tive que fazer a leitura da minha redação, no pátio da escola, na frente de todo mundo, e tímida como era na época, fiquei bem nervosa. Engraçado que esse momento bem nítido na minha mente, me fez recordar que, apesar do nervosismo, me senti satisfeita por ter o meu trabalho reconhecido, porque me empenhei para escrever o texto com o pensamento em ganhar o concurso. Acho que surgia aí uma necessidade que tenho até hoje de sempre tentar fazer da melhor maneira possível o que quer me proponha ou que seja da minha responsabilidade.

De 1988 a 1992 moramos em Fortaleza, no Ceará, e estudamos em uma escola confessional, o Colégio Santa Cecília, uma escola tradicional focada nos conteúdos e na atuação do professor. Em abril de 1992, com a separação dos meus pais, nos mudamos para o interior do Estado de São Paulo, Votuporanga, a cidade onde nasci e onde moravam os meus avós maternos. Minha mãe nos matriculou numa escola pública que já conhecíamos, o Instituto Educacional de Primeiro e Segundo Grau Dr. Manoel Lobo, ou simplesmente, “IÊ”, como falávamos.

No semestre seguinte, comecei a dar aulas particulares de Matemática para um garoto da minha sala e para o filho de uma amiga da minha mãe, com isso, fui ganhando um pagamento mais simbólico do que substancial financeiramente, mas que me fez pensar novamente em ser professora, porque ajudar o outro fazia com que me sentisse importante por poder mudar positivamente a vida de alguém e isso me deixava muito satisfeita.

Em 1993 ingressei no Segundo Grau (hoje Ensino Médio) e que também era chamado de colegial, no “IÊ”, pois ainda estávamos morando em Votuporanga. Conseguimos a façanha de estudar em três escolas diferentes, em três cidades e Estados diferentes nos três anos seguintes, devido às mudanças políticas do País, que interferiram na nossa vida. De modo que, o primeiro e o segundo anos cursei em Votuporanga/SP, e o terceiro ano em Fortaleza/CE e em Cabo Frio/RJ, onde concluí o ensino médio no Colégio Municipal Rui Barbosa, uma boa escola pública, porém, em virtude de tantas mudanças, a minha preparação para o vestibular foi insuficiente para conseguir uma vaga numa instituição pública. Vale ressaltar que, nesse período, ainda não havia a normatização dos parâmetros curriculares e por isso, perdi muita matéria e outras vi repetidas vezes.

No meio do ano de 1998, já de volta a Brasília, após conhecer uma amiga da minha mãe que estudava Artes Plásticas na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, decidi fazer o vestibular dessa faculdade e, assim, em agosto desse ano, ingressei no ensino superior, na Faculdade Dulcina, no curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, hoje chamado de Arte Educação. Foram quatro anos de experiências emocionantes e, apesar de quase não ter trabalhado na área, fazer o curso de Artes mudou a minha vida. Dos professores que tive, considero Tsuruko Uchigaski e Franc Neto, que me ensinaram que o ensino de artes deveria contribuir para uma leitura mais ampla do mundo, para a percepção do lado sensível dos seres humanos e de suas obras, e para a compreensão de que o processo de aprendizagem deve ser favorecido pelos professores. Formei-me em agosto de 2002, e trabalhei como professora de Artes por meio do contrato temporário da Secretaria de Educação por seis meses.

Em janeiro de 2003, no campo político acontecia, no Brasil, um momento histórico. O ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva tomava posse como presidente do Brasil, havendo um desejo profundo de mudança e mais do que isso, uma esperança de que um governo do Partido dos Trabalhadores pudesse finalmente fazer as reformas sociais que o país tanto necessitava.

Em 2005 participei de um processo seletivo para bolsista de um projeto de Especialização em Patrimônio promovido pelo IPHAN em parceria com a Unesco e fui trabalhar com Educação Patrimonial. Em março do ano seguinte, me mudei para João Pessoa, capital da Paraíba, e lá vivi por pouco mais de seis anos, trabalhando sempre na área do patrimônio cultural. Em 2012 voltei para Brasília, já casada, para ajudar a cuidar da minha irmã mais nova que estava doente. Infelizmente, em 2015, ela desencarnou, e depois de tanto tempo sem trabalhar, não consegui voltar ao mercado de trabalho.

Em dezembro de 2016 decidi voltar a estudar e participei do processo da UnB para admissão de portador de diploma, conseguindo entrar com a nota do Enem na primeira vaga. Em março de 2017 iniciam-se as aulas do curso de licenciatura em Pedagogia e eu, com muitas expectativas, comecei mais uma jornada no ensino superior, esperando com a conclusão desse curso conseguir alcançar estabilidade financeira em uma nova profissão, sem me distanciar totalmente da minha primeira graduação.

No primeiro ano de faculdade, eu ainda tinha algumas dúvidas se esse era realmente o caminho para o meu retorno ao mercado de trabalho, visto que não me identificava com as disciplinas e nem com as propostas de pesquisa que iam aparecendo. Ainda assim, entrei no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos –

GEPFAPE, sem conhecer bem a proposta do grupo. Entretanto, a medida que fui conhecendo o trabalho desenvolvido ali, percebi o peso da contribuição do grupo com a educação, devido a grande participação de professores e gestores escolares daqui do Distrito Federal e do entorno. Foi nesse grupo que participei da pesquisa Estágio Supervisionado nas Licenciaturas da UnB: contribuições e limites à profissionalidade docente, que analisou seis licenciaturas da universidade, a saber, Pedagogia, Matemática, História, Química, Física e Educação Física, com o objetivo de analisar o estágio supervisionado e sua relação com a profissionalidade docente. Participo ainda, nesse grupo, da pesquisa Por que os professores deixam a rede pública do Distrito Federal? Um estudo sobre os pedidos de exoneração, ainda em fase de realização, que busca analisar os motivos que levam os professores da rede pública a pedir exoneração.

Entretanto, minha trajetória formativa na Faculdade de Educação encontrou o reflexo das experiências profissionais que tive quando cursei a disciplina Processos de Alfabetização, com a professora Solange Alves de Oliveira Mendes. Foi nesse momento em que percebi o sentido de estar fazendo Pedagogia, pois o mundo da alfabetização me conquistou imediatamente e, a partir do semestre seguinte, cursando a disciplina de Projeto 3, fase 2, com a professora Solange, já estávamos pensando no título da minha pesquisa.

A realização do estágio supervisionado em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, confirmou aquele sentimento inicial de identificação com o curso. Percebi que a Pedagogia estava direcionando o meu caminho para o campo da alfabetização e, especificamente, da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Durante esse período, o melhor momento do meu dia era quando eu estava na sala de aula com os estudantes. A cada novo desafio que surgia na sala de aula, eu ficava motivada em querer estudar mais para saber lidar com aquelas dificuldades de aprendizagem.

Acredito que o ser humano sempre está se desenvolvendo, não importa a idade. É preciso buscar, a cada momento de impasses, dificuldades ou obstáculos, maneiras de superar essas situações para alcançar melhores condições de vida, de modo a trazer não só a tão sonhada estabilidade financeira, mas, também, a satisfação pessoal, profissional, a autonomia, enfim, o crescimento humano.

INTRODUÇÃO

O fascínio pelo tema da alfabetização, pela descoberta do mundo da leitura, da escrita e suas implicações na vida dos seres humanos, especialmente de sujeitos adultos e historicamente excluídos da escola, nos conduziu a pesquisar sobre a alfabetização de adultos. A partir daí, escolhemos a utilização da nomenclatura Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) por entendermos que essa modalidade de ensino atende um público heterogêneo formado por pessoas de diferentes faixas etárias, que ao longo dos anos tem buscado as turmas voltadas à escolarização das pessoas adultas, atraindo, inclusive, aquelas acima dos 60 anos. Tal entendimento a respeito do público da educação de adultos se fundamenta ainda no documento oficial curricular do Distrito Federal, o *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos*, que define como público para esta modalidade o “jovem, adulto e idoso [que] assume diversos papéis sociais e pertence à classe trabalhadora”, entendendo a peculiaridade desses indivíduos oriundas das suas experiências de vida, que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem:

Para compreender o sentido da EJA, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, vale ressaltar o pressuposto assumido pela UNESCO (1985)³ de que o direito de aprender constitui-se pilar fundamental para o desenvolvimento humano e o progresso social e, por isso, deve ser assegurado a todo ser humano, em qualquer tempo (DISTRITO FEDERAL, p. 21, 2013).

Para tanto, como recorte temático, propomos a análise da memória de alfabetizandos a respeito dos seus processos individuais de aprendizagem da língua escrita, privilegiando a narrativa pessoal, a história oral de cada um, permeada pelos fatores que constituíram as trajetórias de retorno à escola para, em seguida, a partir do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), construir a história escrita de suas memórias, que são, também, memória de vida, de todo o percurso percorrido até a vontade de voltar à escola e, finalmente, poder ser um sujeito socialmente situado no seu tempo, uma pessoa letrada num mundo letrado.

Desse modo, apresentaremos, nesse capítulo, as referências teóricas que subsidiarão a pesquisa. O quadro teórico está organizado em quatro seções: o **ensino da alfabetização**, onde fazemos uma breve descrição do caminho dos processos de alfabetização no Brasil,

³ O documento referenciado neste excerto é o Informe Final da IV Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos ocorrida em Paris.

levando em conta a adversidade existente entre os métodos de alfabetização; o **histórico** da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (daqui em diante EJAI), da primeira Constituição Imperial até a regulamentação da educação voltada aos jovens e adultos excluídos da escola; a **memória**, tratando da importância da narrativa pessoal para o desenvolvimento de uma revisão crítica sobre suas vivências, ações e reações no passado e, por conseguinte, reflexões sobre seus posicionamentos no futuro para o desenvolvimento de uma cidadania plena; e, por fim, o **ensino da língua escrita**, entendendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) numa perspectiva de "alfabetizar letrando" (ALBUQUERQUE, MORAIS, FERREIRA, 2010).

Partindo do interesse pela alfabetização e a trajetória escolar de estudantes da EJAI, apresentamos como objetivo geral dessa pesquisa: analisar as narrativas da memória de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

É indispensável, para alcançar esse objetivo, conhecer a história de vida dessas pessoas que relatarão as experiências que tiveram ao longo da sua jornada em busca do conhecimento presente nos processos educativos. Sabemos que, nessa jornada, assim como a de todos nós, as experiências escolares estão relacionadas com a dimensão pessoal, sejam elas familiares ou sociais amplamente carregadas de emoções, de sentimentos como frustração, vitória, tristeza, alegria, humilhação, decepção, entre tantos outros, que marcam situações de exclusão social, de desrespeito à diversidade cultural, de não pertencimento a determinados espaços (espaço do saber, da cultura erudita, de ricos, de poderosos).

Desta maneira, visando o alcance do objetivo da pesquisa, conhecer essa trajetória dos estudantes da EJAI é primordial e, por isso, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer e analisar a memória de alfabetização dos estudantes por meio das narrativas individuais.
- Identificar e analisar os motivos que levaram esses estudantes a abandonar a escola no passado e retornar a essa instituição.
- Compreender de que modo a aquisição da escrita e leitura contribui ou não para a emancipação⁴ social/cidadã dos sujeitos.

⁴ Entendemos emancipação social como a capacidade do indivíduo de situar-se com autonomia no mundo letrado.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO

Ao tratarmos de um tema tão específico como a alfabetização de educandos jovens, adultos e idosos, se faz necessário procurar aquilo que já foi escrito sobre este tema, mas, acima de tudo, respaldar nossa pesquisa nos estudos já realizados sobre a alfabetização, a EJA e a contribuição da memória para o processo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a fim de fundamentarmos esse trabalho, anunciamos aqui os autores e autoras que utilizamos como referência, mostrando, já no início deste texto, o caminho teórico que seguiremos durante a realização da pesquisa.

Pensar na trajetória dos processos de alfabetização no Brasil é, sem dúvida, falar das importantes contribuições teóricas de Mortatti (2000; 2010) e Soares (2004; 2017).

A respeito dos pressupostos teóricos do ensino da língua escrita, a principal colaboração está nas reflexões de Artur Gomes de Morais (2012), obra que trata também da teoria da psicogênese da língua escrita; e, em se tratando do trabalho na EJA, consideramos a contribuição do trabalho organizado por Leal, Albuquerque e Morais (2010), onde também encontramos o aporte teórico para o conceito de letramento, assim como no trabalho de Soares (2004), também utilizado como referência sobre o letramento.

Em se tratando da fundamentação teórica do conceito de memória, nos apoiamos nas alegações de Vieira (2006) e Delgado (2003), que nos apresentam a memória juntamente com as narrativas como fonte de conhecimentos sobre o mundo e de si mesmo.

Por último e, não menos importante, o quadro teórico é reforçado com as pesquisas de Ghiraldelli Jr. (2009), Haddad e Di Pierro (2000), e Fávero (2005) no que tange ao histórico da alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil.

1.1 O estado do conhecimento

A revisão da literatura – artigos, monografias, dissertações e teses – sobre a EJA foi realizada nos sítios eletrônicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do Repositório Institucional da UnB (RIUnB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, do Google Acadêmico, utilizando os descritores alfabetização; letramento; EJA; e memória.

A fim de viabilizar a revisão, estabelecemos um limite de dez trabalhos selecionados a partir dos descritores definidos, considerando que esse tema é fonte inesgotável de investigação e, por isso, não teríamos como lidar, em pouco tempo, com um volume extenso

de produções científicas e acadêmicas. Exibimos, abaixo, quadro com a relação dos documentos encontrados:

QUADRO 01				
REVISÃO DA LITERATURA (Pesquisa em repositórios institucionais)				
ITEM	TÍTULO	AUTOR (A)/(ES)	PALAVRA-CHAVE	TIPO/ANO
01	A Construção da Escrita na Alfabetização de Jovens e Adultos.	Miliane Nogueira Magalhães Benício.	Escrita; Leitura; Processos cognitivos; Alfabetização e letramento de Jovens e Adultos; EJA.	Tese de Doutorado 2015.
	RESUMO	“Processo de apropriação da escrita do português brasileiro pelo estudante da EJA, do ponto de vista socioneuropsicolinguístico”.		
	LINK DE ACESSO	< http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/27/browse?type=author&order=ASC&rpp=65&value=Ben%C3%ADcio%2C+Miliane+Nogueira+Magalh%C3%A3es >		
02	Da escola de outrora à escola de agora: vozes de estudantes da educação de jovens e adultos	Andrea da Paixão Fernandes	EJA; Análise de conteúdo; lembranças de escola.	Artigo Científico 2015
	RESUMO	“Análise dos motivos que levaram os estudantes a abandonarem a escola e depois retornarem na EJA, traçando um paralelo entre a lembrança da escola no passado e as expectativas em relação à escola, para o futuro”.		
	LINK DE ACESSO	< http://www.anped.org.br/biblioteca/item/da-escola-de-outrora-escola-de-agora-vozes-de-estudantes-da-educacao-de-jovens-e >		
03	O ensino da compreensão de textos: um olhar sobre a prática de uma professora da EJA	Maria José Gomes Cavalcante	Práticas de leitura; Educação de jovens e adultos; Compreensão leitora.	Artigo Científico 2015
	RESUMO	“Prática pedagógica no ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa na Fase II da Educação de Jovens e Adultos”.		
	LINK DE ACESSO	< http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-ensino-da-compreensao-de-textos-um-olhar-sobre-pratica-de-uma-professora-da-eja >		
04	Relações entre o analfabeto e o alfabetizado: reflexões sobre a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas	Iara Silva Lucio; Francisca Izabel Pereira Maciel	Relações; Analfabeto; Alfabetizado; Reflexões; Leitura; Escrita.	Artigo Científico 2007
	RESUMO	“No intuito de compreender a apropriação da língua escrita pelos alunos da EJA, as autoras demonstraram que a relação entre analfabeto e alfabetizado se caracteriza pela mediação, principalmente no âmbito familiar, configurando uma total dependência daquele que tem o domínio da leitura escrita”.		
	LINK DE ACESSO	< http://www.anped.org.br/biblioteca/item/relacoes-entre-o-analfabeto-e-o-alfabetizado-reflexoes-sobre-leitura-e-escrita-como >		

05	Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas	Miliane Nogueira Magalhães Benício	Letramento; Práticas sociais letradas; Conhecimento sistematizado; Educação de jovens e adultos.	Dissertação de Mestrado 2007
	RESUMO	“Analisa a relação entre o conhecimento adquirido pela vivência pessoal e a experiência profissional do adulto não alfabetizado com o conhecimento do mundo letrado”.		
	LINK DE ACESSO	< http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/2939 >.		
06	A constituição dos sujeitos na educação de jovens e adultos: o poder, saber e sentir em uma escola pública de Ceilândia - DF	Valéria Nunes Costa	Educação de jovens e adultos; Relações sociais; Exclusão social; Escolas públicas; Cultura; Ação cultura; Ceilândia (DF).	Dissertação de Mestrado 2006
	RESUMO	“A pesquisa aborda a ação social transformadora da Educação de jovens e adultos”.		
	LINK DE ACESSO	< http://repositorio.unb.br/handle/10482/2206 >.		
07	A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia-DF	Maria Aparecida Monte Tabor dos Santos	Educação de jovens e adultos; Educadores; Brazlândia (DF).	Dissertação de Mestrado 2007
	RESUMO	“Investigação sobre a permanência de uma turma de EJA na Escola Classe 01 de Brazlândia (DF)”.		
	LINK DE ACESSO	< http://repositorio.unb.br/handle/10482/3031 >.		
08	O ensino de ciências na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Fundamental 04 de Planaltina - DF	Laís Sonnara Alves Leal	Ensino de Ciências; Educação de Jovens e Adultos; Dificuldades do ensino.	Monografia de Graduação 2012
	RESUMO	“Análise do currículo da EJA, métodos de avaliações, bem como da dinâmica com a comunidade escolar, a partir da dificuldade encontrada pelos docentes na ministração da disciplina de Ciências Naturais”.		
	LINK DE ACESSO	< http://bdm.unb.br/handle/10483/4058 >.		
09	Ação prevenção e cidadania na Educação de Jovens e Adultos	Maria Aparecida da Silva	Educação de Jovens e Adultos; Ação e prevenção; Cidadania; Problematicar para solucionar.	TCC de Especialização
	RESUMO	“O trabalho aborda a formação de conceitos para a prevenção do uso de drogas ilícitas no âmbito da EJA”.		
	LINK DE ACESSO	< http://bdm.unb.br/handle/10483/7800 >.		

10	As contribuições de Paulo Freire e Renato Hilário dos Reis para a alfabetização/Educação de Jovens e Adultos, a partir de análise de duas obras: Pedagogia do oprimido e A constituição do ser humano, respectivamente	Marcela Pinheiro Camilo de Oliveira	Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire; Renato Hilário dos Reis.	Monografia de Graduação 2012
	RESUMO	“Análise documental da obra <i>Pedagogia do Oprimido</i> de Paulo Freire e, <i>A Constituição do ser humano</i> , de Renato Hilário dos Reis, no contexto da EJA, como instrumentos de transformação social”.		
	LINK DE ACESSO	< http://bdm.unb.br/handle/10483/5135 >.		
FONTE: Elaboração a partir de análise dos documentos.				

A partir dos títulos dos trabalhos selecionados e dos resumos extraídos, percebemos que a produção científica e acadêmica a respeito da EJA passa, inevitavelmente, por temas como o sentido da alfabetização, as práticas sociais letradas, a escrita, os casos exitosos, e as contribuições daqueles teóricos que já se debruçaram exaustivamente sobre o tema, como Paulo Freire e Renato Hilário dos Reis⁵. Destacamos, entre os estudos ora apresentados, o trabalho de Andrea da Paixão Fernandes, que analisou os motivos de abandono e retorno escolar de 138 estudantes da EJA da rede municipal de ensino do Estado do Rio de Janeiro, por se afinizar com o nosso estudo, que também busca, entre outros, compreender os motivos de retorno dos sujeitos anteriormente excluídos dos processos de escolarização.

1.2 O percurso da alfabetização no Brasil

Partindo do pressuposto histórico dos processos de alfabetização no Brasil, Soares (2017)⁶ esclarece que esse tema passou a assumir centralidade no final do século XIX, quando se estabeleceu um sistema público de ensino que visava garantir o domínio da leitura e da escrita pelas crianças. Nesse momento histórico, os métodos tradicionais de alfabetização, que datam da antiguidade (MORAIS 2012), entram em cena com notoriedade nos sistemas de ensino. Com o passar dos anos, diversas soluções aparecem provocando uma "alternância metodológica" entre os métodos sintéticos, ancorados na *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, de 1880, que afirmava que para ler as crianças deveriam conhecer o valor fônico das letras, entre eles o próprio método fônico, além do alfabético e do silábico; e os métodos analíticos, que partiam da "compreensão da palavra escrita" para o valor sonoro de

⁵ Renato Hilário dos Reis é professor associado da Universidade de Brasília, autor de livros e estudos sobre a EJA, área na qual desenvolveu um projeto de alfabetização de jovens e adultos na cidade do Paranoá.

⁶ Magda Soares em sua obra *Alfabetização: a questão dos métodos*, de 2017 (1ª reimpressão), publicado pela Editora Contexto, define alfabetização como "aprendizagem inicial da leitura e escrita".

sílabas e letras, como os métodos da palavrção, sentencição e global, apoiados na *Cartilha Maternal* de João de Deus, também de 1880 (SOARES, 2017, p. 16-19).

Analisando mais profundamente essa contextualização histórica, Mortatti (2010) nos esclarece a respeito da escolha institucional dos métodos de alfabetização de acordo com as orientações políticas vigentes em cada época, e propõe uma divisão do "ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças no Brasil", a partir do século XIX até os dias atuais, com base na disputa entre os métodos de alfabetização. Ela estabelece quatro momentos distintos, cada um deles com uma visão específica para a alfabetização, sempre marcados pela tensão entre os *novos* e *antigos* métodos: o "primeiro momento (1876 a 1890)", no qual o método inovador é o da palavrção; o "segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920)", nesse período, a inovação fica por conta do método analítico; o "terceiro momento (meados dos anos de 1920 ao final dos anos de 1970)", quando o cerne da questão é a "maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita", enfatizada pelos novos testes ABC; e o "quarto momento (meados de 1980 a 1994)", quando o embate se fixa entre a inovação proposta pela perspectiva construtivista e os antigos métodos e testes de maturidade (MORTATTI, 2010, p. 330).

Cabe fazer um adendo aqui para ressaltar que o efeito prático da adoção do construtivismo no currículo escolar traduz-se numa incompreensão do que fazer para alfabetizar as crianças, gerando o que Magda Soares (2004) vai denominar de "desinvenção" da alfabetização, caracterizada pela "perda de especificidade dos processos de alfabetização" a partir de três equívocos de compreensão da teoria: considerar apenas os aspectos psicológicos do processo de apropriação do SEA, negligenciando os aspectos linguísticos inerentes à alfabetização; o receio dos docentes de que realizar um trabalho de alfabetização sistemático pudesse ser entendido como persistir nas práticas tradicionais; e o entendimento de que em contato excessivo com textos, a criança seria capaz de alfabetizar-se sem a necessidade de realizar um trabalho pedagógico metodológico.

Retomando o histórico dos processos de alfabetização, Mortatti (2010) vai tecendo a trajetória desses processos no Brasil, apresentando como "as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas", passíveis de uma organização institucional, pública e metódica, refletindo o interesse do governo em estruturar a educação, logo, a alfabetização, para a construção de um projeto de nação delimitado pela disputa entre os métodos, iniciada no campo político (p. 330). A autora afirma ainda que:

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 330).

Desse modo, a alternância dos métodos de alfabetização para a aprendizagem do SEA, perdurou (e perdura) ao longo dos anos, influenciando as práticas escolares e caracterizando a relação entre professores e alunos no que diz respeito à aprendizagem dos educandos, que envolve tantos outros aspectos, tais como: avaliação, erros de aprendizagem, sentimento de fracasso, desmotivação, acompanhamento da rotina da sala de aula, permanência e evasão escolares. Nesse sentido, o que dizer dos/as estudantes que, por diversos motivos, não conseguem acompanhar a aula e avançar no seu aprendizado? A autora (2010) chama a atenção para a parcela pobre da população presente nas estatísticas de fracasso da escola pública e que deveriam ser alvo das políticas públicas voltadas ao ensino da aprendizagem inicial do SEA. A partir de reflexões como essa, parte dos pesquisadores e teóricos da educação percebem a necessidade de adoção de uma metodologia que privilegiasse o processo de aprendizagem e que estivesse, portanto, focado nos/as aprendizes e nas suas especificidades. Esse período é assinalado pelo surgimento da perspectiva epistemológica do construtivismo, sendo no Brasil marcado pela teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que, segundo Mortatti (2010), implicava "conhecer como a criança aprende a ler e a escrever", promovendo uma mudança de paradigma nas teorias do ensino, uma vez que o construtivismo não é um método de alfabetização, mas uma teoria de aprendizagem cuja centralidade está no aprendizado das crianças, orientando o trabalho executado pelos professores para a apropriação do SEA, uma vez que alcança, entre outras vertentes, processos de pensamento e linguagem (p. 332).

Entretanto, a partir da "década de 1980, incorporou-se o construtivismo" como política pública para a educação, inicialmente nas propostas curriculares estaduais e posteriormente, na década de 1990, nas propostas federais, como afirma a autora, tendo sido também adotadas as correntes teóricas do "interacionismo linguístico" e do "letramento", inclusive em documentos oficiais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, editados em 1997 (2010, p. 333). A ideia era a adoção de um método inovador que resolvesse os problemas da alfabetização no país, e que rompesse com os antigos métodos sintéticos e analíticos. A teoria da *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)

de base construtivista, alertava para a importância de se considerar os aspectos psicológicos da criança durante seu processo de aprendizagem, e como a criança passa a ser participante desse processo de construção do conhecimento, teoria que, portanto, refuta as práticas dos métodos tradicionais, sempre centradas na figura do professor/a. Todavia, tendo sido mal interpretada, como dissemos anteriormente na explanação de Magda Soares (2004), a teoria não propunha um método de alfabetização, senão uma nova compreensão do processo de aquisição da leitura e escrita na fase inicial de escolarização dos indivíduos.

A respeito das correntes teóricas citadas acima, além do construtivismo – que temos discutido aqui –, falamos do interacionismo linguístico, proposto por João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, argumentando que a alfabetização depende das "relações de ensino que ocorrem na sala, especialmente entre professor e alunos" por se tratar de um "processo discurso", onde pensamento e linguagem se relacionam demandando "uma nova didática da leitura e escrita centrada no texto" (MORTATTI, 2010, p. 332); e do conceito de letramento associando-o ao conceito de alfabetização, que consiste numa "aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita", conforme Soares (2017, p. 27).

Decorre dessas correntes a utilização de textos nas atividades de alfabetização, especificamente na sua articulação com o conceito de letramento, a fim de propiciar o domínio dos usos sociais da leitura e escrita. Contudo, concordamos com Albuquerque (2005) que o contato com textos escolares não significa o pleno domínio do uso social da leitura e escrita, e nem tampouco o contato com materiais escritos presentes no cotidiano dos estudantes garante a apropriação do sistema de escrita. É preciso que, "para a formação de leitores e escritores competentes, é importante a interação com diferentes gêneros textuais, com base em contextos diversificados de comunicação" (ALBUQUERQUE, 2005, p. 18). Isso quer dizer que no processo de alfabetização é necessário assegurar o contato com os vários tipos de textos, dos mais simples aos mais elaborados, como bilhetes, avisos, cartas, anúncios, textos jornalísticos, literatura de cordel, poemas, música, parlendas, entre tantos outros, de modo que os educandos possam apropriar-se do SEA ao mesmo tempo em que exploram as características dos diferentes gêneros textuais, desenvolvendo "autonomia para ler e escrever seus próprios textos [...] em um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético" (ALBUQUERQUE, 2005, p. 19).

No entanto, a complexidade das orientações que as teorias da aprendizagem trouxeram para o campo da alfabetização resulta até hoje, na realização de atividades nas

salas de aulas do país que misturam os métodos de alfabetização (analíticos e sintéticos) com as correntes teóricas da aprendizagem com a utilização ou não de diferentes gêneros textuais que nem sempre privilegiam os ritmos individuais de aprendizagem dos sujeitos e, conseqüentemente, nem sempre contribuem para a alfabetização desses sujeitos, especialmente quando se trata de estudantes da EJAI, como vemos em pesquisas realizadas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 13-30).

No tocante a EJAI, se faz necessário apresentar uma cronologia dos principais eventos que marcaram a organização dessa modalidade de ensino no Brasil, a partir das diretivas oficiais, seção apresentada a seguir.

1.3 A Educação de Adultos no Brasil: fatos históricos e marcos legais

A narrativa oficial nos diz que o processo de educação no Brasil se inicia com a chegada dos colonizadores que traziam consigo a ordem religiosa da Companhia de Jesus. Conta-nos a história que, a fim de salvar as almas dos gentios, os jesuítas empreenderam um grande projeto educativo por meio da catequização dos indígenas (GHIRALDELLI JR., 2009, p. 25). Entretanto, nas nossas pesquisas não encontramos evidências a respeito da educação de jovens e adultos pelos jesuítas.

No período imperial, a Constituição de 1824 defende uma "instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos"⁷, entretanto, o Império não empreende esforços nesse sentido, resultando em crianças e adultos não alfabetizados, conforme censo realizado em 1872, na proporção de 82% da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A primeira Constituição republicana de 1891 não faz citação à educação básica (instrução primária), apenas ao ensino secundário e ao ensino superior. Somente com a Constituição de 1934, a educação adquire contornos mais democráticos no que diz respeito ao público alvo e aos níveis de ensino⁸. Em seu artigo 150, descreve, como uma das competências da União, a responsabilidade pela oferta do ensino primário que deve ser ampliado aos adultos, entretanto, a respeito dessa oferta, a única menção presente na Constituição está no artigo 139, que delega às empresas industriais e agrícolas, a responsabilidade pelo ensino primário gratuito aos funcionários e familiares desde que a

⁷ Artigo 179, item XXXII, Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Para isso ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>.

⁸ Para isso ver artigos 149 e 150 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>.

cada 51 funcionários, pelo menos 10 pessoas (funcionários e familiares, adultos e crianças) sejam analfabetas. Entretanto, essa Carta propôs um Plano Nacional de Educação, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), que "deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória [...] extensivo aos adultos", o que revela que havia, no Brasil, adultos não alfabetizados ou que não concluíram os seus estudos no período adequado que são objeto de preocupação do governo federal.

A Constituição de 1937 reafirma a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, contudo, exigiu uma contribuição mensal aos matriculados que não conseguissem alegar a falta de recursos, provocando um abismo entre o direito legal à educação gratuita e a condição real de poder estudar, especialmente entre as classes econômicas menos favorecidas. A respeito da Educação de Jovens e Adultos não há uma menção específica, a não ser estabelecer como dever do Estado o ensino pré-vocacional para as classes menos favorecidas, na modalidade de ensino profissional.

Os autores mencionados acima, Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que, após pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi criado, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, voltado para a "ampliação da educação primária" e do "ensino supletivo para adolescentes e adultos", tendo sido estabelecido em 1945 que "25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos" (p. 110-111). Notadamente, a partir dessa regulamentação, vemos uma modificação na política educacional do país no que tange à Educação de Adultos, não só a respeito dos jovens e adultos que não concluíram os seus estudos, mas, também, daqueles que não puderam se alfabetizar durante a infância. Some-se a isso as orientações internacionais da recém-criada Unesco, no papel da educação no processo de "desenvolvimento das nações categorizadas atrasadas" e assim, em 1947 é criado o Serviço de Educação de Adultos, do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. É criada, então, no âmbito do do Ministério, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, responsável pelas ações voltadas à Educação de Adultos, inclusive estimulando as instâncias governamentais estaduais e municipais com a criação de infraestrutura para atender esse público, vigorando até o final da década de 1950 (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 111).

No tocante às Constituições de 1946 e 1967, o ensino primário continuou sendo obrigatório e gratuito, com a diferença de que, na Carta de 1967, o ensino primário passou a ser delimitado pela faixa etária dos sete aos quatorze anos. Assim como nos textos constitucionais anteriores (1937 e 1946), não houve qualquer orientação a respeito da

Educação de Adultos, a não ser na diretiva às empresas comerciais, industriais e agrícolas, de oferecer aos seus funcionários e familiares o ensino primário.

Todavia, recuemos um pouco na nossa linha cronológica para falar das campanhas de Educação de Adultos nas décadas de 50 e 60 até o golpe militar de 1964. Apesar das determinações legais da Constituição de 1946 não expressarem uma obrigação do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), a pressão popular por direitos sociais e o ideal de construção de uma nação contribuíram para que o Estado brasileiro empreendesse ações para aquela modalidade de ensino, a exemplo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), reduzindo, oficialmente, os índices de analfabetismo no país.

Vale ressaltar que, em meados da década de 1940, no contexto do pós-guerra, o país passava por um processo de industrialização ocasionando o aumento da população urbana, especialmente nas capitais da região Sudeste. E, no final da década de 1950, com a empreitada do então presidente Juscelino Kubitschek de construção de uma nova capital para o país, houve, também, um grande movimento migratório de pessoas vindas de diferentes lugares para Brasília. Tais informações são comprovadas nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico 1940-2010⁹, que apresenta taxa de urbanização no território nacional de 31,24% em 1940, e 36,16% em 1950, sendo que, na região Sudeste, nos mesmos períodos, as taxas eram de 39,42% e de 47,55%, respectivamente. Esse aumento da população urbana gerou uma elevação da taxa de jovens e adultos não alfabetizados nas cidades (a taxa de analfabetismo no território nacional era de 56% em 1940)¹⁰, que não condiz com a ideia de desenvolvimento empreendido pelo governo em resposta às orientações internacionais, e as campanhas de alfabetização iniciadas no final da década de 1940 apresentam a solução do Estado brasileiro para o enfrentamento dessa situação.

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) teve início em 1947, vigorando até meados dos anos 1950 sob a coordenação de Lourenço Filho e tinha como objetivo alcançar elevados índices de alfabetização da população. Por esse motivo, criou uma estrutura que permitia a sua difusão para além das capitais dos Estados, alcançando, também, as cidades do interior do país. A campanha não tinha como foco a

⁹ Ver o sítio eletrônico do IBGE destinado à consulta das séries históricas e estatísticas, onde é possível aplicar filtros para selecionar dados do território nacional, região, unidades da federação e municípios. Os dados aqui apresentados referem-se à taxa de urbanização por região, de 1940 a 2010. Disponível em: < <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122#P1>>.

¹⁰ Dados do IBGE, Censo Demográfico 2010 – Resultados gerais da amostra, 2012.

alfabetização de jovens e adultos, seguindo um princípio de emancipação humana, mas, principalmente, pensando numa política de desenvolvimento do país, "no processo de formação de eleitores, no bojo do movimento de formação de cidadania política" (FÁVERO, 2005, p. 03). Ainda em Fávero, temos que, "no final dos anos 1950 é criada a Campanha de Educação Rural, compreendendo ações conjuntas dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde", compreendendo que somente o trabalho na sala de aula não era suficiente para atender à demanda dessa parcela da população, trazendo como contribuição a formação de pessoas das comunidades como agentes sanitários e, especialmente, a formação de professores para a zona rural (2005, p. 04).

Os movimentos de cultura e educação popular da década de 1960 tiveram sua gênese no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro em 1958, que apresentou trabalhos em favor da melhoria da Educação de Adultos, no que diz respeito à metodologia, material didático e atuação dos professores. Esse congresso teve a participação das representações regionais e a de Pernambuco, que contava com a participação de Paulo Freire, o qual defendeu uma "tese inovadora" ao apresentar no seu relatório que "o problema do analfabetismo no Nordeste era um problema social, não um problema educacional; era a miséria da população que gerava o analfabetismo" (FÁVERO, 2005, p. 05). A ideia defendida pela comissão de Pernambuco já trazia a contribuição do trabalho de Paulo Freire na EJA, cuja tese é fundamentada no conceito do "contexto", que está ligado à linguagem e, portanto, marca as referências culturais de um determinado povo. Isso quer dizer que a maneira de ver o mundo está impregnada dessa linguagem (específica de cada povo, comunidade, sociedade) mas, também, e contraditoriamente, o não prestígio dessa linguagem (contexto) por não fazer parte da sociedade letrada, condiciona esse povo à pobreza.

Todos esses movimentos tinham em comum o interesse em alfabetizar para além da leitura e escrita, alfabetizar para a compreensão e a partir da realidade de vida material dos jovens e adultos. Valorizavam as celebrações populares que faziam parte da tradição desse público, o saber repassado entre as gerações e que, a princípio, só tinha significado no seio da família, da comunidade, do bairro, mas que ocupavam posição central no processo de alfabetização. Ao considerarem as referências do outro no processo de alfabetização, entendendo que o outro se tratava de pessoas não alfabetizadas e que não eram crianças, tais movimentos foram elaborados e realizados na perspectiva de atendimento de um público formado por jovens e adultos, fundamentando não só a metodologia empregada no processo

mas, também, o tipo de material didático utilizado, já que os movimentos de cultura e educação popular produziam seus próprios materiais.

Após o golpe militar em abril de 1964, muitos desses movimentos foram sendo desativados e as pessoas envolvidas foram perseguidas, presas e muitas, inclusive, tiveram que deixar o país. A interrupção violenta dos movimentos e campanhas de alfabetização era acompanhada pela apreensão dos materiais encontrados e destruição dos mesmos:

A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a "normalização" das relações sociais (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 113).

Evidentemente, não havia mais espaço no país para um trabalho de alfabetização de jovens e adultos – classe trabalhadora – que oportunizasse a reflexão sobre o modo de viver dessa classe, sobre seus direitos e a sua capacidade de luta por melhores condições de vida. De modo que, no final da década de 1960 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1967-1985, como programa oficial do governo militar para erradicar o analfabetismo em 10 anos, com a proposta de aprender a ler e escrever sem relação com a formação humana. Tratava-se de um mecanismo de controle social, especialmente nas regiões mais distantes do centro do país e nas periferias das capitais, onde a desigualdade social e a miséria da população eram bem maior, "pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país" (PAIVA, 1982 apud HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114). Ao longo de sua existência o Mobral não conseguiu atingir o seu objetivo inicial de erradicar o analfabetismo, além de ter deixado a marca de uma alfabetização ineficiente na população, a ponto da sigla passar a ter uma conotação pejorativa, com o término do programa.

A Educação de Adultos no período militar era composta, ainda, pela regulamentação do Ensino Supletivo no período de 1971 a 1972, com a finalidade de atender aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada, garantindo os estudos sequenciais, além de cursos de aperfeiçoamento e profissionalizantes, sendo "organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação", voltadas à formação de mão de obra para o trabalho. Como bem argumentado por Haddad e Di Pierro (2000), o Ensino Supletivo "não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se

distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização".

Trocava-se, assim, o ideal de uma escola pautada no processo de aprendizagem, na consideração de que há, entre os educandos, especificidades que não podem ser ignoradas para garantia do processo de aquisição de conhecimento, de formação crítica, de emancipação humana, por uma educação voltada para os interesses do governo, e para o controle social, legitimando a exclusão da escola e, conseqüentemente, dos espaços de decisão na sociedade, de grupos historicamente marginalizados.

Já na década de 1980, após o fim da ditadura militar em 1985, diferentes segmentos da sociedade passaram a se organizar para a nova ordem social estabelecida com a redemocratização. Crescem as pesquisas universitárias sobre o ensino da língua, focada nos aspectos linguísticos, psicológicos e sociais da linguagem, levando em conta as contribuições do construtivismo em respeitar os ritmos próprios de aprendizagem dos indivíduos. Desloca-se, portanto, o eixo do ensino para o da aprendizagem. Além disso, Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) explicam a retomada dos programas de alfabetização, especialmente no âmbito das universidades, como ocorreu no passado: "as práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular [...] retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos".

Em 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, novos rumos se apresentam à Educação de Jovens e Adultos (ao menos na lei), quando é declarado, no artigo 208, o dever do estado de oferecer o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Essa determinação marca a obrigação do Estado em ofertar o ensino gratuito ao público alvo da Educação de Jovens e Adultos, ao contrário do que determinava a constituição anterior (1967).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, no Título V, Capítulo II, Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos, artigo 37, a Educação de Jovens e Adultos é definida como aquela destinada aos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria, devendo ser gratuita; com currículo voltado para a especificidade do público alvo, considerando condições de vida e trabalho nos cursos e exames, estimulando a permanência; e devendo articular-se com o ensino profissionalizante. A LDBEN prevê o reconhecimento de habilidades e conhecimentos adquiridos não formalmente por pessoas que evadiram da escola, por meio de exames de certificação, como o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

O próximo marco cronológico, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000), estabelecida no ano 2000, versa sobre a ação educativa dos professores, que deve fundamentar-se nas bases epistemológicas da EJAI assentadas nas seguintes funções:

- Função reparadora – alfabetização como garantia de igualdade dos direitos civis, em virtude da "dívida histórica" pela negação do direito de acesso a uma cultura letrada, que é privilegiada e valorizada em relação à cultura popular e da memória oral;
- Função equalizadora – distribuição equânime de bens sociais entre os indivíduos desiguais, a fim de oportunizar a reentrada no sistema de ensino às pessoas que não puderam ou não conseguiram estudar na idade própria – trabalhadores, autônomos, donas de casa etc.;
- Função permanente/qualificadora – qualificação de vida, apropriação e atualização de conhecimentos, para permitir o acesso permanente à educação, não importa a idade, porque todos podem contribuir para o processo de formação humana (valorização do conhecimento dos mais velhos), e todos devem ter condições de continuar a estudar, caso desejem.

Com a finalidade de propiciar um processo educativo que contemple as especificidades do público que compõe a EJAI, as funções expressas no Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, privilegiam a apropriação do letramento, a fim de que os sujeitos conquistem uma cidadania plena, tomando parte da sociedade em condições de igualdade de dominar o sistema de escrita em uma cultura da escrita e leitura.

Entendemos, assim, que essa tomada de consciência dos sujeitos para a conquista da cidadania plena se faz com a revisitação do passado que negou o processo de escolarização na idade adequada, assim, trataremos da memória e suas narrativas, a seguir.

1.4. Memória e Narrativas

Falar em memória é falar em evocação do passado. Não há memória sem passado, embora haja diferenças entre a memória daquilo que se falou, aprendeu e viveu ontem e aquilo que se viveu num passado mais remoto. Todavia, estamos falando de lembranças, experiências, sentimentos, percepções, traumas, frustrações, aprendizados, tradições, hábitos que não estão sendo construídos agora, mas cuja origem ficou no passado, e que só nos chega por meio da memória.

Concordamos com as hipóteses de Vieira (2006), sobre o conceito de memória como narrativa:

O narrador, no momento em que relata a sua experiência, exerce sobre o ouvinte o poder de capturar e seduzir, desviando sua atenção para as “cenas fulgor” [a autora explica em nota de rodapé que esse termo foi usado por Gabriela Llanosol] de sua vida. A linguagem, por meio da razão narrativa, entrelaça diferentes fios e desenha os contornos presentes nas vozes dos sujeitos, revelando o acontecido nas dobras do tempo, como um fato que se caracteriza pelo pressuposto da verdade vivida (p. 15)

Salientamos que a memória como narrativa do vivido se revela como instrumento potencializador das experiências do passado, e no caso dos estudantes da EJAI, possibilita, no ato de narrar, que esses estudantes assumam uma posição de destaque no contexto da sala de aula, uma vez que eles são o sujeito central de sua própria história, num ambiente onde geralmente não têm voz ativa.

Admitimos também, o conceito de memória apoiado em “múltiplos significados”, de acordo com Delgado (2003):

[...] ordenação e releitura de vestígios (espontânea ou induzida), relacionada a comportamentos, mentalidades, valores; [...] estabelecimento de nexos entre o presente e as experiências vividas; evocação do passado, através de reminiscências e lembranças; [...] evocação de utopias, que libertam o homem, fazendo do passado suporte para reconstrução do próprio presente e para construção do futuro (p.17).

A possibilidade de se utilizar a evocação da memória para a construção de uma nova trajetória de vida parte do pressuposto de se enxergar o passado ante uma reflexão crítica dos obstáculos enfrentados, uma vez que o distanciamento do vivido e do que se pretende viver contribui para essa reflexão e, conseqüentemente, reconstrução.

Dado o exposto, apresentamos a contribuição de Vieira (2006), a respeito dessa reconstrução do passado:

[...] além de constituir-se [a história oral] uma metodologia apropriada para o estudo da subjetividade e das representações, possibilita reconstruir o passado, ao mostrar como as interações com o presente incidem na maneira de concebê-lo. A história oral pode ser um instrumento muito importante na reconstrução da memória dos mais diferentes grupos sociais. Tal metodologia não serve apenas para dar voz aos grupos que se encontram excluídos em nossa sociedade, mas busca interpretar os múltiplos olhares sociais (p. 23).

Nesse sentido, entendemos a narrativa como meio que melhor oportuniza conhecer a memória do passado, a partir da visão dos sujeitos sobre as vivências que compõem suas trajetórias de vida.

Essa memória da qual falamos reconstitui o passado quer seja de pessoas comuns – trazendo à tona acontecimentos do âmbito privado, individual –, quer seja de fatos históricos – que lida com eventos da esfera pública, da coletividade. Em um campo ou outro a imagem do passado trazida pela memória chega até nós pelas narrativas, por meio das histórias contadas, das lembranças, dos discursos oficiais.

Para Delgado (2003), existe um imbricamento entre memória, narrativa, sujeitos, identidades e histórias: “As narrativas são traduções dos registros das experiências retidas, contém a força da tradição e muitas vezes relatam o poder das transformações” (p. 23).

Portanto, memória e narrativa são dois conceitos interligados e, na nossa pesquisa, entendemos a memória como elemento fundamental para o conhecimento da narrativa pessoal dos sujeitos alfabetizando da EJAI, e a narrativa pessoal como ação necessária para o desenvolvimento de uma revisão crítica sobre suas experiências e atitudes no passado e, por conseguinte, reflexões sobre seus posicionamentos no futuro para o desenvolvimento de sua autonomia, corroborando com Delgado no trecho citado anteriormente, “para construção do futuro” (2003, p. 17).

1.5. Ensino da língua escrita

Entendemos o ensino da língua escrita sob a ótica de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética na perspectiva de se alfabetizar letrando, em conformidade com as teses de Soares (2004) e de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010), presente na obra “Alfabetizar letrando na EJA”, organizada por Leal, Albuquerque e Morais (2010). Antes de tratarmos dessa escolha metodológica para a realização do trabalho de alfabetização na EJAI, acreditamos ser importante explicitar as características do sistema de escrita e as implicações pedagógicas para o seu aprendizado.

A alfabetização caracteriza-se pelo contato inicial e sistemático com o objeto de conhecimento: sistema de escrita alfabética, respondendo, conforme aponta Morais (2012; 2005) a duas perguntas: o que a escrita representa (nota)? E como ela cria essas representações (notações)? O autor ainda destaca que, na contemporaneidade, estar alfabetizado acopla, além da apropriação do objeto escrita alfabética, a leitura e produção de

textos de curta extensão. A partir dessa ampliação, apreendemos uma linha tênue com o campo do letramento.

Como temos afirmado, aprender a ler e escrever é uma ação complexa que não acontece no primeiro contato com o alfabeto ou com textos diversos. Configura-se, assim, num processo de aprendizagem dos princípios que constituem o sistema de escrita, formado por aspectos conceituais e convencionais, tais como: cada letra possui uma forma específica; existem diferentes tipologias de letras; existe uma relação entre as letras e os sons que compõem as palavras; as palavras são formadas por letras e possuem pedaços que podem ser quantificados, chamados de sílabas; as sílabas combinam vogais e consoantes em diferentes estruturas; cada palavra é formada por letras que assumem posições fixas em seu interior; algumas palavras podem receber sinais ortográficos, como os acentos; ao escrever temos que respeitar regras que determinam a direção e o sentido da escrita; o espaçamento entre as palavras; os limites da pauta, acatando a partição escrita da palavra quando necessário; entre outras propriedades organizadas por Moraes, com a finalidade de esclarecer aos professores os elementos a serem explorados na sala de aula para a apropriação do SEA (2012, p. 51).

Esse conjunto de especificidades nos mostra que a alfabetização exige dos aprendizes conhecimentos que devem ser construídos ao longo do processo e, alcançá-los, precisam ser priorizados nas sequências didáticas, na planificação do ensino dos professores. Daí a importância de conhecer o objeto a ser ensinado, bem como as singularidades de aprendizagens dos estudantes. Isso demanda do professor conhecer, de fato, quem são seus alunos, qual o perfil da turma, qual o contexto sociocultural em que estão inseridos, e qual a etapa/estágio de aprendizagem em que se encontram no momento que entram na escola.

À vista disso, não podemos conceber o trabalho realizado na escola descolado da vida real, uma vez que a função social dessa instituição é preparar o sujeito aprendiz para viver com autonomia na sociedade ao qual está inserido. Isso quer dizer que, no processo de ensino e aprendizagem, a escola deve considerar as práticas sociais de leitura e escrita, presentes no cotidiano dos alunos, promovendo uma aproximação entre o contexto escolar e aqueles não escolares, contribuindo, assim, para que esses indivíduos sejam capazes de interagir com as situações sociais onde os textos estão circulando.

Nessa perspectiva, o intrincado processo de aprender a ler e escrever vai além de apreender as letras do alfabeto, saber manipulá-las para formar frases e ter habilidade para ler palavras ou frases escritas. Trata-se de dominar um sistema de escrita, de entender que quando escrevemos estamos notando no papel aquilo que falamos, e que ler significa compreender o que está escrito e o que está subentendido. É preciso que, enquanto se aprende

a ler e escrever, os aprendizes sejam instrumentalizados com textos reais propondo a reflexão sobre a função, estrutura, características e ocorrência desses textos, a fim de que, ao dominar esse conjunto de saberes, ele se sinta capacitado para circular em diferentes espaços, contribuindo para o exercício da sua cidadania.

Ao apresentar os termos alfabetização e letramento, nos valem, então, das definições propostas por Albuquerque, Morais e Ferreira (2010):

Concebemos *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos (p. 18).

Os autores esclarecem, ainda, que tais conceitos referem-se a áreas distintas, porém inseparáveis, uma vez que defendem a perspectiva de se alfabetizar letrando, dado que, antes de entrar na escola, os indivíduos já estão inseridos em um mundo letrado e, portanto, já “possuem experiências de letramento e conhecimentos sobre diferentes gêneros com os quais convivem, cotidianamente” (ALBUQUERQUE, MORAIS E FERREIRA, 2010, p. 18-19).

Contudo, somente o contato com os textos não possibilita que o indivíduo, por si só, se alfabetize, como já dissemos, sendo necessário um processo sistemático de ensino do SEA, ou seja, a alfabetização se faz com o letramento. A esse respeito, Soares (2004) afirma que cada termo define uma ação diferente e que ambos são imprescindíveis para a aprendizagem da escrita e leitura. Segundo a autora, não há como optar por um dos dois termos, pois que é preciso compreender a dependência existente entre eles:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (2004, p. 14).

Alfabetizar letrando revela-se, desta maneira, na forma que melhor oportuniza a apropriação do SEA, logo, cabe aos docentes pensar em como “escolarizar de forma adequada as práticas sociais de leitura e escrita com as quais convivemos no nosso dia a dia”, como afirma Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 19).

Quando tratamos da alfabetização na EJAI, precisamos nos dar conta de algumas questões para sistematizar um encaminhamento pedagógico adequado aos estudantes: 1. Quem são essas pessoas? 2. O que elas buscam na escola? 3. Como atender essa demanda de alfabetizar jovens, adultos e idosos?

Refletindo sobre a primeira questão, concebemos que os estudantes da EJAI são pessoas que compreendem as finalidades do uso da escrita e a sua importância na vida cotidiana, na sua relação com o meio em que vivem, quer seja no seu envolvimento com comunidades específicas (grupos religiosos, associações culturais, cooperativas), na circulação em espaços coletivos (mercados, postos de saúde, hospitais, *shoppings centers*, festas, comércio, farmácia, feiras), na realização de situações rotineiras (locomover-se sozinho na rua, pedir informações, ir ao banco, pegar um ônibus), quer seja nos acontecimentos dentro de casa, junto da família e de amigos.

Assim, alcançamos a resposta da segunda pergunta, sobre a motivação desses jovens, adultos e idosos que voltam à escola. É evidente que eles precisam adquirir um conhecimento que os ajudem a ter autonomia para a vida, para tomar parte de diferentes contextos que exigem, dos indivíduos, escolha, posicionamento, argumentação, análise, determinação, enfim, uma série de habilidades que decorrem do processo de escolarização, fundamentando a importância de se alfabetizar letrando na EJAI, o que nos leva ao terceiro questionamento.

Para atender à demanda de alfabetização de aprendizes que não puderam estudar na idade adequada, contamos com as diretrizes de Leal e Moraes (2010) na proposição de atividades que contribuam na mobilização e assimilação de saberes pelos estudantes no contato com os elementos que compõem o sistema alfabético. Essas atividades têm como pressuposto refletir sobre o funcionamento da língua escrita, pois somente dominando gradativamente os fundamentos da escrita alfabética que o indivíduo conseguirá apropriar-se dela.

Desta maneira, os autores elencaram atividades que estabeleçam a relação entre a partição oral e escrita de palavras em sílabas e letras; que explorem a leitura e escrita de palavras, a ordenação de letras e sílabas, a formação de palavras, a constituição de repertórios de palavras estáveis, além de atividades de reflexão fonológica, lançando mão de recursos como os jogos didáticos ou aqueles adaptados para esse fim, como o dominó de palavras e os bingos de letras ou de rótulos (LEAL; MORAIS, 2010, p. 131; 132; 134; 136).

De acordo com Leal e Moraes (2010), a proposta apresentada não esgota as possibilidades de encaminhamentos didáticos que podem ser explorados a partir dela, uma vez que o “importante é que na sala de aula sejam promovidas situações em que os diferentes conhecimentos possam emergir e serem foco de atenção” (p. 130).

Já os estudos de Albuquerque e Leal (2010) trazem valiosas contribuições de situações didáticas de alfabetização e letramento, uma vez que viabilizam a apropriação do sistema alfabético a partir da utilização de gêneros textuais diversos que trabalham com a

oralidade, a leitura e a produção de textos. Esses autores defendem a perspectiva de alfabetizar letrando, mas, também, de reservar momentos para o trabalho com alfabetização, bem como com o letramento. Em uma das sugestões de planejamento apresentadas, partindo do tema “propagandas impressas e debates”, as pesquisadoras tratam de competências importantes a serem desenvolvidas pelos aprendizes jovens e adultos que retornam à escola, como capacidade de fazer anotações dos pontos mais importantes discutidos em aula, esquematizar o assunto aprendido, fazer inferências na leitura de textos promocionais, conseguir fazer análises críticas (2010, p. 160-162).

O trabalho com os gêneros textuais possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades como essas ao mesmo tempo em que refletem sobre as características da escrita alfabética, como afirmam Albuquerque e Leal (2010):

A aprendizagem da escrita alfabética, portanto, é uma das prioridades do ensino no início da escolarização, precisando ser contemplada no planejamento dos docentes. Mas defendemos, ao longo deste livro, que o trabalho voltado para o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para a produção de compreensão de textos escritos também é fundamental, principalmente porque os jovens e adultos buscam a escola com expectativas relativas a tal tipo de aprendizagem. Eles querem participar de diferentes eventos sociais, lendo e produzindo textos de modo autônomo (p. 181).

Consequentemente, a realização de um estudo sobre alfabetizandos da EJAI exige que se retome a ideia de contexto defendida por Paulo Freire nas campanhas de alfabetização da década de 1960 (no Nordeste), que se iniciava pela pesquisa das palavras e temas geradores para composição do material didático que se fundamentava no universo cultural daqueles estudantes. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (1999):

As palavras são a menor unidade da pesquisa, assim como os fonemas das palavras serão a menor unidade do método. Mas, aqui, as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens (p. 30-31).

É possível enxergar, na perspectiva da proposta de alfabetizar letrando, o princípio do ideal defendido por Freire, há mais de cinquenta anos, uma vez que as atividades de apropriação do SEA devem sempre partir daquilo que tem sentido para os estudantes. Isso quer dizer que devemos considerar não somente o universo cultural desse alunado, mas, sobretudo, o fato de que estamos alfabetizando jovens, adultos e idosos cotidianamente mergulhados em contextos sociais de uso da língua escrita e que possuem uma bagagem

cultural significativa, muitas vezes, detentores de conhecimentos tradicionais¹¹, saberes populares, tradições culturais, que pressupõem a valorização do indivíduo para a sua comunidade como alguém sábio, diferenciado dos demais, e que merece deferência e admiração.

A seguir, nossas escolhas metodológicas.

¹¹ Chamamos de conhecimentos tradicionais as referências culturais transmitidas entre as gerações, que não dependem da cultura escrita para ocorrer e, que denotam um saber específico traduzido no domínio de alguma técnica, como a feitura de barcos, violas, panelas, entre outros objetos, de modo artesanal.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

O nosso estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa no contato com o fenômeno de interesse, uma vez que compreendemos os sujeitos da pesquisa como pessoas dotadas de saberes e imersas em relações sociais, passíveis da dinâmica própria da vida e não como dados prontos a serem coletados. Nessa perspectiva, nos valem da concepção apresentada por Gatti e André (2010), de que a abordagem qualitativa nas ciências humanas “se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (p. 4).

De modo que, no concernente à produção de dados, verificamos a necessidade da adoção de técnicas de investigação que propiciem um ambiente interativo, a fim de que os contribuintes com a pesquisa, no nosso caso, estudantes da alfabetização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), possam explicitar, com espontaneidade, suas memórias de alfabetização.

Considerando que o campo de pesquisa é uma escola que trabalha com a EJAI, especificamente uma turma multisseriada (1ª e 2ª Etapas) do 1º Segmento, portanto, na fase inicial de alfabetização, julgamos, ser oportuno elucidar a equivalência dessa modalidade com o ensino regular, conforme quadro abaixo:

QUADRO 02					
Equivalência entre as modalidades de ensino					
EJA	NÍVEIS DE ENSINO	ETAPAS ESCOLARES (SEMESTRAL)	NÍVEIS DE ENSINO	ANOS ESCOLARES (ANUAL)	ENSINO REGULAR
	1º Segmento	1ª A 4ª Etapa	Ensino Fundamental Anos Iniciais	1º ao 5º Ano	
	2º Segmento	5ª A 8ª Etapa	Ensino Fundamental Anos Finais	6º ao 9º Ano	
	3º Segmento	1ª A 3ª Etapa	Ensino Médio	1º ao 3º Ano	
FONTE: Elaboração a partir do documento “Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF”. 2015. p. 31.					

Compreendendo, também, que na Educação de Jovens, Adultos e Idosos estão sujeitos historicamente excluídos do espaço de aprendizagem e que, muitas vezes, não se orgulham dessa trajetória de abandono e/ou fracasso escolar; pontuando, ainda, que, em virtude dessa trajetória, frequentemente não se sentem à vontade para falar sobre suas histórias e experiências de vida; são indivíduos à margem da sociedade, analfabetos e

desvalorizados em um mundo onde o domínio da palavra, da leitura e da escrita é condição para o desenvolvimento social, cultural e econômico: a realização de um grupo focal como instrumento metodológico para a produção de dados, sinaliza, para nós, que a apropriação do máximo de informações sejam narradas durante o emprego da técnica, ancorada na concepção de Gatti (2005):

É uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários (...) o que se quer é levantar aspectos da questão em pauta considerados relevantes, social ou individualmente, ou fazer emergir questões inéditas sobre o tópico particular, em função das trocas efetuadas (p. 12-13).

A ideia de uma reunião para conhecer a história de vida de cada um é uma escolha pertinente quando se pretende ouvir a fala desses estudantes sobre suas experiências educacionais, da primeira ida à escola na infância até a volta aos estudos na EJAI:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualifiquem para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (GATTI, 2005, p. 7).

Segundo Gatti (2005), com o grupo focal é possível entender como grupos específicos se posicionam no mundo, favorecendo "o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos (...) linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum" (p. 11).

Enfim, esperamos com o grupo focal, que um conjunto riquíssimo de memória se revele, contribuindo para compreender a trajetória escolar dos participantes e o papel social da leitura e escrita para eles.

2.1. Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na Região Administrativa da Candangolândia, que ofertava, na ocasião da pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos

(EJA)¹² no período noturno, com turmas de todos os segmentos dessa modalidade¹³. A escola ofertava, ainda, o Ensino Fundamental – anos finais (do 7º ao 9º anos) e o Ensino Médio no período diurno (manhã e tarde), contando com supervisão pedagógica, coordenação pedagógica e supervisão administrativa específica para cada turno.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no momento da realização do estudo, contava com dezoito salas de aula, três laboratórios (matemática, biologia, física/química), uma biblioteca, uma sala de recursos, uma sala de vídeo, além das salas que compunha a estrutura administrativa: direção, almoxarifado, coordenação, dos professores, administração, e secretaria. A escola possuía dois pavimentos (térreo e 1º andar) com dois banheiros em cada um deles (feminino e masculino), um pátio coberto onde estava a cantina e o refeitório, uma quadra de esportes, uma pista de corrida, um canteiro de horta, estacionamento interno e bebedouros elétricos.

Com uma carga horária de funcionamento nos três períodos, manhã, tarde e noite, a escola possuía uma equipe administrativa e pedagógica para o período diurno e outra para o noturno. Contava, também, com segurança 24 horas que ficava na guarita presente no portão de entrada da escola.

A respeito da organização curricular, a escola trabalhava com diversos projetos interdisciplinares, entendendo que a aprendizagem é realizada “a partir da interação do indivíduo com o meio em que vive”, onde os estudantes são “sujeitos históricos e sociais que exercem papel ativo, com características próprias de sua idade e do contexto onde se inserem [...] agentes e produtores da vida social” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 22). Para tanto, os projetos desenvolvidos pela escola contemplam desde a área de meio ambiente, com foco na sustentabilidade, até projetos de leitura e escrita, entre outros, sempre abordando aspectos comuns à vida dos estudantes.

Cabe destacar que a política da Secretaria de Estado de Educação, no Distrito Federal, orienta que cada turma do 1º Segmento (1ª a 4ª Etapa) da EJA tenha duas professoras titulares, conforme informação recebida na escola que, normalmente, organizam o trabalho pedagógico dividindo o conteúdo curricular em duas grandes áreas de conhecimento: ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática. Embora no PPP da escola não haja nenhuma menção a essa metodologia de ensino adotada, na recente Resolução nº 1/2018, do Conselho de Educação do Distrito Federal, de 18 de dezembro passado, no “Capítulo II, Da Proposta Pedagógica”, a regulamentação faculta às instituições

¹² Optamos aqui, por deixar a sigla EJA e não EJAI, pois seguimos a descrição presente no PPP da escola.

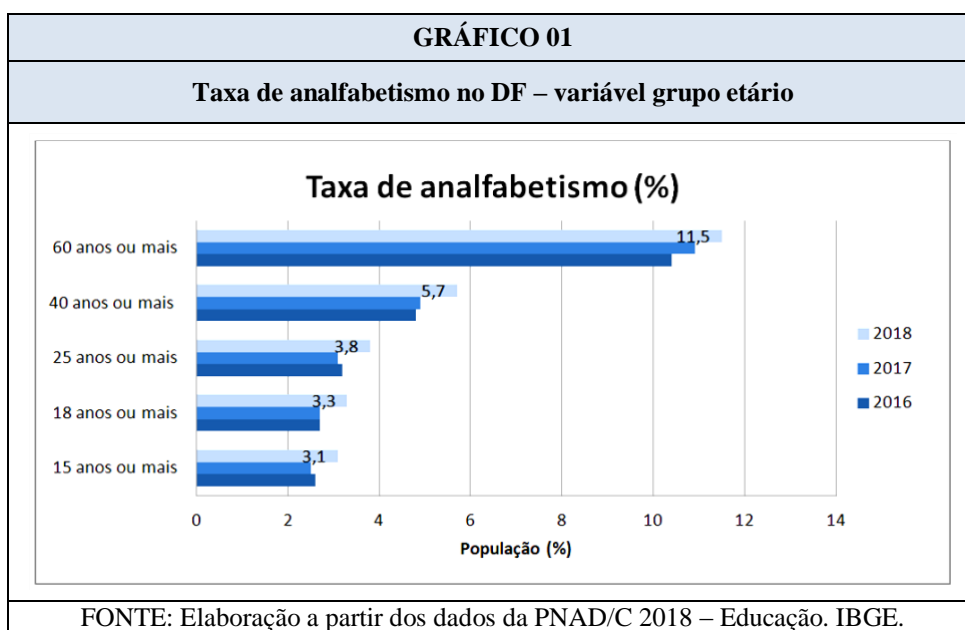
¹³ Para compreender a organização dessa modalidade de ensino, ver Quadro 02, página 38.

educacionais autonomia na elaboração da proposta pedagógica, desde que “observadas as diretrizes e bases da educação nacional e do sistema de ensino do Distrito Federal”, permitindo a definição de “metodologias de ensino”, em seu Art. 173, inciso IV.

A respeito disso, salientamos que na turma multisseriada de 1ª e 2ª etapas as duas professoras trabalhavam com o ensino da Língua Portuguesa, porém, a partir de conversas informais, percebemos que elas não discutiam em conjunto quais as metas de aprendizagem que trabalhavam com a turma. No 1º Segmento (1ª a 4ª Etapa) havia duas turmas multisseriadas: uma turma da 1ª e 2ª etapas, com sete alunos e outra da 3ª e 4ª etapas, com doze estudantes. As aulas seguiam o calendário escolar e ocorriam de segunda a sexta-feira, com carga horária reduzida em uma hora, totalizando quatro horas diárias, de 19h00 até as 23h00, com flexibilizações, uma vez que alguns estudantes começavam a sair da sala de aula a partir das 21h30.

2.2. Participantes do estudo

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua 2018 (PNAD/C)¹⁴, a taxa de analfabetismo no Brasil da população acima dos 15 anos está em 6,8%, sendo que no Distrito Federal (DF) a taxa é de 3,1% de analfabetos entre a população dos 15 aos 18 anos. Entretanto, esse indicador aumenta na proporção em que a faixa etária aumenta, conforme gráfico abaixo:



¹⁴ Divulgado em junho deste ano pelo IBGE. No sítio eletrônico da instituição é possível baixar a tabela para consulta (ver referências bibliográficas).

Como vemos, ao longo do biênio 2016-2017, a taxa de analfabetismo no DF apresentou uma leve redução (2,6% para 2,5%) entre a população mais jovem de 15 a 24 anos, entretanto, aumentou em 2018 (3,1%); permaneceu inalterada entre 2016 e 2017 no grupo de 18 anos ou mais, com índice de 2,7% em cada ano; apresentou redução entre os anos 2016 e 2017 no grupo de 25 a 39 anos de idade (3,2% para 3,1%); porém, no triênio 2016-2018 revelou aumento nas duas categorias que incluem as maiores faixas etárias, indo de 4,8% em 2016 para 5,7% em 2018 no grupo de 40 anos ou mais e, de 10,4% em 2016 para 11,5% em 2018, na faixa de 60 anos ou mais.

Em se tratando da Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílio 2018 (PDAD)¹⁵, os dados divulgados apresentam alguma variação em relação aos dados da pesquisa nacional, entretanto, esta pesquisa estabelece de maneira diferenciada as faixas etárias de análise, a saber: grupo populacional de cinco anos ou mais de idade que declararam não saber ler e escrever e população com 25 anos ou mais sem escolaridade. Resultando que, na primeira categoria o índice é de 2,9% da população do DF e, na segunda a taxa é de 2,3% da população. Em virtude de não haver uma variável de análise (faixa etária) idêntica à nacional, não podemos confrontar os dados apresentados nas duas pesquisas.

Porém, os indicadores das duas pesquisas revelam o quadro que vimos na escola: a maioria das pessoas acima de 30 anos estava nas turmas do 1º Segmento da EJAI, e os mais jovens encontravam-se nas turmas dos demais Segmentos.

O perfil dos participantes da pesquisa também confirmou esse quadro da PNAD/C, na medida em que obtivemos os seguintes dados:

QUADRO 03					
Perfil dos participantes da pesquisa					
NOMES*	IDADE	SEXO	OCUPAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO	
				NA INFÂNCIA	TEMPO
Joana	72	F	Dona de casa/ Aposentada	Não	—
Rita	63	F	Dona de casa/ Aposentada	Não	—
Carmem	58	F	Ajudante de cozinha	Não	—
Esperança	46	F	Doméstica	Sim	Três dias
Pedro	40	M	Pedreiro	Não	—
FONTE: Elaboração própria a partir de questionários aplicados.					
*Nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.					

15 A Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios é realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) a cada dois anos e traz os dados das 31 Regiões Administrativas do Distrito Federal. Essa pesquisa foi divulgada em março do presente ano.

Dos estudantes da turma que responderam ao questionário, temos quatro mulheres e um homem, sendo que apenas uma delas (Esperança) chegou a frequentar a escola por alguns dias na infância. Dentre estes, três trabalhavam fora de casa, dois (Esperança e Pedro) durante o dia todo e uma só meio período (Carmem) e, com certa frequência, Pedro reclamava que estava cansado ao chegar à sala de aula. As outras duas participantes (Joana e Rita), apesar de serem donas de casa, também possuem uma rotina diária de trabalho doméstico que exigia a realização de muitas tarefas físicas, sendo que Joana ainda cuidava de três netos por meio período, quando não estavam na escola.

A seguir, apresentaremos as considerações sobre o grupo focal, nossa escolha metodológica para a produção dos dados.

2.3. O grupo focal

A utilização do grupo focal como técnica de produção de dados, leva em conta aspectos emocionais dos sujeitos participantes, uma vez que todos os integrantes tenham em comum a trajetória de desistência e/ou fracasso escolar. Portanto, a escuta da história do outro pode favorecer uma interação coletiva verticalizada.

Tendo como objeto desta pesquisa a memória de alfabetização desses estudantes, as narrativas que emergiram do grupo focal apontaram aspectos culturais que influenciaram a escrita (e a fala), no que tange à variação linguística, assim como fizeram surgir um repertório de palavras significativas para a vida desses estudantes presentes no seu cotidiano. Entendemos que essa memória guarda relação direta com situações vivenciadas e, por isso, indicavam o que era importante para eles: quais situações marcaram suas vidas (e por que), quais as lembranças que possuíam sobre o ato de escrever e, finalmente, qual o significado de aprender a ler e escrever para eles, que os motivaram a voltar à escola.

Além disso, a técnica contribui para se conhecer e entender diferentes pontos de vista a respeito de um determinado assunto, fenômeno, experiência ou situação vivida por um determinado grupo social, com o propósito de “compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados comportamentos” (GATTI, 2005, p. 14).

Para tanto, é indispensável à realização da pesquisa com o grupo focal, a elaboração de um roteiro com temas que deverão ser explorados durante a interação do grupo, os quais nortearão o debate para a exploração dos objetivos da pesquisa. O roteiro está dividido em dois eixos: eixo história de vida, onde encontraremos as experiências e relatos sobre a escola

e a vida pessoal dos participantes (vivências do passado e atuais); e eixo ensino de alfabetização e letramento, com as questões relativas ao mundo da leitura e escrita e seu processo de ensino e aprendizagem. Entendendo que a escola faz parte da vida dos indivíduos, o intuito é conhecer algumas características da escola, do processo de alfabetização e letramento e as razões socioeconômicas e culturais do abandono escolar.

Além do grupo focal, foi aplicado um questionário aos participantes, a fim de explorar melhor as características de perfil e abordou questões como, idade, ocupação, etc. A pertinência do questionário se baseia na complementação de informações sobre os participantes da pesquisa, que poderão contribuir com a análise dos dados produzidos. Tanto o roteiro e o questionário completo estão disponíveis na seção dos Apêndices.

O grupo focal foi realizado em apenas uma única sessão, de acordo com a disponibilidade da escola, contando com a participação de cinco dos sete estudantes matriculados, uma vez que um deles estava viajando a trabalho e a outra estudante faltou no dia de aplicação do grupo e, ainda que tivesse ido, não poderia participar por ser uma estrangeira alfabetizada que está ali para obter a certificação de escolaridade (equivalente ao Ensino Médio), visando conseguir a cidadania brasileira.

2.4. O tratamento dos dados

O princípio que sustenta o tratamento que demos aos dados produzidos se baseia em Franco (2005) ao considerar que as mensagens estão irremediavelmente vinculadas às circunstâncias de vida de seus emissores:

[...] qualquer que seja a forma de explicitação, fique claro o contexto a partir do qual as informações foram elaboradas, concretamente vivenciadas e transformadas em mensagens personalizadas, socialmente construídas e expressas via linguagem (oral, verbal ou simbólica) que permitam identificar o contexto específico de vivência no bojo do qual foram construídas, inicialmente [...] (p. 45).

Diante dessa colocação, adotamos uma análise que vai além dos dados concretamente produzidos, mas os considera a partir de inferências e interpretações no bojo das narrativas dos participantes da pesquisa. Desse modo, a análise temática se fundamenta nos eixos pré-estabelecidos para o roteiro do grupo focal: eixo história de vida e o eixo ensino de alfabetização e letramento, de onde obtivemos as categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

3.1. O eixo temático: história de vida

Esse primeiro bloco temático busca analisar nas narrativas dos estudantes aqueles elementos que caracterizam aspectos socioculturais de suas vidas e a sua relação com a escola, trazendo à tona vivências do passado e atuais. Desse modo, os temas analisados são aspectos da vida na infância e, gerou as categorias que tratam de: trabalho; escolarização; importância da escola; função social desse espaço; percepções da instituição escolar; além motivos de retorno e obstáculos enfrentados para estudar.

A respeito da primeira categoria, trabalho na infância, os participantes alegaram que trabalharam desde muito cedo, ajudando os pais nas tarefas cotidianas, seja na lida da roça ou no serviço doméstico, que incluía cuidar dos irmãos mais novos. Vejamos o depoimento de Joana: “Tive que ajudar [meu pai] e ainda tinha que cuidar dos mais pequeno. Se minha mãe fosse pra roça, tinha que ficar pra olhar os mais pequeno” (72 anos). Realidade compartilhada pela colega: “Minha mãe ia lavar roupa no rio mais minha irmã e eu ficava em casa fazendo a comida” (Carmem, 58 anos).

Entretanto, a participante Esperança, que morava no distrito de Jaibaras, da cidade de Sobral, Ceará, portanto, uma vila urbana, revelou que não trabalhou na roça: “Eu, eu toda vida trabalhei é [inaudível] em casa de família [pausa] pra ajudar meus pais [baixa o tom da voz], desde nova [pausa], ajudava meus pai” (Esperança, 46 anos).

Essa realidade de trabalho na infância não deve ser minimizada, mas deve ser considerada a partir do contexto cultural em que viviam os participantes, onde todos que pudessem ajudar deveriam ser cooptados para trabalhar, de modo que contribuíssem com o orçamento da casa, ou ainda, para que todas as tarefas fossem realizadas sem custos adicionais (pela necessidade de reduzir os custos para que não faltassem recursos necessários às atividades).

Quando perguntados a respeito do trabalho na infância, associaram o trabalho como empecilho para terem frequentado a escola, entrecruzando as categorias trabalho e escolarização na infância. Eis os depoimentos de três participantes:

Que n’um fui na escola ‘causa que eu ajudei muito meus pai e, oiei muito criança [...] e, meu vô era rico [expressão de indignação]! Que n’um era pra dizer que era, que era da... (inaudível) necessidade não. E naquele tempo as coisa lá pra nós era muito boa. Eu n’um tenho paixão por energia, e puro a juventude de hoje, que antigamente tinha lei e hoje n’um tem mais. (Rita, 63 anos).

De acordo com os dados, a maioria dos participantes apontou a não valorização da escola pela família durante a infância, confirmando a necessidade de trabalhar relatada e a incompatibilidade dessa tarefa com os estudos, conforme as narrativas do grupo focal, por não haver escola próxima ao local onde moravam, fazendo com que frequentar essa instituição fosse um esforço a mais para os familiares. O reconhecimento tardio da importância da escola para a família, não se concretizaria em uma mudança imediata na vida desses estudantes, insatisfação explícita na fala de Rita e Pedro. Vale destacar que, em contraposição à valorização pessoal que teve adesão total, somente três estudantes disseram que a família atual (filhos/filhas, companheira) reconhece a importância da escola, incentivando-os a estudarem para serem independentes. Joana expressou que os filhos se preocupavam que a escola podia ser cansativa e que exigia “coragem”, mas não a impediram de estudar.

Na contramão da maioria do grupo, uma das participantes, Esperança relatou que chegou a ir para a escola, por exigência da mãe, quando criança, mas, ao se deparar com a realidade da sala de aula, entendeu que não conseguiria acompanhar e, após alguns dias, deixou definitivamente de frequentar. Vale a pena transcrever o depoimento dela na íntegra:

E eu né, a minha mãe mandava eu ir pro colégio, eu ia pro colégio e do colégio eu voltava porque eu dizia pro pessoal lá de casa [baixando o tom da voz]: “Eu não vou ficar mais no colégio, não, que eu não vou saber escrever, e nem, nem ler”. Aí eu também, eu ficava com vergonha, também eu, nunca podia [pausa], fui no colégio bem umas três vezes na semana, pronto, daí depois eu n’um fui mais, que eu ficava com vergonha e n’um fui mais estudar. Era eu e minha irmã. E eu n’um fui mais pro colégio também. Aí minha mãe mandava eu ir pro colégio: “Vai pro colégio, vocês [inaudível] vão pra aprender a ler e a escrever”. Eu disse [baixando o tom da voz]: “Não, não vou não, não aprendo nada”. E não fui mais não (Esperança, 46 anos).

Esperança disse que, nessa época, tinha cerca de seis anos, e que na escola ninguém sabia ler e escrever, mas que ela tinha muita vergonha por não saber e que esse foi o principal motivo de ter deixado de frequentar a escola. Quando questionamos se houve alguém que explicou que era natural não saber ler e escrever ainda, ela disse que não, que ninguém falou nada, nem em casa, tampouco na escola. Nesta sua fala, também deixou implícito que a escola não tinha muito lugar na sua vida, ao revelar que “nunca podia” e já ter relatado que trabalhava como doméstica para ajudar os pais no sustento da casa, por ser a filha mais velha.

Por ter sido a única participante que frequentou a escola na infância, ainda que somente por três dias, indagamos sobre a memória da escola que ela possuía ao que respondeu que estudava de manhã, até o meio dia; a escola ficava perto de casa (na mesma

comunidade); não era exigido uniforme; e tinha merenda escolar, características que apontavam que a escola, a princípio, funcionava como qualquer outra de sua época e afirmou, ainda, que a escola existia na ocasião da pesquisa, no distrito de Jaibaras. Sublinhamos que, na dinâmica do grupo focal, e pelo fato de ter estudado somente por três dias, não seria relevante explorar as perguntas que tratavam da categoria atuação docente nessa primeira memória da escola.

Contudo, a respeito da percepção sobre a escola, surgiram relatos interessantes sobre como os participantes compreendiam a sua função, bem como a compreensão do processo de ensino aprendizagem, vejamos:

QUADRO 05						
A função da escola						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Ensinar para aprender a ler e a escrever	X	X	X	X	X	5
Ensinar para estudar e aprender mais coisas		X		X	X	3
Ensinar a ser independente	X		X		X	3
Local de formação					X	1
Total	2	2	2	2	4	12
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

De um modo geral, os participantes entendiam a escola como um local para se aprender a ler e a escrever. Também passava pela compreensão da maioria que essa instituição era um espaço onde aprendia muito, valorizando o conhecimento oriundo da cultura escrita, especialmente com referência ao conhecimento de saber ler, tema que trataremos mais adiante, marcado na fala dos estudantes como requisito para ser alguém que “sabe de muitas coisas” (Pedro, 40 anos). Três estudantes salientaram que a escola possibilitava que o indivíduo se tornasse independente, uma vez que aprender a ler e a escrever era condição para se tornar autônomo, andar sozinho na rua, pegar ônibus, ir ao banco, viajar, entre tantas outras atividades relativas ao uso da leitura para inserção nas práticas sociais.

A pesquisa analisada por Leal, Albuquerque e Amorim (2010), aponta essa mesma necessidade na expectativa dos jovens, adultos e idosos ao retornarem à escola:

Percebemos, portanto, a grande importância dada pelos jovens e adultos às habilidades necessárias ao domínio autônomo da leitura e da escrita. Como pudemos perceber, suas motivações nem sempre são relativas a dificuldades para lidar com os problemas concretos da vida cotidiana. Muitas vezes, são desejos relativos: ao direito de agir com autonomia em situações em que a escrita está presente, sem precisar da mediação de outras pessoas; ao direito de ter privacidade, ou seja, de ter acesso a textos sem que outras pessoas também conheçam seus conteúdos; à inserção social sem serem discriminados; ao sentimento de inclusão e valorização social, já que os que não sabem ler e escrever são tidos como pessoas menos capazes na nossa sociedade (p. 72).

Acentuamos que os participantes foram unânimes (todos os cinco) em dizer que a escola deles, na infância, era o trabalho, majoritariamente nesse grupo, o trabalho na roça. Essa percepção revela os sentidos da palavra escola para eles, associado à compreensão de que estudar prescinde de um processo de ensino e aprendizagem e, mesmo que não houvesse uma prática pedagógica, havia um processo onde alguém ensinava (geralmente os pais ou os “mais velhos”) e alguém aprendia.

QUADRO 06						
Visões da escola (sentidos da palavra)						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Escola como trabalho	X	X	X	X	X	5
Escola como respeito aos mais velhos		X				1
Escola como autoaprendizagem		X				1
Total	1	3	1	1	1	7
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Uma das participantes (Rita) disse que a escola que ela entrou foi “o exemplo da palavra dos mais velhos”, que ensinavam o respeito pelas outras pessoas e permitiu, ao observá-los, que ela desenvolvesse várias habilidades. Por esse motivo, na ocasião da pesquisa ela sabia fazer várias atividades que aprendeu sozinha, como crocheter, costurar e, até mesmo, “lambicar” (fazer cachaça).

Entendemos que essa capacidade de autoaprendizagem se devia a dois fatores que contribuíra para o desenvolvimento de operações psicológicas como dedução, atenção, concentração, resolução de problemas, enfim, capacidades do pensamento, que não dependem de um saber escolarizado. O primeiro deles é a necessidade de saber realizar todo tipo de trabalho, tais como, pegar água no açude, pastorear animais, plantar, colher e armazenar sementes e alimentos, fazer casa de taipa, etc.; o segundo que tem relação direta

com o primeiro, diz respeito ao conhecimento que advém dos saberes tradicionais repassados de geração em geração, como os ofícios, as atividades domésticas, a medicina natural, as práticas artesanais, entre tantos outros conhecimentos específicos que são aprendidos por meio da tradição oral e de um processo de ensino e aprendizagem que não precisa de uma cultura escrita para acontecer.

Ao lidar com situações adversas em condições desfavoráveis, realidade comum no interior do Nordeste, onde os recursos naturais e econômicos são escassos, especialmente em zonas rurais, as pessoas vão desenvolvendo uma incrível capacidade de adaptação aos poucos recursos disponíveis, lançando mão dos conhecimentos aprendidos com seus pais ou as pessoas mais velhas das comunidades onde estão inseridas. De modo que, nesse contexto, a cultura escrita não é condição para que se ensine e se aprenda algo, sendo imprescindível, por se tratar de um processo de aprendizagem, o desenvolvimento das operações mentais de que falamos acima, que possibilitam reter um novo conhecimento.

Com essa consideração, iniciamos a análise dos motivos que levaram os participantes a voltarem à escola, a partir do depoimento de um dos estudantes:

Eu quero estudar, eu quero aprender, porque eu gosto de, de sair, viajar pra longe, e gosto de trabalhar em muitos lugares, e não sei esse ônibus aí, eu não sei pra onde vai, não sei o nome pra onde vai, eu só decoro pelo número [...] Aí por isso que eu quero aprender. Porque eu quero estudar. Eu quero que Deus me ajude, entendeu? Eu estou começando a estudar a bíblia agora, to com dois pastor da igreja Adventista na minha, pra estudar a bíblia, pra eu conseguir. E é por isso que eu to caminhando pra escola (Pedro, 40 anos).

Percebemos que, de um modo geral, os indivíduos que compõem o público da EJAI, em algum momento da sua vida, sentem a necessidade de aprender a ler e escrever para mediar a convivência social com seus amigos, familiares e demais pessoas. Assim, além de poder ler a bíblia, os participantes manifestaram o interesse em adquirir independência nas experiências cotidianas que exigem o uso da leitura, como pegar ônibus, fazer compras, tomar vacina, ir a consultas médicas, além de poderem participar de eventos sociais e grupos comunitários, sem passar pelo constrangimento de não saber ler um aviso, um documento ou tomar nota de uma informação. Como afirmam Leal, Albuquerque e Amorim, o interesse dos aprendizes pelo conhecimento adquirido na escola visa “ampliar suas capacidades de produção e compreensão de variados gêneros orais e escritos” (2010, p. 89).

Consequentemente, compreendemos que as motivações de retorno à escola podem ser divididas em três subcategorias, a saber: aprender a ler e escrever, se tornar independente e participar da sociedade onde estão inseridos. Tal classificação será melhor explorada na

análise do eixo temático seguinte – ensino de alfabetização e letramento –, quando da apresentação dos Quadros 08 e 10.

Para finalizar esta seção, expomos os motivos enfrentados pelos participantes para frequentar a escola:

QUADRO 07						
Obstáculos enfrentados para estudar						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Família	X					1
Trabalho/ocupação					X	1
Total	1	0	0	0	1	2
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Curioso notar que, dos cinco participantes, somente dois relataram que tinham enfrentado algum impedimento, mesmo que ocasional, revelando que, apesar das dificuldades de aprendizagem, como veremos mais adiante, a motivação em aprender a ler e escrever estava mais forte. Joana disse que quando seus filhos se atrasavam para chegar em casa, ela tinha que faltar a aula, pois não podia deixar os netos sozinhos (ela cuidava de três netos com idades de 02, 05 e 11 anos) e no caso de Pedro, ele relatou que, em virtude do seu trabalho (pedreiro), ocorria de em alguns dias estar mais cansado do que em outros, o que justificava as suas faltas.

Na próxima seção, trataremos do outro eixo temático explorado no grupo focal: o ensino de alfabetização e letramento.

3.2. O eixo temático: ensino de alfabetização e letramento

A fim de compreendermos o valor da escrita para os participantes do grupo focal, esse eixo temático trata da análise do sentido e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade pelos alunos de modo a conseguirmos responder aos questionamentos iniciais desse estudo, tais como, conhecer a trajetória de abandono e retorno à escola, por meio das narrativas e de que modo a aquisição da escrita e leitura contribuiu para a sua emancipação social. Assim, sustentamos como temas desse eixo: o papel social da escrita, com as categorias de análise por que se aprende a ler e escrever, o que é a leitura e escrita, espaços de uso da leitura e

escrita; os relatos de alfabetização atual, com as categorias dificuldades de aprendizagem e processo de alfabetização.

Ao se remeterem ao sentido de se aprender a ler e escrever, os estudantes concordaram com a resposta inicial de Joana que disse ser “importante você saber” tendo, em seguida, elaborado melhor a sua afirmação, o que provocou novas reflexões por parte do grupo e nos permitiu apontar algumas subcategorias, levando em conta algumas inferências a partir das narrativas do grupo focal:

QUADRO 08						
Por que se aprende a ler e escrever						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Aquisição da leitura	X	X	X	X	X	5
Desenvolvimento da oralidade	X	X	X	X	X	5
Autonomia de vida	X	X	X	X	X	5
Valorização social			X			1
Melhoria de vida					X	1
Total	3	3	4	3	4	17
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Existiu um senso comum entre os participantes de que eles já sabiam escrever um pouco, havendo uma maior necessidade de desenvolver a capacidade de leitura. Isso se devia ao fato de que, para eles, conseguir copiar as letras e as palavras do quadro, texto ou folha para o caderno, significava saber escrever. Ou seja, o domínio do traço das letras a partir da cópia estava sendo considerado como habilidade de escrita. Nesse sentido, embora compreendamos que, para esses estudantes, ainda era necessário apropriar-se do SEA, nas narrativas do grupo focal, o entendimento de leitura e escrita inseriu-se apenas na aquisição da leitura. O depoimento de Pedro esclareceu essa concepção:

Minha mãe também não sabia estudar. Quando ela tava falando esse negócio de blíbia, se a blíbia é uma coisa assim, que é uma coisa sagrada! To com dois pastores me dando estudo de blíbia em casa, mas é tão bom! É porque eu pedi pra ele: “Não, porque eu quero aprender ler, escrever eu já sei escrever um pouco”. Mas, ler eu não sei, sei fazer meu nome todinho, mas eu não sei ler, por isso eu quero aprender (Pedro, 40 anos).

Entretanto, admitimos que a habilidade de escrita signifique escrever palavras para além do próprio nome, exigindo a manipulação das estruturas menores que a compõem,

como sílabas e letras, o que pressupõe um estágio mais avançado no processo de alfabetização. Desse modo, concordamos com Moraes (2012) ao sublinhar tal conhecimento:

[...] leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e de produção de textos, [e] requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante+vogal), mais frequente (p. 66).

No que diz respeito ao eixo da oralidade, todos os participantes afirmaram o desejo de aprender a falar melhor, distinguindo a escola como a instituição responsável por essa habilidade, a partir da aquisição da cultura escrita. Quanto à autonomia de vida, todos manifestaram o interesse em adquirir essa habilidade, devido às dificuldades de inserção social. Acentuamos que essa subcategoria encontrará ressonância no tema sobre o papel social da escrita, que tratará dos usos da leitura e escrita para além da escola.

Na subcategoria valorização social, Carmem afirmou que o preconceito sofrido em virtude da sua maneira de falar, tem prejudicado a sua convivência com as outras pessoas, e esperava que, ao aprender a ler e escrever, não teria mais esse tipo de problema. Na mesma direção, Pedro sentenciou que o domínio da escrita e leitura favoreceria a possibilidade de conseguir um emprego melhor e, assim, melhorar de vida.

Vejamos agora, as alegações dos alunos a respeito dos sentidos da leitura e escrita:

QUADRO 09						
O que é a leitura e a escrita						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Conhecer as letras e saber identificá-las	X	X	X	X	X	5
Conhecer os números e saber a tabuada		X	X	X	X	4
Saber escrever letras e palavras	X	X	X	X	X	5
Domínio de leitura de letras e palavras	X	X	X	X	X	5
Capacidade de diferenciar os tipos de letra	X	X			X	3
Capacidade de memorização	X	X	X	X	X	5
Total	5	6	5	5	6	27
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Interessante notar que todos os alunos declararam que, para ser capaz de escrever e ter o domínio da leitura dos segmentos constitutivos da escrita – letras e palavras – era necessário saber reconhecer tais estruturas, revelando que eles já conseguiam perceber que as letras eram a notação gráfica do som das palavras e, por esse motivo, eram indispensáveis

para ler e escrever com autonomia. Essa dedução demonstrou um avanço na construção do conhecimento acerca do SEA, por já compreenderem um dos seus aspectos conceituais. É pertinente, nesse momento, retomarmos as contribuições teóricas de Moraes (2012, p. 50) que afirma que o conhecimento da relação letra-som é apenas um dos aspectos da escrita alfabética, exigindo que, para a sua apropriação, é necessário compreender o funcionamento de todas as características do sistema.

Observamos que, para o grupo participante, o sentido da leitura e escrita envolvia aspectos mais complexos, como a capacidade de memorização. Os estudantes consideram imprescindível conseguir reter a sequência alfabética na mente, assim como, saber diferenciar os tipos de letra existentes, como a letra cursiva, a caixa alta e a de imprensa, condição apontada por três participantes. Aprofundando essa questão, constatamos que, para os participantes, a memória tinha sido um entrave no aprendizado, agravada pela faixa etária ao qual pertencem e, pelo fato de nunca terem estudado, uma vez que associavam a capacidade de memorização ao processo de escolarização.

A fim de explorar melhor a concepção de memorização para o processo de alfabetização, trazemos as ponderações de Ferreira e Albuquerque (2010), que dizem que:

[...] não basta que os alunos memorizem letras, sílabas e palavras [...] o que eles precisam é, inicialmente compreender a natureza do nosso sistema de escrita [...] precisam consolidar correspondências grafofônicas. E, para isso, a memorização entra em jogo. A questão, portanto, não é se os alunos devem ou não memorizar, mas como e quando vão vivenciar esse processo de memorização e consolidação de tais correspondências (p. 126).

As autoras seguem explicitando a necessidade de promover atividades na alfabetização de jovens e adultos no sentido de avançarem na construção dos conhecimentos sobre o SEA, e o processo de memorização pode ajudar quando se trata de “refletir sobre as palavras (segmentar palavras em unidades sonoras, comparar palavras que possuem um mesmo som, produzir palavras com aliteração e rimas etc.)” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2010, p. 126).

E essa subcategoria, capacidade de memorização, incide diretamente em outra, que diz respeito às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, que será tratada ainda nessa seção, quando da análise dos relatos de alfabetização atual.

Retomando a análise do papel social da escrita, estabelecemos a categoria formas de uso da leitura e escrita, a fim de analisar como a escola tem contribuído para as atividades realizadas fora dela e os locais de uso desse tipo de conhecimento:

QUADRO 10						
Formas de uso da leitura e escrita						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Inserção social	X	X	X	X	X	5
Emancipação pessoal	X	X	X	X	X	5
Auto-estima			X			1
Recolocação no mercado de trabalho					X	1
Total	2	2	3	2	3	12
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Iniciamos a análise do Quadro 10 explicitando que as subcategorias de análise foram agrupadas a partir da interpretação das narrativas dos participantes quanto às práticas de uso da leitura e escrita.

Houve uma aprovação legítima do grupo a respeito das possibilidades de inserção social a partir do conhecimento adquirido na escola. Essa subcategoria se difere da seguinte, emancipação pessoal, por tratar da participação em redes de apoio com fins específicos, como grupos religiosos, comunidades assistenciais, coletivos culturais, entre outros.

Na categoria seguinte, emancipação pessoal (também com adesão total), ao relatarmos o desejo de serem independentes para lidar com demandas pessoais no âmbito do lar ou da rua, os alunos falaram sobre ir ao posto de saúde sozinhos, pegar um ônibus, ir ao banco, fazer compras, ler as placas da rua, os cartazes dos supermercados, fazer leituras da bíblia.

Nas categorias autoestima e recolocação no mercado de trabalho, somente dois participantes (um em cada categoria), informaram serem essas uma das formas de uso social da leitura e escrita, uma vez que, aquele que aprende deixa de ser motivo de deboche, em virtude da sua variação linguística e que, com a conclusão dos estudos, é possível almejar um emprego melhor. Essas percepções povoam o imaginário comum a partir do fundamento de que aquele que lê e escreve é detentor de um conhecimento valorizado, que pode, de acordo com cada pessoa, estabelecer relações hierarquizadas de poder, visto que na nossa sociedade, o processo de escolarização concede deferência ao indivíduo.

No momento em que tratamos das dificuldades de aprendizagem que os alunos tinham enfrentado no seu processo atual de escolarização, a questão da memória foi mais vez enfatizada por eles. Intencionando revelar o modo como os participantes tinham

construído o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, julgamos ser necessário trazer na íntegra os seus argumentos:

Nem todos, nem todos nós não tem a memória igual, igual o outro irmão, sempre é diferente [...] As meninas, as professoras passava as letra lá no quadro e eu com dificuldade pra escrever, não era fácil pra mim, escrever, mas eu tentava... até aprender. Porque tem dificuldade sim, mas pra Deus nada é impossível [...] É só você buscar: “Senhor, me ajuda, me ajuda, na minha memória, me abençoa, me ensina eu ler e escrever”, porque Ele pode (Joana, 72 anos)!

Agora é mais importante [aprender] pra quem tem aquela memória mais impossível, que tem mais uma memória mais boa [...] É muito importante mesmo, agora pra quem não tem, não tem muita memória assim, regravado na cabeça, não é muito importante (Pedro, 40 anos).

Nesses trechos, vemos com clareza, a dificuldade imposta na alfabetização para esses aprendizes, uma vez que ainda não conseguiram aprender o alfabeto, ou seja, conhecer e identificar as letras que tornam possível o nosso sistema de escrita. Veja que, tanto Joana quanto Pedro, associaram a falta de memória ao fato de não conseguirem avançar na aprendizagem, declarando isso ao longo do grupo focal.

Compreendemos, entretanto, que não se trata de falta de memória para aprender, que a memória é uma capacidade mental que todos possuíam, haja vista que relataram, com riqueza de detalhes, suas trajetórias de vida até chegarem a EJAI. O cenário que se apresentava como desafio para os estudantes aprenderem, se refere ao que falamos anteriormente sobre a perspectiva de se alfabetizar letrando. É preciso que no processo de alfabetização sejam exploradas atividades de reflexão sobre o SEA, e a memorização pode ser utilizada como recurso para construir o conhecimento sobre o seu funcionamento.

Portanto, não se trata de um déficit na capacidade de memória dos aprendizes, mas na falta de atividades que contribuam para essa reflexão sobre o sistema de escrita, possibilitando reter, na memória, o que está sendo aprendido, conforme explicamos anteriormente, quando tratamos da categoria O que é a leitura e a escrita no Quadro 09. A fim de conhecer melhor o que acabamos de expor, vejamos como ficou essa análise:

QUADRO 11						
Dificuldades de aprendizagem						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Comunicação	X	X		X	X	4
Sistema de Escrita Alfabética	X	X	X	X	X	5

Práticas Pedagógicas	X	X	X	X	X	5
Total	3	3	2	3	3	14
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Ao nos reportarmos ao Quadro 11, verificamos que a incompreensão do SEA aliada a práticas pedagógicas inadequadas se impunham fortemente como dificuldade para os aprendizes avançarem no seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, reforçamos a nossa posição de que a alfabetização precisa ocorrer na perspectiva do letramento, levando-se em conta que a aprendizagem inicial da escrita alfabética prescinde do contexto dos estudantes nas práticas sociais de uso da escrita e leitura. Em conformidade com essa postura, nos direcionamos à subcategoria comunicação, que está diretamente relacionada as outras duas, uma vez que os professores precisam considerar que estão alfabetizando jovens, adultos e idosos imersos em uma sociedade letrada. Nesse entendimento, mais uma vez apontamos que a superação das dificuldades no processo de aprender a ler e escrever, para esses alunos da EJAI, necessita considerar a realidade do educando, refletindo diretamente na forma como os professores devem se comunicar e nas práticas pedagógicas necessárias para a apropriação do SEA.

Os relatos dos participantes sobre as dificuldades de aprendizagem nos levou a indagar a respeito do processo de alfabetização, de modo a conhecermos quais eram as práticas realizadas em sala de aula para a aprendizagem da escrita alfabética, surgindo, assim, a última categoria de análise:

QUADRO 12						
Processo de alfabetização						
SUBCATEGORIAS	PARTICIPANTES					
	Joana	Rita	Carmem	Esperança	Pedro	Total
Aprendizagem do Alfabeto	X	X	X	X	X	5
Aprendizagem das Famílias Silábicas	X	X	X	X	X	5
Cópia de Textos, Sentenças, Palavras	X		X	X	X	4
Reflexão sobre as Palavras		X				1
Leitura de Palavras	X	X	X	X	X	5
Leitura de Textos Artificiais			X		X	2
Leitura de Textos Legítimos			X		X	2
Total	4	4	6	4	6	24
FONTE: Elaboração própria a partir de dados produzidos.						

Sublinhamos na análise do Quadro 12, que os participantes do grupo focal, quando indagados sobre o que aprendiam na escola, relataram atividades como “as letras do abc”, “as historinhas”, “copiei quatro vezes no caderno”, “as folhinhas e aquelas letrinhas”, demonstrando que estavam conscientes sobre os tipos de atividades a que estavam submetidos, que classificamos nas subcategorias ora apresentadas. Sendo assim, cabe elucidar do que se tratam algumas delas como, por exemplo, a subcategoria cópia de textos, sentenças, palavras, que diz respeito à tarefa de copiar longos textos ou palavras sem que se reflita sobre esses elementos, mesmo estando os aprendizes na fase inicial do processo de alfabetização. Especificamente, neste item, compreendemos que a aluna Rita já superou essa fase, uma vez que verificamos que ela já possuía uma escrita espontânea de palavras e, embora ainda não fosse, na ocasião da pesquisa, alfabetizada, já se encontrava em fase avançada de compreensão do SEA.

Cabe salientar, ainda, que o que chamamos de textos artificiais referem-se àqueles que só têm lugar no âmbito da sala de aula, e os legítimos, por sua vez, são os que encontramos fora do espaço escolar, portanto, aqueles utilizados nas práticas sociais de uso da leitura e escrita. Nesse sentido, os alunos não relataram atividades de reflexão sobre as características dos textos eventualmente utilizados, mas, ao mesmo tempo relataram que uma das professoras fez uma atividade com rótulos de produtos alimentícios e de limpeza, textos que consideramos legítimos, por serem os mesmos utilizados na sociedade.

Quanto à aprendizagem do alfabeto, das famílias silábicas e a leitura de palavras, estas se configuraram, em sua maioria, em atividades ainda infantilizadas, inadequadas para

a faixa etária dos alunos. Entretanto, frisamos que, ainda que não fosse frequente, encontramos algumas atividades mais direcionadas para esse público, como interpretação de textos a partir da vivência dos alunos, atividades de composição e decomposição de sílabas com auxílio de imagens apropriadas ao grupo etário dos estudantes, atividades de reflexão de letras iniciais a partir dos nomes próprios, cidades e Estados de origem, profissão e palavras conhecidas.

Embora os alunos afirmassem que, de um modo geral, tais atividades eram realizadas, isso não significou, como pudemos perceber ao longo da análise dos dados produzidos, que elas estivessem contribuindo para um avanço na aprendizagem de ler e escrever.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as narrativas da memória de alfabetização de estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a fim de identificar os motivos que levaram esses estudantes a abandonar a escola no passado, para, na fase adulta da vida, retornar a essa instituição, buscando, ainda, compreender de que modo a aquisição da escrita e leitura contribuiria ou não para a emancipação social desses sujeitos.

Os resultados mostraram que o trabalho infantil e a desvalorização da escola pela família foram os principais motivos de não terem estudado na infância. Entendemos que a concepção de trabalho infantil para as famílias desses estudantes devia ser considerada a partir do contexto cultural em que viviam, conforme revelado pelas narrativas, de dificuldades socioeconômicas.

Ao apontarem os motivos de retorno à escola, ganhou destaque a busca pela participação autônoma na comunidade em que viviam, notadamente uma sociedade letrada, sendo esse o principal motivo de retorno àquela instituição. Eles entendiam que esse desejo de emancipação prescindia da cultura escrita e, por isso, os aprendizes sentiam necessidade de voltar a estudar para aprender a ler e escrever, e melhorar ainda, conforme constatamos, as habilidades relativas ao eixo da oralidade.

No decorrer das análises, identificamos o equívoco existente entre os participantes da pesquisa, de que saber copiar (letras, palavras, textos) significava saber escrever. Isso se devia a uma incompreensão a respeito do SEA, cuja apropriação dependia de conhecer as suas propriedades. Entretanto, esta não era uma tarefa que cabe ao aluno e, sim, ao professor.

É importante, para possibilitar o avanço na construção de conhecimentos sobre o princípio alfabético, a realização de atividades que propiciem refletir sobre os aspectos conceituais e convencionais da escrita, sempre na perspectiva da alfabetização e letramento. Ainda assim, dificuldades irão aparecer ao longo do processo e, por esse motivo, é preciso munir os estudantes de materiais de apoio para consulta, tais como alfabeto móvel, alfabeto de rótulos, cartazes com os diferentes tipos de letras (cursiva e caixa alta, maiúscula e minúscula), quadro com conjunto de palavras estáveis, entre outros, preferencialmente, que sejam materiais elaborados por eles em atividades na sala de aula, pois, no momento da consulta ao material os alunos conseguiam fazer associações entre os saberes alcançados e os que estavam sendo apreendidos, contribuindo para a consolidação de novas etapas de aprendizagem.

Não nos causou surpresa que, para a turma acompanhada, as letras ainda se apresentassem como conceitos abstratos, não conseguindo entender a função de cada uma delas e tampouco o funcionamento da escrita. Sem um material específico de aprendizagem, o processo educativo tem como foco o professor, considerando que somente a transmissão do conteúdo é suficiente para o seu entendimento, deixando de lado não só o aluno, mas o seu contexto de vida.

Por isso, valorizar as experiências desses alunos é auxiliar no seu aprendizado, visto que o foco está em quem aprende. É dizer ao estudante que ele é bem vindo à sala de aula, que ali será escutado, respeitado. Significa, ainda, que o seu processo educativo será fundamentado naquilo que ele tem de diferente dos alunos dos cursos regulares: a sua especificidade de ser idoso, adulto ou jovem e de trazer consigo um mundo de significado que diz respeito ao seu processo formativo não escolar, ao seu contexto de vida.

Desse modo, concordamos com a ideia adjacente à EJAI de que não considerar essas experiências de vida é favorecer a evasão escolar, ao sentimento de não pertencimento ao espaço-escola, tão comum entre os estudantes dessas turmas.

Por fim, entendemos que a EJAI deve estar compromissada afetivamente e pedagogicamente com as necessidades de aprendizagem das pessoas que, vivendo em um contexto social de exclusão, marginalização, estratificação e negação de direitos, não puderam acessar a escola na idade própria. Entretanto, essas pessoas não devem acreditar e tampouco aceitar que esse contexto é determinante na sua condição de vida, ao contrário disso, devem acreditar que a mudança dessa condição é possível a partir de seu processo educativo, que os torna capazes de refletir sobre sua realidade, sobre a sua participação na sociedade, permitindo a transformação social na relação com o ambiente em que vivem.

Assim, ao valorizar a especificidade desses estudantes, a escola considera que esse mundo de significados e experiências é que dará sentido ao conhecimento adquirido ali, e contribuirá para a aquisição das práticas sociais de leitura e escrita muito além da alfabetização, para a sua formação humana integral.

PERSPECTIVAS FUTURAS

No campo pessoal, ao concluir minha graduação, pretendo ingressar no mercado de trabalho atuando na alfabetização. A ideia é me preparar para um concurso público e solicitar a lotação na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Porém, não descarto a possibilidade de atuar no ensino regular, no âmbito da escola pública, por entender que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa pela escola, independente da modalidade de ensino.

No campo profissional, pretendo dar continuidade a essa pesquisa, provavelmente, no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, aprofundando o estudo com investigações sobre como alfabetizar letrando contribui para o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Tenho interesse, também, em investigar os movimentos de educação popular ocorridos no país nas décadas de 50 e 60 e sua relação com a EJA no Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, André Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 13-30.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Sugestões de atividades para alfabetização na perspectiva do letramento: mais algumas reflexões. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 153-181. (Coleção Estudos em EJA).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 1ª ed. 22ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 1999. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. CNE. Conselho Nacional de Educação. Carlos Roberto Jamil Cury. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB 11/2000 - Homologado. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico 2010 – Resultados gerais da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. IBGE. Séries Históricas e Estatísticas (sítio eletrônico). Disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP122#P1>>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

BRASIL. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/C) 2018 – Educação (sítio eletrônico). Tabela para download. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=24772&t=downloads>>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.

CEALE. Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, 2018. Verbete: Psicogênese da aquisição da escrita. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. História Oral, 6, p. 9-25, 2003.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio 2018* (Por Grupo de Renda, compactado). Brasília: SEFPOG, 2019. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>>. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. *Projeto Político Pedagógico*. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 6ª ed. Brasília: SEEDF, 2015. 126 páginas.

FÁVERO, Osmar. *Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)*. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de, v. 5, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/apresenta_0.pdf>. Acesso em: 21 de nov. de 2018.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Sílaba sim! Método silábico, não!* In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-90. (Coleção Estudos em EJA).

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* [S.l: s.n.], 2010. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>>. Acesso em: 28 de jun. de 2019.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009. 4. ed.

HADDAD, S & Di Pierro. (2000). *Escolarização de Jovens e Adultos*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 18 de out. de 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (orgs.). *Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Estudos em EJA).

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; AMORIM, Leila Britto de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 71-90. (Coleção Estudos em EJA).

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 129-151. (Coleção Estudos em EJA).

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

MORAIS, Artur Gomes de. *A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo*. In: MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados*. Revista Brasileira de Educação, v.15, nº 44, maio/ago. 2010, p. 329-341.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo - 1876/1994*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. (Coleção Encyclopaedia).

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, p. 5-17.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. *O direito à educação nas Constituições brasileiras*. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/29732>>. Acesso em: 29 de nov. 2018.

VIEIRA, Maria Clarisse. *Memória, História e Experiência: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil*. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-6VZL86>>. Acesso em: 01 de abr. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro para realização do grupo focal

1. Eixo história de vida:

- a. Como era a vida antes de entrar na escola – pretendemos conhecer os aspectos socioeconômicos da vida dos participantes:
 - (i) Quando criança, vocês ajudavam os seus pais no trabalho?
 - (ii) Quais atividades vocês faziam?
 - (iii) Qual era a profissão dos pais de vocês?
- b. Como era a vida enquanto estudavam – a ideia é compreender a importância da escola na rotina diária:
 - (i) Vocês frequentaram a escola na infância e/ou adolescência?
 - (ii) Com que idade vocês entraram na escola?
 - (iii) Quando entraram na escola, continuaram ajudando os pais nas tarefas? Caso sim, conseguiam conciliar a escola e o trabalho?
 - (iv) Qual era a importância da escola para as suas famílias?
 - (v) Nessa época, trocaram de escola alguma vez?
 - (vii) Quando decidiram sair da escola, qual foi o motivo?
 - (viii) Com qual idade vocês deixaram de estudar?
 - (ix) Que série estavam cursando?
- c. Memória da escola – esse é o momento de conhecer as características da escola que frequentaram na infância/adolescência:
 - (i) Quantas horas de aula tinham por dia e por semana?
 - (ii) A escola era muito distante de casa?
 - (iii) Era exigido uniforme/material escolar?
 - (iv) A escola tinha merenda/lanche?
- d. A atuação do(a) professor(a) – de que modo os participantes enxergavam/enxergam a figura do(a) docente:
 - (i) Vocês entendiam o que os(as) professores(as) falavam?
 - (ii) Havia diferença entre a fala do(a) professor(a) e a dos colegas? Ainda há essa diferença?
 - (iii) Havia diferença entre o modo como você falava/fala e a forma como a escola “cobrava” a fala e a escrita?
 - (iv) Houve influência do professor(a) no processo de abandono da escola, por quê?

- e. Como era a vida após saírem da escola – tencionamos entender o impacto do abandono escolar para a família e o indivíduo:
- (i) Quando deixaram de frequentar a escola, continuaram ajudando os seus pais?
 - (ii) Vocês ficaram responsáveis por mais tarefas?
 - (iii) Havia obrigação em ajudar no orçamento da casa?
 - (iv) Vocês tinham vontade de voltar a estudar? Por quê?
 - (v) Se sim, vocês conversaram com os pais sobre o desejo de voltar à escola? Como foi a reação deles?
- f. Como se estruturou o retorno à escola – do mesmo modo, procuramos conhecer os motivos e circunstâncias do retorno:
- (i) Qual o principal motivo de ter retornado para a escola?
 - (ii) Como foi a reação das suas famílias? Vocês tiveram apoio deles?
 - (iii) Qual a importância da escola para a família de vocês, hoje?
 - (iv) Vocês consideram que aprender a ler e a escrever pode contribuir com a entrada no mercado de trabalho?
 - (v) Algum de vocês pretende mudar de trabalho ou emprego, ou ser promovido no trabalho atual após concluírem os estudos? E vocês pretendem cursar todos os segmentos da EJAI? Até qual etapa pretendem estudar?
 - (vi) Atualmente, existe algum obstáculo vivenciado por vocês para continuarem na escola? Quais são?
 - (vii) Quais os motivos de terem escolhido o Centro de Ensino Médio Júlia Kubistchek para voltarem a estudar?
- g. Relato das experiências que tiveram e têm na escola – a ideia é que os participantes tragam as suas percepções sobre a escola:
- (i) Como vocês veem a escola? Qual é a função que ela teve/tem pra vocês?
 - (ii) Quais as experiências que tiveram na escola, na infância e/ou adolescência (o que gostavam, como se sentiam, eram bem-vindos ou não)?
 - (iii) Quais experiências vocês têm na escola hoje?
- h. Compreensão da estrutura escolar – como veem a escola que estudam:
- (i) Há diferenças entre o turno diurno e noturno?

- (ii) Como é a relação de vocês com os funcionários da escola? Da direção ao vigia.
- (iii) Qual a opinião de vocês a respeito do horário de estudo? É pouco tempo? É muito tempo? É suficiente?

2. Eixo ensino de alfabetização e letramento:

- a. O papel social da escrita – se pretende compreender qual o valor da escrita para eles:
 - (i) Por que se aprende a ler e a escrever?
 - (ii) Para vocês o que é leitura? E o que é escrita?
 - (iii) Em relação à escrita, como utilizá-la nas situações cotidianas da vida?
 - (iv) A forma como a escola trabalha a leitura e a escrita tem contribuído para as atividades realizadas fora dela?
 - (v) Em quais lugares se utiliza esse conhecimento aprendido na escola (se for necessário, daremos alguns exemplos: no mercado, no posto de saúde, na rodoviária, na igreja)?
- b. Memória do processo de alfabetização – a intenção é conhecer as práticas pedagógicas utilizadas, se consideravam ou não o contexto sociocultural dos estudantes e, se eles liam e escreviam:
 - (i) Quando criança, o que o(a) professor(a) ensinava na escola?
 - (ii) Havia atividades de leitura e escrita?
 - (iii) Como eram essas atividades?
 - (iv) Nas aulas vocês liam ou só a professora lia e vocês repetiam?
 - (v) Vocês escreviam ou só a professora escrevia e vocês copiavam?
 - (vi) Quais materiais a professora utilizava (livro, folhas soltas, jogos, só o quadro)? Vocês lembram de algum texto daquela época?
- c. Relatos da alfabetização atual – agora é a vez de ouvir dos estudantes como veem o processo atual de alfabetização:
 - (i) Atualmente, o que a professora ensina na escola?
 - (ii) Há atividades de leitura, ou só a professora lê?
 - (iii) Há atividades de escrita?
 - (iv) Vocês acreditam que escola tem ajudado na aprendizagem da leitura e da escrita?

- (v) Vocês têm alguma dificuldade em aprender o que é ensinado? Por quê?
- (vi) Quais materiais a professora utiliza (livro, folhas soltas, jogos, só o quadro)?
- (vii) Atualmente, quais os textos que vocês têm aprendido na escola? Estes textos são encontrados somente na escola ou eles podem ser vistos fora dela?
- (viii) Vocês utilizam aplicativos de mensagem? Como utilizam, enviam mensagens escritas ou em áudio?
- (ix) Vocês possuem alguma rede social? Como utilizam?
- (x) A escola utiliza ou já utilizou algum desses objetos escritos, presentes fora da escola, nas redes sociais e nos aplicativos, na sala de aula? Caso tenha utilizado, isso facilitou ou não a atividade?

APÊNDICE 2 – Questionário de perfil dos participantes da pesquisa

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Atualmente você trabalha ou é aposentado (a)?
4. Se trabalha qual a sua profissão?
5. Se é aposentado (a) com o que você trabalhava?
6. Você tem filhos (as)? Se sim, quantos?
9. Qual a idade dos seus filhos (as)?
10. Algum deles (as) estuda?
11. Você tem netos (as)? Se sim, quantos?
12. Qual a idade dos seus netos (as)?
13. Algum deles (as) estuda?
14. Você ajuda os seus filhos (as)/netos (as) nas tarefas da escola?
15. Você acredita que a escola é importante para a vida deles (as)? Por quê?

APÊNDICE 3 – Termo de autorização para realização de pesquisa

Brasília, _____ de _____ de 2019.

À Direção da escola
Candangolândia – DF

Senhor/a Diretor/a,

Vimos, por meio desta, solicitar autorização para que a estudante Camila Henrique Santos, aluna devidamente matriculada no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, possa realizar pesquisa nesta instituição de ensino, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio de realização de grupo focal, questionário e fotografias, os quais serão registrados por escrito e gravados em áudio, bem como divulgar os dados coletados em trabalhos acadêmicos e científicos.

Informamos que a pesquisa será realizada junto aos estudantes da 1ª e 2ª etapas do 1º segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com duração prevista para aproximadamente 1 hora e meia.

Contando com a colaboração de Vossa Senhoria, agradecemos.

Atenciosamente,

Profª. Drª. Solange Alves de Oliveira Mendes
Orientadora

APÊNDICE 4 – Termo de consentimento de participação na pesquisa

EU, _____

estudante da escola, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo realizado pela pesquisadora Camila Henrique Santos, denominado **Memória de alfabetização: com a palavra, estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI)**, e AUTORIZO a minha participação nessa pesquisa, por meio da gravação de depoimentos, relatos escritos, questionários e veiculação da minha imagem para fins didáticos e de pesquisa e, para divulgação dos dados coletados em trabalhos acadêmicos e científicos, sem quaisquer ônus e restrições.

Brasília, _____ de _____ de 2019.