



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MONALIZA BARBOSA MORAES**

**CADERNOS DE ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:  
O QUE DIZEM SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA?**

**RIO DE JANEIRO  
2018**

**MONALIZA BARBOSA MORAES**

**CADERNOS DE ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:  
O QUE DIZEM SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA?**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UFRJ como requisito parcial à  
obtenção de título de Licenciatura em  
Pedagogia.

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Lima de Souza**

**RIO DE JANEIRO**

**2018**

---

MORAES, Monaliza Barbosa.

Cadernos de alunas da Educação de Jovens e Adultos - EJA: O que dizem sobre a aprendizagem da escrita?/ Monaliza Barbosa Moraes; orientadora: Marta Lima de Souza. Rio de Janeiro, 2018.

74 f.: 29 fig.:

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

1.Alfabetização 2.Escrita 3.EJA 4.Cadernos

---

**MONALIZA BARBOSA MORAES**

**CADERNOS DE ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA:  
O QUE DIZEM SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA?**

Monografia apresentada à Faculdade de  
Educação da UFRJ como requisito  
parcial à obtenção de título de  
Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Profa. Dra. Marta Lima de Souza - UFRJ**

---

**Profa. Dra. Rosangela Carrilo Moreno - UFRJ**

---

**Profa. Me. Amanda Guerra Lemos - SMEDC**

**RIO DE JANEIRO, 2018.**

Dedico esse trabalho à minha avó Severina, que entre tantos amores, me ensinou amar a EJA. Obrigada por ter sido minha primeira aluna e por apresentar essa modalidade. Sem você, nada disso seria possível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e à Nossa Senhora Aparecida, por tudo que me proporcionaram até aqui.

À minha família, por todo apoio nessa trajetória. Em especial, agradeço a meu pai, porque sem ele eu não teria chegado a graduação, obrigada por cada incentivo e por acreditar sempre no meu potencial. À minha mãe, que sempre apoiou minhas decisões desde o início. À minha irmã, que com pequenos gestos me ajudava a seguir nos dias mais difíceis. Ao meu avô, que onde quer que esteja, sempre esteve você comigo nos momentos difíceis e de felicidade. Obrigada! À minha tia Maria do Socorro, por ter guardado os cadernos da minha vó com tanto carinho.

À Marta Lima de Souza, minha orientadora. Obrigada pela paciência, por todo incentivo e por me fazer acreditar que posso sempre mais. Você é um ser humano ímpar. Sou grata por toda parceria e por não ter soltado a minha mão em nenhum momento.

Ao Grupo de Pesquisa L.I.G.A. – Linguagens, Interculturalidades, Gêneros e Afetos, pelos nossos encontros e trocas. Vocês foram essenciais para que esse processo de escrita ocorresse de forma prazerosa. Obrigada!

À Marialva, minha querida aluna da EJA, por ter possibilitado que esse trabalho fosse possível. Obrigada por todo carinho que tem por mim desde que entrou na minha vida.

Ao meu namorado, Marcos, por todo apoio durante esses longos 5 anos de Universidade, especialmente no período de escrita da monografia. Sem você, tudo teria sido mais difícil. Obrigada pela paciência e zelo, por somar felicidade e dividir os medos.

À minha afilhada, Manuella. Seu sorriso ilumina meus dias e faz com que eu queira sempre ser melhor por você.

Às minhas amigas, que fizeram parte da minha graduação, escutaram todas as minhas piadas sem graça e não desistiram de mim: Andrezza, Camila, Jennifer e Yandra, sem vocês nada teria sentido. À minha amiga Bruna Gomes, por ter dividido comigo os momentos mais difíceis da faculdade, estágio obrigatório e por cada estímulo com a Monografia.

À minha amiga Juliana Almeida, que me ajudou de maneiras que ela nem imagina! Obrigada por estar do meu lado sempre, principalmente nessa etapa. Seu apoio foi essencial.

À Clara Barbosa, por cada gesto de amor e incentivo demonstrado em toda trajetória acadêmica e pessoal. Obrigada por tanto, você é um dos seres humanos mais lindos que já conheci.

Em especial, agradeço a Jennifer Tolentino, por toda a parceria e lealdade nesses longos 5 anos de faculdade. Sem você, nada teria a mesma graça.

A felicidade pode ser encontrada mesmo nas horas mais difíceis, se você lembrar de acender a luz. (Alvo Dumbledore, 2004).

## RESUMO

O objetivo do estudo foi investigar aspectos da aprendizagem da escrita por meio da análise de dois cadernos de alunas da EJA e provenientes de duas escolas do estado do Rio de Janeiro. Para alcançar o objetivo, levantamos questões que nos orientaram: qual a concepção de escrita que aparece nos cadernos analisados? O que contou como escrita a partir da análise dos dois cadernos das adultas trabalhadoras? Que oportunidades de aprendizagem da escrita foram construídas? Quais foram os usos e as funções da aprendizagem da escrita para a EJA? O referencial teórico apoiou-se nos estudos de Freire (1967), Ferreiro (2011), Gomes et al (2017), Vóvio e Corti (2007), Mignot et al (2008), entre outros. A pesquisa foi qualitativa (MOREIRA & CALEFFE, 2008) e o procedimento metodológico utilizado consistiu de uma análise comparativa dos dois cadernos, buscando tornar visíveis semelhanças e diferenças entre os processos de aprendizagem da escrita, bem como princípios das práticas pedagógicas que guiaram as ações na produção e na construção de atividades do dia a dia das salas de aula da EJA. Os resultados apontaram uma infantilização dos jovens e adultos que têm suas trajetórias de vida e saberes ignorados no processo de aprendizagem da escrita. Em relação às questões, vimos que a concepção de escrita pautava-se em um trabalho ortográfico, sem relação com as experiências vividas pelas alunas e desconsiderando o fato de não estarem plenamente alfabetizadas. O que contou como escrita nos dois cadernos refere-se a uma presença intensa de cópias mecânicas e sem sentidos aliadas a uma perspectiva ortográfica da língua escrita. Dessa forma, compreendemos que os usos e as funções da escrita remetiam a uma aprendizagem mecânica, repetitiva e sem relação com o contexto social e cultural das alunas, o que poderia contribuir para um novo processo de exclusão escolar das mesmas. Os resultados indicam a importância de uma aprendizagem da escrita com menos cópias e mais exploração dos gêneros textuais, de modo que contribua para a construção de oportunidades de escrita relacionadas aos usos e às funções sociais, visando à formação de sujeitos autônomos e emancipados.

**Palavras-chave:** escrita; alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; cadernos.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA: DA DÉCADA DE 1930 AOS DIAS ATUAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>2. ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E CADERNOS ESCOLARES .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 ESCRITA.....</b>	<b>25</b>
<b>2.3 CADERNOS NA CULTURA ESCOLAR .....</b>	<b>27</b>
<b>3. CAMINHOS TRILHADOS: ESCOLAS, SUJEITOS E CADERNOS .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 – AS ESCOLAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 POR DENTRO DOS CADERNOS: INFANTILIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2.1 INFANTILIZAÇÃO E NÃO LUGAR.....</b>	<b>33</b>
<b>3.2.2 EXPLORANDO OS CADERNOS: A APRENDIZAGEM DA ESCRITA .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e adultos - EJA caracteriza-se como uma modalidade de ensino de Educação Básica que tem como objetivo reparar uma dívida histórica com os indivíduos que foram excluídos historicamente do direito à educação. Esta modalidade tem como principal particularidade o respeito com a trajetória histórica do aluno e com as necessidades educacionais dessas pessoas de acordo com a realidade deles. A efetivação do direito a educação possibilita, então, aos jovens, adultos e idosos, o direito de resgate ao seu desenvolvimento de habilidades adquiridas nas experiências de vida, tendo como possibilidade a aquisição de um nível melhor de ensino.

Esses alunos são vistos como uma massa de indivíduos sem identidade e oriundos de um “fracasso escolar”. É importante entender que, além de ser um direito desses sujeitos, o acesso a um ensino de qualidade é uma dívida do Estado com os mesmos e não um favor. Esse foi um direito retirado da população menos favorecida, envolvendo, além da questão racial, a social também. Porém, não podemos pensar na EJA como uma educação compensatória. Dessa forma, de acordo com as concepções defendidas por estudiosos da EJA e suas propostas, essa é uma modalidade que deve ser desenvolvida a partir das necessidades e da realidade nas quais eles estão inseridos, com proporção de temas elaborados conforme a demanda de cada turma, e não em um único planejamento que sirva para todos, como se fosse uma regra a ser seguida.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar aspectos da aprendizagem da escrita por meio da análise de dois cadernos de alunas da EJA em diferentes tempos e em duas escolas do estado do Rio de Janeiro. As questões que nos orientaram na análise do material foram: Qual a concepção de escrita que aparece nos cadernos analisados? O que contou como escrita a partir da análise dos dois cadernos das adultas trabalhadoras? Que oportunidades de aprendizagem da escrita foram construídas? Quais foram os usos e as funções da aprendizagem da escrita para a EJA? Objetivando então reconhecer nesse material como a escrita é uma etapa importante no processo de alfabetização na educação, de forma que é a partir dela que os jovens, adultos e idosos inserem-se no mundo letrado. Além disso, buscamos problematizar a presença da infantilização na produção de conhecimento desses cadernos.

Pensando nisso, previamente à iniciação do estágio obrigatório em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) com a modalidade de ensino da EJA, já havia o interesse por uma melhor compreensão do que seria esse ensino e de quem seriam esses atores, antes mesmo da consciência do que era modalidade e de como possuía um diferencial em relação às demais. Isto porque, quando ainda criança, por ter um familiar muito querido inserido nesse meio e com a percepção de como tudo aquilo que acontecia naquele espaço era importante para aquela pessoa. Entendendo isso, houve três motivos que nortearam para a escolha desse tema e envolvimento com a EJA: experiência/vivência pessoal, experiência de estágio e conhecimento teórico sobre a modalidade.

Apesar da carência de conhecimento mediante a esta modalidade na época, era inegável o quanto era uma experiência satisfatória e penhorada por esse familiar, pela dedicação, entusiasmo e comprometimento com esse ensino. Visto isso, a partir de um caderno utilizado por ela e após analisá-lo, assystematicamente, notamos que o ensino oferecido a essa estudante estava em conflito com o que os referenciais teóricos propunham e não condizia com o que deveria ser feito, principalmente nas questões que abrangem o ensino da escrita. Desse modo, teve origem o desejo de analisar o caderno da aluna e propor uma reflexão sobre a teoria e a prática ali expressos.

Esse olhar crítico a respeito da aprendizagem da escrita com esses alunos ampliou-se a partir da realização do estágio obrigatório na EJA, em um CIEP localizado na zona sul do Rio de Janeiro. O foco do estágio é o primeiro segmento do ensino fundamental, mais especificamente a etapa de alfabetização. Portanto, não desconsiderando a importância das outras disciplinas relacionadas à didática, focalizamos a alfabetização, principalmente a prática de Língua Portuguesa visto que, além de observar um tratamento que os considerava incapazes de serem os próprios autores dos seus textos, observávamos a ausência de um planejamento prévio e de preocupação com os resultados que seriam obtidos.

À medida que o estágio foi se desenvolvendo, a relação com os alunos tornava-se cada vez mais próxima. Certa vez, dialogamos sobre os motivos que os levaram a voltar aos estudos, e, em sua maioria, foi o trabalho. Uns por quererem serem promovidos em suas áreas de atuação e se tornarem menos dependentes, e outros porque o empregador incentivava, e também porque seria algo que acrescentaria na formação como pessoa, além daqueles que estavam ali por prazer.

Notamos que as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores não eram muito atendidas. Pois, por exemplo, não havia uma flexibilização de horário, considerando que a escola só permitia a entrada até determinado horário, desconsiderando aqueles jovens, adultos

e idosos que vivem uma dupla jornada entre escola e trabalho, sem levar em conta que os mesmos frequentam a instituição por vontade própria e não por obrigação. Então, aconteciam situações de alunos não comparecerem por precisarem trabalhar até mais tarde e sabiam que se chegassem depois do horário não poderiam entrar.

Partindo dessa realidade, tornou-se evidente, segundo relato dos mesmos, de como era cansativo e desgastante essa rotina, evidenciando que essa prática não levava em conta a especificidade deles, com um ensino que não fazia sentido algum, tornando o espaço escolar, um lugar nada prazeroso para eles, visto que, após um longo dia, esses alunos chegavam à escola e precisavam copiar longos textos infantilizados ao invés de produzi-los de acordo com suas vivências e experiências.

A realização do estágio paralelamente com a parte teórica foi de suma importância, visto que dessa maneira pode-se ter um olhar crítico sobre diversas situações que ocorriam na escola, e uma delas era a questão de ausência de planejamento para as aulas de alfabetização e de Língua Portuguesa. Tais questões ampliaram o interesse de compreender os desafios dessa prática que, muitas vezes, se configura em aulas improvisadas, com atividades em folhas soltas e sem sentido, focada em temas infantis e sem relação com a trajetória daqueles alunos. Posteriormente a isso, uma das alunas nos deu o seu caderno, o que foi ao encontro do desejo de analisá-lo juntamente com aquele de meu familiar.

A partir disso, realizamos uma pesquisa qualitativa (MOREIRA & CALEFFE, 2008) por meio de uma análise comparativa com base nos dois cadernos de duas alunas da EJA, sendo um de 2014 e outro de 2016 e 2017, respectivamente.

Assim, a presente monografia divide-se nesta introdução na qual apresentamos a origem, as questões, os objetivos do estudo e mais três capítulos. No primeiro capítulo, “Breve Histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA: Da década de 30 aos dias atuais”, fizemos uma breve contextualização histórica sobre a EJA dos anos 1930 até os dias atuais no Brasil, visando situar a constituição histórica dessa modalidade de ensino no país. No segundo capítulo, “Alfabetização, Escrita e Cadernos Escolares”, buscamos trazer os conceitos de alfabetização e escrita, de modo houvesse um entendimento de como se dão esses processos de acordo com as diferentes perspectivas e também como forma de referendar teoricamente a definição de alfabetização e escrita condizente com a perspectiva de Educação de Jovens e Adultos adotada na pesquisa. Ainda nesse capítulo, procuramos entender também o papel do caderno na cultura escolar, de modo que compreendêssemos como esse material pode ser utilizado na sala de aula, sua importância e contribuição inclusive para pesquisas futuras. No terceiro capítulo, “Caminhos Trilhados: Escolas, Sujeitos e Cadernos”,

evidenciamos por meio da análise como se deu a aprendizagem da escrita nos dois cadernos, trazendo o que as práticas pedagógicas tinham em comum, apresentando os resultados obtivemos com a pesquisa. E nas “Considerações Finais”, retomamos as questões orientadoras da pesquisa e concluímos que, apesar de distantes no tempo e no espaço, os dois cadernos apresentavam uma prática infantilizadora, na qual esses jovens e adultos têm suas trajetórias de vida e saberes esquecidos remetendo ao ensino voltado para as crianças. Em relação às questões, vimos que a concepção de escrita pautava-se em um trabalho ortográfico, sem relação com as experiências vividas por essas alunas e desconsiderando o fato de não estarem plenamente alfabetizadas. Tal resultado foi evidenciado também quanto ao que contou como escrita nos dois cadernos, isto é, a presença intensa de cópias meramente mecânicas e sem sentidos aliadas a uma perspectiva ortográfica da língua escrita. Dessa forma, compreendemos que os usos e as funções da escrita remetiam a uma aprendizagem mecânica, repetitiva e sem relação com o contexto social e cultural das alunas, o que poderia contribuir para um novo processo de exclusão das mesmas. Os resultados indicam a importância de uma aprendizagem da escrita com menos cópias e mais exploração dos gêneros textuais, de modo que contribua para a construção de oportunidades de escrita relacionadas aos usos e às funções sociais, visando à formação de sujeitos autônomos e emancipados.

## **1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EJA: DA DÉCADA DE 1930 AOS DIAS ATUAIS**

A história da Educação de Jovens e Adultos passou por diversos períodos, marcada por uma série de fatores que a levaram a ser vista, por muitos anos, como uma educação compensatória. Durante essa trajetória, ocorreram inúmeras mudanças e reformas na educação, que foram sendo moldadas de acordo com o que eles entendiam como necessidade para cada época. Porém, essa modalidade não era prioridade educacional, uma vez que sempre esteve ligada aos interesses econômicos que determinavam a vida dos indivíduos das classes menos favorecidas, deixando de lado suas necessidades. Compreendendo isso, será realizado um breve histórico a partir da década de 1930 no Brasil.

A década de 1930, teve como característica a estruturação do país como urbano-industrial. Com esse processo, ocorreram grandes mudanças no que tange à formação, qualificação e também a diversificação da força de trabalho. Com a criação do Plano Nacional de Educação, em 1934, foi previsto o ensino gratuito e obrigatório aos adultos. Foi a partir desse período que iniciaram as propostas das grandes campanhas para educação específica para jovens e adultos.

As campanhas brasileiras de alfabetização tiveram início no século XX, porém, tinham como desafio alfabetizar e manter as classes trabalhadoras ainda assim dominadas, ou seja, segundo Ventura (2011), eles teriam que permitir o acesso à educação a todos sem por em risco o controle ideológico e o nível de exploração que havia sobre os menos favorecidos.

Com o fim do Estado Novo, aconteceram exigências educacionais, em que uma das principais foi o intuito de aumentar o número do contingente eleitoral e de preparar a mão de obra para o mercado industrial. Perante esse cenário, sob influência da Guerra Fria, o Brasil se viu obrigado a pensar em campanhas para a educação de adultos, uma vez que a Organização das Nações Unidas influenciou muitos países periféricos e semiperiféricos a criação dessas campanhas.

Dessa forma, a partir da década de 1940, as ações educacionais destinadas aos adultos tiveram o seu melhor momento da história: começavam a ser reconhecidas e pensadas como uma educação voltada para o adulto analfabeto, que se iniciou em 1947. Nesse período, foi criada a primeira campanha de alfabetização, a Campanha Nacional de Alfabetização (CEAA). Esta pensava a educação como um processo capaz de proporcionar a cada indivíduo, de acordo com as suas capacidades, instrumentos para o domínio da cultura, técnicas que

facilitassem o acesso a essa cultura de forma que cada um pudesse desenvolver e procurar o melhor ajustamento social. Essa prática tinha como propósito levar esse ensino aos brasileiros iletrados, de maneira que estimulasse o desenvolvimento social e econômico, através de um processo educativo que teoricamente promoveria melhores condições de vida a população.

No início da década de 1950, pouco mais da metade da população brasileira maior de 18 anos, era considerada analfabeta. Sustentados pelo conceito de uma educação funcional, ou seja, uma educação pensada na eficácia do trabalho, a Unesco coordenou um movimento que estimulava a criação de programas voltados para a educação de adultos analfabetos, de forma que alcançasse as regiões com maiores índices de analfabetos no país.

Em 1952, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação Rural (CNER), pensado para a população do Nordeste. Nesse congresso, foi evidenciado o valor de uma educação pensada para o adulto, com o slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, relacionando a educação com o exercício de cidadania.

Com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1958, iniciou-se uma discussão a respeito dos métodos pedagógicos para essa modalidade. Foi nessa época que romperam o preconceito com as pessoas analfabetas e a sociedade brasileira conheceu um dos maiores pedagogos do Brasil, Paulo Freire. Foi ele quem iniciou o movimento de que a educação deveria ser moldada de acordo com as necessidades dos alunos, contextualizando com ela. Nesse mesmo ano, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), onde pensava-se em projetos específicos para cada município, que seriam planejados de acordo com cada contexto e que pudesse servir de protótipo para expandir-se pelo país. Com isso, vale ressaltar então, que as grandes campanhas de alfabetização para jovens e adultos que ocorreram entre a década de 40 até meados dos anos 50, promovidas pelo governo federal foram: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e o Sistema de Rádio Educativo Nacional (Sirena).

Contudo, essas campanhas resultaram em incentivos positivos a respeito do que eram pensados para educação de jovens e adultos, contribuindo para que deixassem de ser vistos como indivíduos incapazes de aprender. Na década de 1960, ocorreram diversas campanhas voltadas para EJA, que procuravam valorizar e reconhecer o saber de cada cultura popular, considerando então que uma pessoa analfabeta poderia sim ser produtora de conhecimento, ou seja, ocorreu o reconhecimento de que esse indivíduo era um produtor de cultura. Podemos destacar algumas campanhas: o Movimento de Cultura Popular, de Recife (MCP); a campanha De Pé no Chão Também se Aprender a Ler, de Natal; a Campanha de Educação

Popular, da Paraíba (Ceplar); o Centro Popular de Cultura, da UNE (CPC), que atuou em muitos estados; o Movimento de Educação de Base (MEB), no meio rural do Nordeste, Centro-Oeste e Norte. Esses programas tiveram influência da pedagogia de Freire, o que gerou a conclusão de que não era o analfabeto que causava a pobreza, mas sim uma sociedade injusta e não igualitária. As primeiras experiências do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, após ser realizada em algumas cidades, acabou ampliando-se até o Plano Nacional de Alfabetização, que pretendia alfabetizar 5 milhões de jovens e adultos em dois anos.

Apesar da década de 1960 ter sido riquíssima nas campanhas pensadas para a educação de jovens e adultos, quatro anos depois, com a chegada do Golpe Militar, tudo caiu por terra. O que viria a seguir iria contra tudo o que havia sido pensado até aqui, como foi dito por Jaqueline Ventura (2011):

A tensão da conjuntura 1961-1964 foi decidida com a intervenção dos militares apoiados pelas elites civis. Todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade. Entre os movimentos de educação popular, a ditadura civil militar permitiu a sobrevivência apenas do MEB, sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão de seus pressupostos teóricos e metodológicos, além da sua mudança geográfica (deslocamento do Nordeste para a Amazônia). Paralelamente, multiplicam-se os movimentos de desenvolvimento comunitário e os programas de extensão universitária dedicados à educação de jovens e adultos, agora ancorados em um projeto político-ideológico completamente distinto do proposto no período anterior (VENTURA, 2011, p. 66).

No ano de 1964, o Brasil enfrentou a época mais obscura já vista na história: o Golpe Militar. Nesse momento, a educação é usada como um instrumento de domínio da população, e com isso houve a apreensão dos materiais escolares. Entre os movimentos de educação popular já existente, o único que sobreviveu foi o MEB. Após assumir o poder, os militares criaram seu próprio movimento de alfabetização, o Mobral, no ano de 1967, o qual foi o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos realizado no país. Esse método de ensino tinha como objetivo a alfabetização em massa, alfabetizar funcionalmente, ou seja, aprendia-se era ensinar a ler e escrever, mas sem a preocupação de que os alunos soubessem interpretar. O Mobral buscava responsabilizar o sujeito, desconsiderando que o seu papel de ser produtor de cultura, sendo visto como uma pessoa sem conhecimento, que seria socializada através do Mobral, e que esses indivíduos eram culpados também pelo subdesenvolvimento do país, uma vez que toda a situação tinha conhecimento internacional. (STRELHOW, 2010).

Os profissionais selecionados pelos militares para exercer a função de alfabetizadores não precisavam de muito, bastavam ser alfabetizados, não havia necessidade de entender a metodologia pedagógica. Como resultado dessa imposição, muitas pessoas que foram alfabetizadas pelo Mobral apresentaram dificuldades na leitura e na escrita.

Com o fim do Mobral no ano de 1985, criou-se outros programas de ensino, como a Fundação Educar, que tinha vínculo com o Ministério da Educação. Essa campanha era vista como uma continuação do Mobral, porém com uma visão mais ampliada. Mas, deve-se levar em considerações mudanças significativas, entre elas, a subordinação que ela tinha em relação a estrutura do MEC. Em 1990, com o governo do presidente Collor, esse programa chegou ao fim, sem que houvesse a criação de outro. Foi a partir daí que houve ausência federal nos projetos de alfabetização, posteriormente tornando-se então responsabilidade do município. Porém, com a regulamentação da Lei nº 5.692/71, que falava a respeito do ensino supletivo, de acordo com Jaqueline Ventura (2011):

Pela primeira vez, uma legislação específica organizou o ensino de jovens e adultos em capítulo próprio, diferenciando-o do ensino regular básico e secundário, e abordou a necessidade da formação específica dos professores para atuar nele - avanços legais incontestáveis para a área (VENTURA, 2011, p. 71).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante que os adultos tenham acesso educação. Destaca ainda que o direito dos jovens e adultos a um ensino adequado as suas necessidades de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita. Segundo Jaqueline Ventura (2011):

A Constituição Federal de 1988 incorporou elementos importantes do campo educacional progressista. Ao legislar sobre a educação, mais que consagrá-la como direito social – “direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (art. 205) –, estabeleceu a obrigatoriedade de sua oferta independentemente da idade das pessoas, elevando a educação de jovens e adultos ao mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes. Além disso, atribui à educação o papel de instrumento qualificador para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania, diferenciando-a das perspectivas do direito individual e da convivência mútua, adotadas em constituições anteriores (VENTURA, 2011, p. 75).

No início da década de 1990 surgiram outros movimentos, entre eles o Movimento de Alfabetização, conhecido como MOVA, que tinha como finalidade o trabalho com a alfabetização a partir do contexto socioeconômico das pessoas alfabetizadas, fazendo com que elas fossem participantes do seu processo de aprendizagem.

No ano de 1996, temos a criação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996, com número 9394/96, e foi considerada a lei mais importante no âmbito da educação. Esta tinha como principal objetivo estabelecer o direito do cidadão ao acesso à educação de qualidade e gratuita, ao Ensino Fundamental e Médio. Pela primeira vez, a educação foi assegurada para os Jovens e Adultos, que após a emenda, o artigo 208 foi reestruturado e passou a ser “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Os sistemas de ensino asseguraram a gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam acessar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, sendo agora, assegurada pelo poder público. Apesar desse período a EJA ter sido reconhecida e assegurada, houve um retrocesso, uma vez que esta modalidade volta ser vista como educação compensatória e como se tivesse uma idade certa para ser adquirido.

Nesse momento a EJA ganha espaço no âmbito da educação, embora algumas instituições que eram vistas como referência, ainda se mantêm como Ensino Supletivo. Nessa época, algumas instituições começaram a oferecer ensino a distância, com custo altíssimo, usando o mesmo currículo da EJA. Ao final, eram emitidos certificados, após exames supostamente realizados pelos alunos. Estes receberam muitas denúncias por fraude e venda de diplomas falsos.

Em 1997, houve a criação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária, proposto pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1997 – 2002), que tinha como objetivo reduzir o índice de analfabetismo no país, pensado nos jovens de 12 a 18 anos, das cidades que tinha um índice maior, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE). Este tinha como principais características parcerias com empresas, duração dos módulos, mudança de alfabetizador após 6 meses de desempenho, utilização de alfabetizadores leigos, ou seja, pessoas alfabetizadas, sem formação voltada para a docência.

Esse programa teve duração de cinco anos, em 1997 o projeto inicial englobava trinta e oito municípios com taxas de analfabetismo superior a 55%, em 1999 alcançou os grandes centros urbanos, e finalizando em 2002, nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Foi um programa com o status não governamental, uma vez que eles queriam mostrar que era possível alfabetizar sem intervenção do governo ou meramente com apoio financeiro com partes dos gastos, mas com atuação reconhecida pela Unesco, e no ano de 1999 recebeu prêmio de

“Iniciativas Bem-Sucedidas” na área de educação. De acordo com STEPHANOU (2005) apud STRELHOW (2010), traz uma das principais críticas:

além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um sabe ensinar, tinha como um de seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

Em 1998, temos a criação de um programa pensado nas pessoas que vivem em áreas de assentamento, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, conhecido como PRONERA, com vínculo com o Incra, universidades e movimentos sociais.

No ano de 2003, houve a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com ênfase no trabalho voluntário, visando acabar com o analfabetismo em 4 anos, sendo desempenhado em cima de 20 milhões de pessoas. Ainda assim, no ano seguinte, quando houve a mudança do Ministro da Educação, ocorreu uma modificação drástica no programa, ele foi reformulado, retirando-se a meta de “erradicar o analfabetismo” de 4 anos e a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada em 2 meses, de 4 meses para 8 meses.

No ano de 2010, ocorre uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, especificamente no que tange à duração da EJA para o Ensino Fundamental e Médio, idade mínima de ingresso, 15 anos para Ensino Fundamental e 18 anos para Ensino Médio, certificação dos exames da EJA e EJA ampliada para educação a distância. Aconteceu também a substituição do termo exames supletivos para Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos que temos nos dias atuais, no Brasil se manteve em um conflito de classes. Seu maior desafio segue com o propósito de romper a imagem de uma educação compensatória e assistencialista. Segue na luta pela conquista de um espaço que seja reconhecido e respeitado da maneira que merece.

Como pudemos observar a trajetória da EJA foi marcada por campanhas que nem sempre tiveram continuidade no que era proposto. Durante muito tempo, essa modalidade, que tem como caráter uma educação popular, era vista como uma política compensatória, uma maneira de reduzir as estatísticas educacionais. Foi uma maneira encontrada pelo governo de reduzir o número de analfabetos com campanhas que buscavam expandir a educação como direito básico de toda a população, incluindo as camadas mais populares, na concepção de Paulo Freire na tentativa de emancipar esses sujeitos.

## 2. ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E CADERNOS ESCOLARES

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO

A Alfabetização possui diferentes teorias de aprendizagem, podendo ser em forma de estímulos (associação), construtivista (partindo do meio social do sujeito), entre outras. Pensando nisso, foram selecionados três autores para que houvesse uma visão mais ampla das possibilidades de alfabetização: Magda Soares em *Alfabetização e Letramento* (2017), Emília Ferreiro em *Alfabetização em processo* (1989), e por último e não menos importante, Paulo Freire em *Educação como Prática de Liberdade* (1967).

De acordo com Soares (2017, p. 16), a alfabetização é um processo permanente, ou seja, que se estende por toda a vida, que não se esgota. Entretanto, quando falamos de alfabetização, na visão da autora, temos dois processos que precisam ser diferenciados: o de aquisição da língua e o de desenvolvimento, ambos oral e escrita. Com isso, a autora defende que:

(...) o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2017, p. 16).

A partir dessa reflexão, o conceito de alfabetização defendido por Magda Soares (2017), nada mais é que a aquisição do código escrito, ou seja, o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita.

Para uma melhor exemplificação do que seria isso, a autora traz dois exemplos, em que se fazem presente o significado que o verbo ler e escrever possuem em nossa língua:

Exemplo 1: Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever.

Exemplo 2: Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato (SOARES, 2017, p. 16).

Quando Soares traz esses dois exemplos em seu livro, ela mostra para o leitor que a leitura e escrita podem ter duas maneiras de serem interiorizadas pelo aluno que foi alfabetizado, ou seja:

No exemplo 1, ler e escrever significam o domínio da “mecânica” da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). (...) No

exemplo 2, ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (SOARES, 2017, p.17).

Isto é, dessa maneira, podemos compreender que há dois processos: no primeiro, o aluno entende o código de maneira geral, sem uma contextualização. Posteriormente, esse código já é inserido de maneira que faça sentido, fazendo com que o aluno tenha compreensão do que está lendo e escrevendo. Sem o trabalho em conjunto desses processos, o indivíduo não poderia ser considerado uma pessoa alfabetizada, uma vez que conseguiria ler apenas palavras isoladas, decodificando símbolos visuais em sonoros, ou então um indivíduo incapaz de usar adequadamente a língua escrita, utilizando sistema ortográfico corretamente.

Seguindo essa linha de pensamento, Soares defende a alfabetização como um processo de representação de grafemas e fonemas, e vice-versa, mas que também é um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (SOARES, 2017).

Por fim, ela traz um terceiro ponto de vista, que é de suma importância tanto quanto os outros dois, defende a alfabetização como um aspecto mais social. A concepção varia de acordo com a sociedade que o indivíduo está inserido. A autora apresenta como exemplo, o lavrador, porque para ele a alfabetização é um processo com fins bem diferentes do que terá para um operário urbano (SOARES, 2017, p. 19).

Assim, a autora defende que o conceito de alfabetização não se delimita, mas sim varia de acordo com o meio social, ou seja, depende das características culturais, econômicas ou tecnológicas (SOARES, 2017).

Outra metodologia é a Alfabetização defendida por Emília Ferreiro. Esta foi considerada, durante vinte anos, uma das autoras mais influentes no campo da educação brasileira. Ela defende uma visão construtivista, onde acredita que a criança tem papel ativo na sua própria aprendizagem. De acordo com Ferreiro:

Embora a alfabetização, em sentido estrito, se refira à aquisição de representação escrita de uma linguagem, tanto a alfabetização de crianças como a alfabetização de adultos supõe também a aquisição simultânea do sistema de representação por escrito de quantidades e de operações elementares com tais quantidades (soma e subtração) (FERREIRO, 1989, p.7).

Por conseguinte, a autora defende esse processo como “uma forma de apropriação das funções sociais da escrita” (2009, p. 127), ou seja, mesmo que os sujeitos sejam igualmente alfabetizados, os resultados conseqüentemente serão diferentes, dado que as vivências individuais com objetos estimuladores como: livros, revistas, jornais; proporcionem

resultados diferenciados na aprendizagem, assim sendo, o aluno não pode se limitar a recepção do conhecimento, ele precisa ser estimulado ao que lhe foi ensinado, mas isso não sempre acontece, muitas vezes por conta do meio social em que está inserido.

Por fim, nos deparamos com Paulo Freire e seu olhar sensível aos estudantes. Apesar de muitos afirmarem que existe um “Método Paulo Freire”, na verdade o que temos são propostas.

O autor nos traz diversas delas, para que torne possível a alfabetização. Nos próximos parágrafos, serão expostas algumas e, mais especificamente aquelas pensadas para a alfabetização de Jovens e Adultos.

Em “Educação como Prática de Liberdade” “debate-se a aquisição sistemática de conhecimentos e também a democratização da cultura, dentro do quadro geral da “democratização fundamental”, que caracterizava o processo brasileiro.” (FREIRE, 1967, p. 142). Observamos que a partir desse processo, gerou-se uma reflexão em que o homem acabou por entender sua posição no mundo, sobre sua própria alfabetização. De acordo com Paulo Freire:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (FREIRE, 1967, p. 142).

E é a partir dessa compreensão que Freire inicia a alfabetização de adultos. O autor defende que o ensino deve partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, para que estes a compreenda na sua justa significação, trazendo um sentido para a alfabetização.

Precedentemente ao processo de alfabetização, Freire conscientizava seus alunos sobre a noção de mundo, e os fazia sentir pertencente aquele espaço. Dessa forma,

Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor” (FREIRE, 1967, p. 142).

Freire defendia que a alfabetização não poderia acontecer de forma mecânica, era tencionada uma alfabetização com consciência, em que esse processo fazia parte da realidade do aluno (FREIRE, 1976). Assim, o autor traz como exemplo a primeira experiência realizada com um grupo de cinco analfabetos em Recife:

A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20º dia de debates, aplicamos testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiascópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetávamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra “açúcar”, noutra “veneno”. E abaixo “qual dos dois você usaria para sua laranjada?” Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: “açúcar”. O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: “Eu já estou espantado comigo mesmo” (FREIRE, 1967, p. 103).

Dessa forma, constatamos a importância de uma aprendizagem ligada à realidade desses alunos, uma vez que as práticas em sua maioria são de alunos que vão à escola após horas de trabalho, e para que aquele conteúdo tenha real significado, é preciso que esteja relacionado ao que eles vivenciam, e não a “lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas.” (FREIRE, 1967, p. 104).

Posto isto, será relatado agora, propostas para alfabetização de acordo com Paulo Freire que no livro, o autor as traz como fases.

Na primeira fase, é feito um levantamento do vocabulário utilizado pelos alunos de maneira informal. Na segunda, serão selecionadas as palavras que foram expostas na primeira, ou seja, sob os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas e no teor pragmático da palavra, isto é, em sua pluralidade na realidade social do grupo. Na terceira, são criadas situações problemas que gerarão debates para o grupo, com o intuito de gerar uma conscientização que amparará no processo de alfabetização. A quarta fase são feitas as fichas que auxiliarão o alfabetizador, mas é importante salientar que não devem ser utilizadas como uma obrigatoriedade. Na quinta fase, são feitas as fichas de acordo com as famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (FREIRE, 1967).

Portanto, o autor não utiliza essas palavras com o intuito de que os alunos as memorizem, mas sim para a visualização. E será a partir dessas palavras que os alunos gerarão outras, ou seja, as palavras são separadas em sílabas, e assim os alunos veem as famílias fonêmicas que são compostas as palavras (FREIRE, 1967).

À vista disso, concluímos que o conceito de alfabetização defendido por Paulo Freire não é apenas fonético, mas nos mostrou que na alfabetização, para que não aconteça uma

aprendizagem meramente mecânica e memorizadora, é necessário proporcionar a esses alunos a conscientização para que assim sejam alfabetizados (FREIRE, 1967).

Conclui-se então que com as peculiaridades desse estudo, que a perspectiva teórica que melhor engloba uma alfabetização pensada nas necessidades dos alunos, seria a de Paulo Freire, uma vez que suas propostas defendem que o sujeito tem papel essencial no seu processo de ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, há um sentido, uma vez que essa prática parte de conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Com isso, a sensibilidade de Freire faz com que a alfabetização ocorra de forma mais orgânica na qual a escrita está a serviço da interação humana.

## **2.2 ESCRITA**

A escrita é a maneira mais elaborada da fala, segundo Vygotsky (VYGOTSKY, 2008, p. 179), e partindo desse pressuposto, a seguir iremos buscar uma melhor compreensão do conceito desta, de acordo com as perspectivas de alguns autores.

Emília Ferreiro defende que a escrita pode ser entendida de duas maneiras, sendo como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 2011, p. 14), porém ambas possuem uma diferença essencial.

De acordo com a autora, a invenção da escrita aconteceu através de um processo histórico de construção de um sistema de representação, não de codificação (FERREIRO, 2011, p. 16). A partir disso, fica entendido que o processo de escrita inicia-se com as representações, através de suas formas e sons, que após ser estabelecido, não muda. Dessa forma, compreende-se que a codificação vem para complementar, uma vez que são relações já pré-estabelecidas.

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas (FERREIRO, 2011, p. 16).

Seguindo essa perspectiva, a autora explica melhor:

Não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 2011, p. 17).

Ela ainda afirma que, a preparação para o processo de leitura e escrita, ocorre de maneira bem discriminatória, uma vez que ao entender a escrita como um código de transcrição que converte a fala em escrita, não se é pensado nos estudantes com questões visuais e auditivas (FERREIRO, 2011, p. 18). Por fim, a autora conclui que:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2011, p. 19).

Segundo Goulart (2014), é imprescindível destacar que, as palavras podem ser pronunciadas de diversas maneiras, uma vez que existem diversos sotaques e variáveis de acordo com cada região, mas, quando a escrevemos, ela deve ser grafada de forma única. Ex: ENTÃO. Possui cinco letras e sempre será escrita com as cinco. Porém, algumas pessoas, na oralidade a pronunciam “intão”, mas ela sempre será escrita como “Então”. Por isso, sempre haverá a variável na fase oral, mas na escrita, ela sempre irá se manter.

Faraco (1992) acredita que “é, portanto, um equívoco considerar que a grafia represente diretamente a pronúncia” (apud GOULART, 2014, p.161). Assim, ele afirma ainda que há muitos fatores que interferem entre a língua falada e a língua escrita.

Goulart (2014) traz Bakhtin (1988) que reconhece que não recebemos a língua pronta para ser usada, mas penetramos na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que a consciência desperta e começa a operar. Ou seja, compreende-se, então, que a função social da língua auxilia no uso preciso da fala. Para a autora,

Na escola, no processo de aprendizagem da escrita e de aprofundamento da compreensão do mundo social da escrita, há um processo de luta entre as palavras de autoridade e as palavras que conhecemos e valorizamos. A aprendizagem da escrita, do discurso escrito, implica mudanças e transformações na estrutura sintática e léxico-semântica das linguagens sociais que constituem as crianças como sujeitos do discurso, que constituem seus conhecimentos, seus modos de entender o mundo, a cultura letrada e seus valores. É por isso que a dimensão discursiva compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores (GOULART, 2014, p. 167).

Dessa forma, Goulart (2014) afirma que a postura de autoridade do professor, como único detentor do saber, pode gerar uma inibição do pensamento do aluno.

Freire (1967) afirma que a aprendizagem da leitura e escrita é uma forma de inserir o sujeito no mundo letrado. Conscientizava seus alunos sobre a noção de mundo. Logo, “o

analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado” (FREIRE, 1967, p. 110).

O autor defende então que,

(...) na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1967, p. 110).

Smolka (2012) concorda com Freire (1967) quando afirma que: “(...) uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita transforma-se num instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2012, p. 48).”

Neste capítulo, observamos que é utópico falar de alfabetização sem associá-la à escrita, uma vez que para escrever é impreterível a decodificação e compreensão do que se está sendo escrito, e isso se torna possível quando se é alfabetizado. Dessa maneira, a compreensão se torna presente e a aprendizagem, tanto de leitura como de escrita, faz sentido para o aluno. Assim, essas habilidades permitem que o sujeito faça parte da sociedade letrada, uma vez que se faz necessário obtê-las para ser um sujeito ativo.

Com isso, para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, fazendo com que o aluno se sinta pertencente aquele espaço, o autor que abarca de maneira satisfatória essas questões é nosso querido Paulo Freire, uma vez que este possui um olhar sensível no que diz respeito à aquisição de conhecimento do jovem e adulto, a ponto de mesmo com o passar dos anos, sua proposta continuar fazendo sentido para que a alfabetização voltada para os alunos da EJA não perca a essência do que esse adulto trabalhador necessita.

### **2.3 CADERNOS NA CULTURA ESCOLAR**

Os cadernos escolares circulam nas instituições como mecanismo de apoio no processo de ensino-aprendizagem do sujeito. Constituem-se como um produto da cultura escolar que nos permitem compreender como se dá a aprendizagem, entre elas, a da escrita. São utilizados como fonte de conhecimento, como instrumento de aculturação da escrita e organização do trabalho na sala de aula.

Viñao (2008) descreve o caderno escolar como “um conjunto de folhas encadernadas ou costuradas de antemão em forma de livro que formam uma unidade ou volume e que são utilizadas com fins escolares” (VIÑAO, 2008, p. 19).

Nos últimos anos, esses materiais vêm sendo objeto de estudo desde a história da educação com o intuito de conhecer melhor e compreender o que acontecia nas salas de aula, dado que:

(...) os cadernos são um “objeto cotidiano”; por outro, durante um bom tempo foram, e em parte continuam sendo, o instrumento ou objeto escolar, junto com os exames, apontamentos ou notas de aula e exercícios escritos. Nos cadernos, sucessivas gerações, ou ao menos uma parte delas, assimilaram e aprenderam as pautas reguladoras do uso da escrita e, em definitivo, do espaço gráfico (VIÑAO, 2008, p.16).

Dessa forma, não são apenas frutos de um produto de atividades realizadas nas salas de aula e da cultura escolar, mas também uma forma de fornecer informações da prática cotidiana, indicando seus possíveis acontecimentos como, por exemplo, seu uso tanto pelo professor quanto pelo aluno (VIÑAO, 2008).

A partir desses instrumentos, é possível ponderar como eram abordados determinados conteúdos como, por exemplo, a aprendizagem da escrita. Assim, podemos identificar se houve uma ampla variedade das modalidades para esse ensino. De acordo com o autor “(...) o caderno escolar é um instrumento fundamental para nos aproximar dos tempos (ritmos, sequências, momentos) reais da atividade escolar” (VIÑAO, 2008, p. 22).

Gvirtz e Larrondo (2008) veem o caderno como um produto de registro e desenvolvimento de atividades. “Em síntese, o caderno é uma pista privilegiada do ensino que nos leva a conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educativos” (GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 35).

Essas autoras nos apresentam o percurso que o caderno escolar teve durante anos, em que foram analisados alguns materiais em determinados países, como: França, Espanha, Itália, Argentina e Brasil. Na França, o caderno era utilizado de três maneiras:

O primeiro o considera fonte de registro do ensino “magistral” ou expositivo; o segundo tem nele um indicador do rendimento escolar dos alunos; o terceiro o vê como um espaço de registro das práticas de ensino (GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 36).

A partir dessas perspectivas, a autora levanta algumas hipóteses, entre elas nos mostra como o caderno contribui na aprendizagem da escrita. Dessa forma, afirma como esse

material contribui com diferentes objetos de escrita, como: cadernos, pastas, tipos de escrita, quantidade de escrita, estrutura etc. (GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 36).

Na Espanha, os cadernos foram utilizados como fonte de pesquisa para uma melhor compreensão do currículo ensinado no século XX. Dessa maneira, foi realizada uma comparação do que dizia o currículo e de como ele era aplicado na prática, como também foi observado como esse currículo poderia ser praticado de diferentes formas.

Pablo Calotta (2006, apud Gvirtz e Larrondo 2008) traz diferentes práticas escolares de escrita nas escolas espanholas. Afirma ainda que o caderno escolar é um mecanismo importante para a aprendizagem da escrita. De acordo com o autor:

Caracterizar algumas cenas nas quais a cultura da escrita se encarna em mulheres e homens concretos, centrando o olhar em um monte de experiências educativas, a partir dos rastros delas que podemos resgatar, para perguntar-nos que saberes tentaram transmitir esses professores, que usos da cultura escrita podemos verificar nas atividades desenvolvidas nessas escolas, e que concepções da cultura escrita, mais ou menos explícitas, estão implicadas nesses usos (CALOTTA, 2006; APUD GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 36).

Na Argentina, a análise realizada em cima dos cadernos foi para observar o que a escola defendia e como isso acontecia na prática, e com isso, se havia continuidade ou rupturas em relação aos conteúdos escolares quando aconteciam reformas curriculares nas salas de aula. Assim,

(...) sua abordagem sobre os cadernos escolares teve como objetivo ver a maneira com que certas mudanças concretas nos desenhos curriculares, ocorridas em um período de três décadas, refletiam-se nos cadernos escolares. Sua pesquisa conclui que praticamente não houve um impacto visível das mudanças das políticas curriculares macro nos cadernos escolares. Ambos os trabalhos permitem apreciar a distância entre o currículo prescrito e o currículo ensinado (GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 37).

Na Itália, eles utilizavam o caderno apenas como “fonte para pesquisar a transmissão de ideologias e valores” (GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 36). Portanto, a autora ainda apontou que o pesquisador:

Focalizou sua pesquisa no tratamento que se deu à guerra nos conteúdos escolares (em disciplinas como história e geografia, mas também práticas de escrita); utilizou o caderno (e as atividades escolares) como fonte primária, além de livros de texto e outros materiais escolares. O trabalho permitiu estudar a relação entre o nacionalismo, escola e autoritarismo, em torno da conceituação da prática, e como estas idéias construíram um consenso sobre o regime de Mussolini (GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 37).

No Brasil, foram destacados os trabalhos de Costa e Santos (2002) e Lopes (2006) em que analisaram as “marcas das correções das tarefas escolares no primeiro ciclo do ensino primário” (COSTA E SANTOS, APUD GVIRTZ E LARRONDO, 2008, p. 37). De acordo com os autores, essas correções não eram vistas como uma prática neutra que marcaram apenas o que estava certo ou errado, mas seu contexto como as práticas de aprendizagem, professor-aluno, instituição-autores. (GVIRTZ E LARRONDO, 2008).

Vinão (2006) defende o caderno escolar como um instrumento que auxilia na organização da sala de aula, que introduz os alunos no mundo dos saberes, nas regras e pautas escolares.

Gvirtz e Larrondo (2008) concordam com Vinão (2006) quando afirma que o caderno não é apenas um mero transmissor de saberes, mas também um produtor. Este não é apenas um objeto, mas contém normas de uso, de organização e é onde acontece também a prática da escrita escolar.

Assim, conclui-se que os cadernos escolares contêm uma forma ampla de utilização para os estudos, sejam elas curriculares, práticas, aprendizagem da escrita, transmissão de ideologia, enfim, o caderno como fonte de pesquisa. Nessa perspectiva, o caderno foi considerado então como um documento, no final pode ser visualizado diversos saberes. Mas, é importante lembrar que o caderno escolar não deve ser visto como a única fonte de algo, porque não há neutralidade nessa fonte.

Nessa pesquisa, compreendemos os cadernos como um instrumentos de pesquisa, considerando que a partir deles estamos analisando como se deu a aprendizagem da escrita e como essas alunas o utilizavam. Assim, concordamos com Givirtz e Larronso (2008) quando eles afirmam que esse material é um produto de resgistro de atividades voltadas para aprendizagem, dado que por meio dessas anotações e dos registros escritos que encontramos neles tornaram possível essa investigação.

### **3. CAMINHOS TRILHADOS: ESCOLAS, SUJEITOS E CADERNOS**

Nesse capítulo, apresentaremos as escolas e os sujeitos da pesquisa. Posteriormente, evidenciaremos como acontecia a infantilização das alunas e como se deu a aprendizagem da escrita, a partir da análise que fizemos nos dois cadernos, trazendo imagens que podem exemplificar tais práticas.

A pesquisa é qualitativa (MOREIRA & CALEFFE, 2008) e o procedimento metodológico utilizado foi uma análise comparativa com base em dois cadernos de duas alunas da EJA de duas escolas públicas, visando a atender ao objetivo do estudo. O procedimento metodológico consistiu na leitura e releitura dos cadernos, buscando aspectos que fossem comuns aos dois suportes, isto é, em que se aproximavam tendo como base as especificidades da EJA e aprendizagem da escrita.

A seguir apresentamos a escola, os sujeitos e a análise dos cadernos.

#### **3.1 – AS ESCOLAS E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os cadernos, analisados nessa pesquisa, pertenciam a duas discentes de duas escolas distintas da EJA: uma localizada na zona norte do Rio de Janeiro e a outra na zona sul e foram doados à pesquisadora.

A primeira instituição, em que estudou a discente de um dos cadernos investigados, fica localizada no bairro de Irajá. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Na EJA, possui um total de 23 alunos, de acordo com os dados colhidos no ano de 2017 pela Qedu. Não tivemos contato com essa instituição, visto que o caderno chegou à pesquisadora por meio de um familiar que foi aluna da EJA. Na época, estava iniciando a trajetória acadêmica na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e ainda não possuía pleno saber do que era Educação de Jovens e Adultos, a não ser que era uma educação voltada para os adultos que não foram escolarizados quando crianças. Diante disso, apesar de admirar tanto a aluna que havia retornado aos estudos, quanto o docente que trabalhava com esses alunos, não houve possibilidade de ter acesso à instituição. Denominaremos esse material de caderno 1.

Já o segundo caderno pesquisado pertenceu a uma aluna de uma escola localizada no bairro do Catete. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, com total de 165 alunos da EJA, de acordo com os dados colhidos no ano de 2017 pela Qedu. Nessa

instituição, realizamos o estágio obrigatório quando tivemos a oportunidade de observar de perto tanto a prática docente como a estrutura da escola. A instituição contava com um amplo espaço, no qual alguns alunos os ocupavam antes do início da aula. As salas que trabalhavam com o primeiro segmento da EJA eram bem arejadas e contavam com ar condicionado e ventilador. Apesar de ser um espaço dividido por adultos e crianças em horários distintos, os trabalhos expostos eram apenas os realizados pelas crianças no diurno. Esse material chamaremos de caderno 2.

O caderno 1, ano letivo de 2014, foi de um familiar muito querido pela pesquisadora, sua avó. Aluna da EJA até 2014, dona Nina<sup>1</sup> conservava seus cadernos com muito cuidado e amor. Foi por conta disso, que 4 anos depois, a pesquisadora teve acesso ao caderno, para que pudesse realizar a pesquisa por meio da doação de filha de dona Nina, que os guardara por saber da importância que tinham para a mãe.

O caderno 2, anos letivos de 2016/2017, pertence à Maria, aluna da EJA da escola da zona sul, a qual se tornou uma pessoa muito especial para a pesquisadora. Foi por meio da relação de afeto que houve a possibilidade da doação desse outro material para a realização da pesquisa.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, descrevemos brevemente suas características. Nina tinha 70 anos, era negra, pertencia à classe popular e era moradora de uma das favelas do Rio de Janeiro. Quando mais nova, precisou largar os estudos para casar-se e construir sua família. Observou-se que ela compreendia o código, conseguia escrever seu próprio nome e ler algumas palavras soltas, mas não conseguia interpretá-las quando estavam todas dentro de um contexto (SOARES, 2017).

Maria tem 70 anos, é negra, moradora da zona norte do Rio, considera-se pertencente à classe média baixa, compreende o código, consegue ler, escrever e interpretar, mas ainda não domina a base do sistema alfabético. Foi alfabetizada ainda na Bahia. Interrompeu os estudos na 3ª série. Mudou-se para o Rio de Janeiro, e necessitou interromper os estudos por conta da jornada de trabalho. Há cerca de dois anos, voltou à escola para realizar o sonho de fazer gastronomia.

### **3.2 POR DENTRO DOS CADERNOS: INFANTILIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

---

<sup>1</sup> Por questões éticas, os nomes utilizados nessa pesquisa foram alterados para preservar as identidades das alunas, portanto usamos nomes fictícios.

Os cadernos utilizados na pesquisa foram distribuídos de forma gratuita pela prefeitura para as escolas do estado e do município do Rio de Janeiro. Esses não possuem informações sobre seu tamanho, mas acreditamos que seguem o padrão de modelo do “caderno universitário”, com formato 200 x 275 mm, sendo divididos em 10 matérias. Não encontramos informações de número de folhas, mas seguindo o padrão referido anteriormente, supomos conter 200 folhas. A capa de ambos é confeccionada por um material resistente, de plástico duro.

Apesar de possuir 10 matérias, o caderno 1 é utilizado apenas para português. Já no caderno 2, as divisórias foram utilizadas para a separação das matérias, como: Português, Matemática, Geografia e Música.

O único item que diverge nos cadernos é a folha inicial para que os alunos preencham as informações pessoais. Esses dados são praticamente os mesmos, alterando apenas a organização. Essas características foram distintas por consequência de os cadernos terem sido entregues às alunas em tempos diferentes. Os cadernos apresentavam atividades realizadas pelas alunas da EJA, em turmas de alfabetização, referentes aos anos letivos citados acima.

### **3.2.1 INFANTILIZAÇÃO E NÃO LUGAR**

Quando se tem conhecimento acerca da EJA, sobre os sujeitos que a ela recorrem para efetivar o direito à educação, sabemos que esses são jovens, adultos e idosos que buscaram nessa modalidade o direito de acesso ao ensino básico. Porém, não podemos pensar nesse ensino como uma educação compensatória, mas é isso o que acontece em boa parte das escolas.

A ausência de uma formação direcionada ao docente que trabalha com a modalidade pode contribuir para uma postura inadequada na forma de tratamento com os alunos, quando temos como principal característica o respeito com a trajetória histórica desses sujeitos e com as especificidades educacionais de acordo com as realidades deles, conforme Ribeiro:

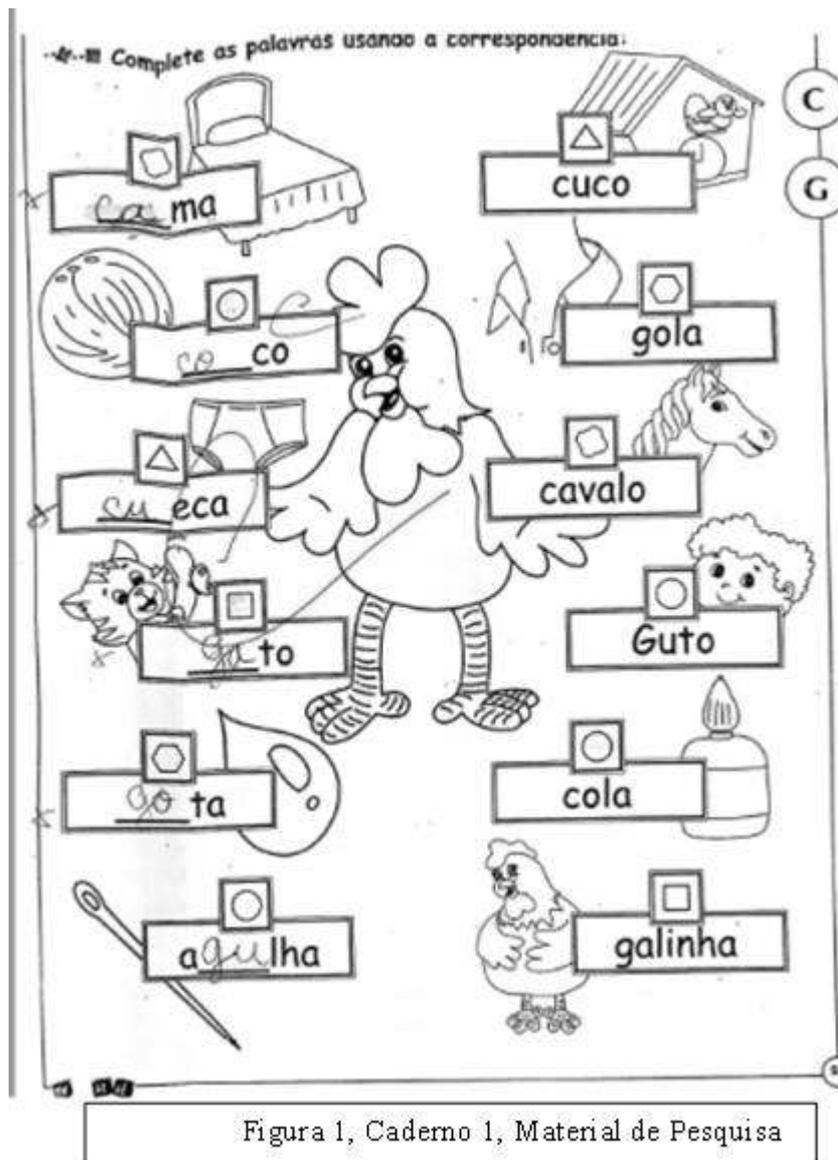
Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa (RIBEIRO, 1999, p. 188).

A autora traz um exemplo claro do que acontece em grande parte das escolas. Ela realizou uma pesquisa em uma instituição de ensino e ao ser apresentada a uma professora

regente, esta apresentou os alunos como “minhas crianças” (RIBEIRO, 1999, p. 186), causando um evidente constrangimento desses alunos diante daqueles pesquisadores.

Apesar de a professora utilizar uma expressão que não cabia a esses estudantes, ficou claro que, nesse caso, sua intenção não era desmerecê-los, visto que valorizava as trajetórias de vida deles e os saberes que traziam para a escola, contudo, infelizmente, isso nem sempre foi observado em boa parte das escolas da EJA.

Mesmo sem intenção, o que esses docentes acabam transpondo para o ensino com adultos são as práticas pedagógicas de quando trabalhavam com crianças, o que é lastimável, uma vez que desperta naqueles alunos o sentimento de que não são sujeitos pertencentes àquele espaço escolar, como podemos observar na figura 1 do caderno 1:



Esse tratamento infantilizador, presente tanto na fala quanto nos conteúdos propostos, foi observado nos cadernos e folhas de atividades utilizadas pelas donas desses materiais que,

em sua maioria, eram elaboradas para as crianças e foram reaproveitadas para os adultos, conforme podemos observar na figura 1 acima.

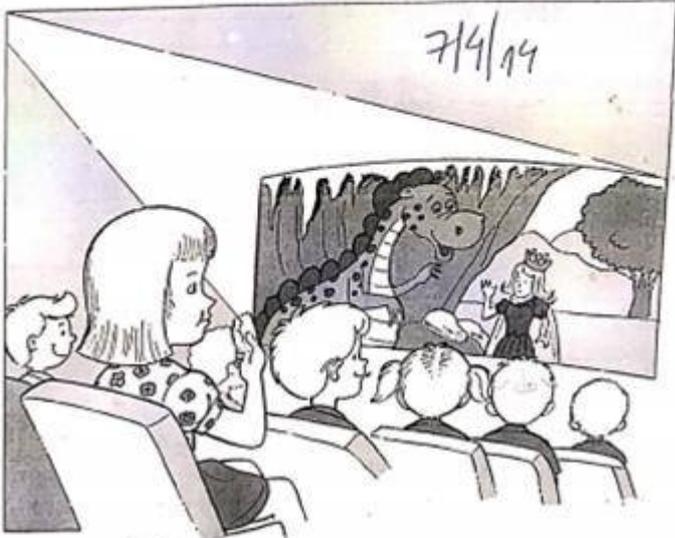
A imagem destacada acima era de uma atividade proposta no caderno 1 com a intenção de ensinar a família silábica do C e G, de modo que a estudante relacionasse os desenhos para completar com seus nomes, gerando, então, as palavras.

Outra prática observada e intensamente presente nesse material foi o uso da caneta vermelha para a correção das atividades no caderno. Em alguns momentos, essa correção ocorria com a caneta azul também. Contudo, observamos a ausência de uso da caneta pela aluna, visto que todas as atividades escritas por ela eram sempre feitas à lápis.

Ainda na figura 1, além da presença da caneta vermelha para correção, observamos da mesma forma que houve correção pela aluna nas palavras que estavam com “X” do lado como uma possível rasura, o que nos leva a inferir que o que estava registrado antes havia sido apagado, sendo revisado e corrigido novamente pela professora posteriormente.

A infantilização do aluno no caderno 1 é recorrente e isso acontece porque as propostas pensadas, em boa parte, são oriundas de cartilhas das quais a professora retirava diversos textos e atividades com imagens em que não havia relação alguma com a realidade vivenciada por eles. Os textos utilizados sempre eram curtos, se tratando de contos bem infantis, como: pequenos textos que retratavam o que a imagem mostrava, desenhos que eram voltados para o público infantil, conforme podemos observar na figura 2:

8. Leia:



Celina foi ao cinema.  
 Celina comeu doce no cinema.  
 Ela comeu doce de goiaba.  
 O doce é uma delícia.

Complete:

Celina foi ao cinema  
Celina comeu doce no cinema  
 Ela comeu doce de goiaba  
 O doce é uma delícia

67

Figura 2, Caderno 1, Material de Pesquisa

Os textos trabalhados nesse caderno não remetiam ao cotidiano dos alunos da EJA. Eram sempre textos curtos, retirados de cartilhas, que retratavam o que a imagem mostrava, seguidos de exercícios para que os alunos completassem com o que já havia sido exposto anteriormente, de acordo com a figura 2 acima. Ainda que tenhamos observado um quantitativo intenso de cópias e textos colados no caderno 1, constatamos a presença apenas de três exercícios de interpretação de texto.

No caderno 2, também observamos a presença de correção com o uso da caneta vermelha. Quando da realização do estágio, observamos que essas correções aconteciam de forma constrangedora, uma vez que, após finalizarem as atividades, os alunos se dirigiam até à mesa da professora, quando a mesma ressaltava os “erros” dos alunos para toda a turma. Era uma prática recorrente, que os deixavam bastantes incomodados, em razão de que sempre

solicitavam uma revisão à estagiária para que não houvesse tal desconforto, como podemos observar nas figuras 3 e 4 abaixo

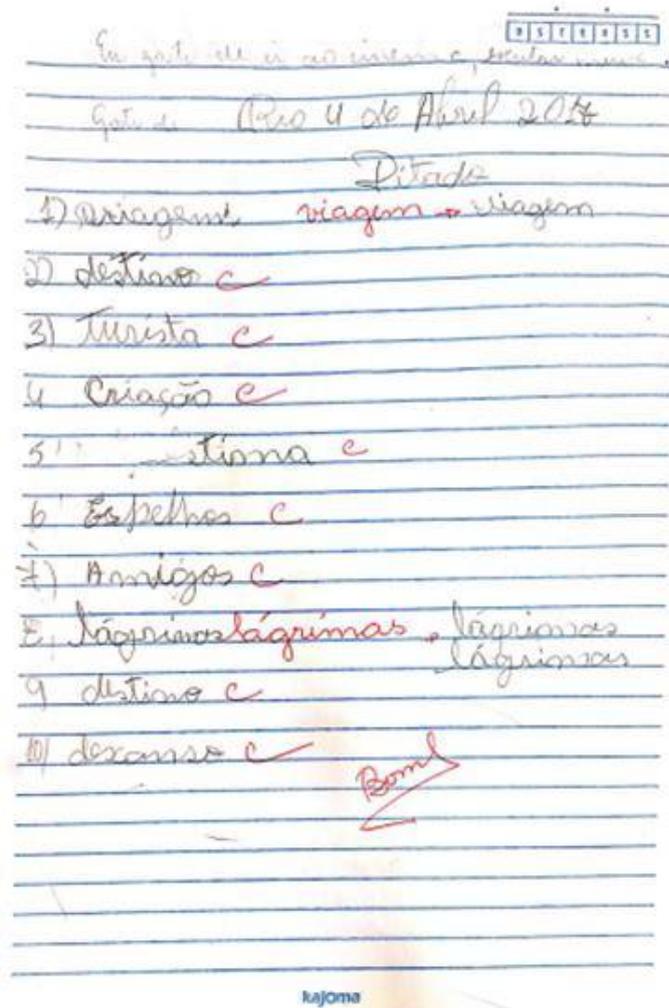


Figura 3, Caderno 2, Material de Pesquisa

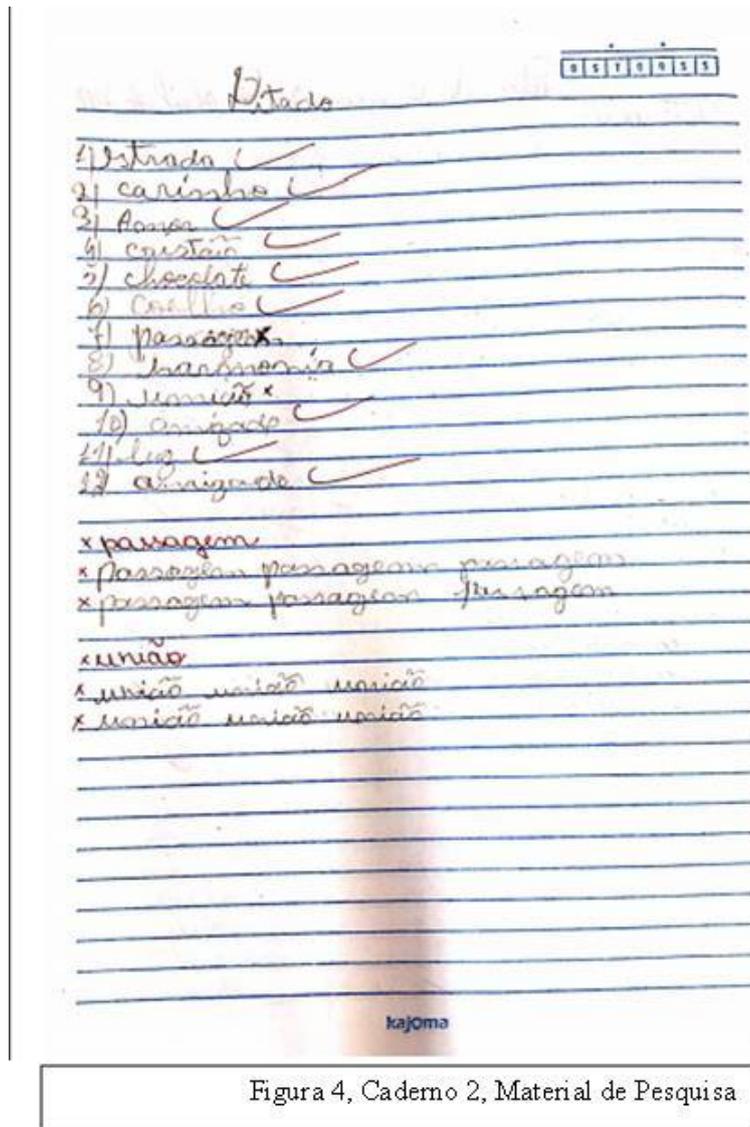


Figura 4, Caderno 2, Material de Pesquisa

Barreto e Barreto (2005) afirmam que tal situação poderia ser conduzida de outra forma pela docente, visto que “o objetivo do educador não é chocar o aluno, mas desencadear um processo de descobertas” (BARRETO E BARRETO, 2005, p. 68).

Na maior parte dos casos, esses alunos veem que “a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor)” (BARRETO E BARRETO, 2005, p.63). Porém, ao invés desse pensamento ser desconstruído, fazendo com que o aluno perceba que ele também é um detentor do saber, a docente enfatizava práticas como se fosse a única com propriedade do saber.

Há uma ausência de organização do caderno, pois as datas estão bem misturadas. Foi possível observar até o registro escrito do ano de 2018, mas este caderno foi entregue à pesquisadora no final de 2017, portanto, infere-se que houve um equívoco da estudante quanto ao registro do ano letivo.

Observamos que os textos presentes no caderno 2 não foram bem explorados, visto que apesar de haver atividades realizadas em cima deles, essas eram sempre de interpretação. As propostas continham perguntas que seguiam a sequência do texto como, por exemplo, no texto “Resumo da Obra” a história se inicia assim: “É a história de um menino chamado Pedro que possuía uma mochila verde”. Destacamos as duas primeiras perguntas que evidenciaram claramente a prática que afirmamos acima: “1) Qual o nome do menino da história? e 2) O que ele possuía de verde?”. Nesse exemplo, analisamos que era um texto com um caráter infantil e sem perspectiva nenhuma com a realidade dos alunos da EJA. Seguem abaixo as cópias do caderno que nos evidenciaram a atividade acima citada (Figuras 5 e 6):

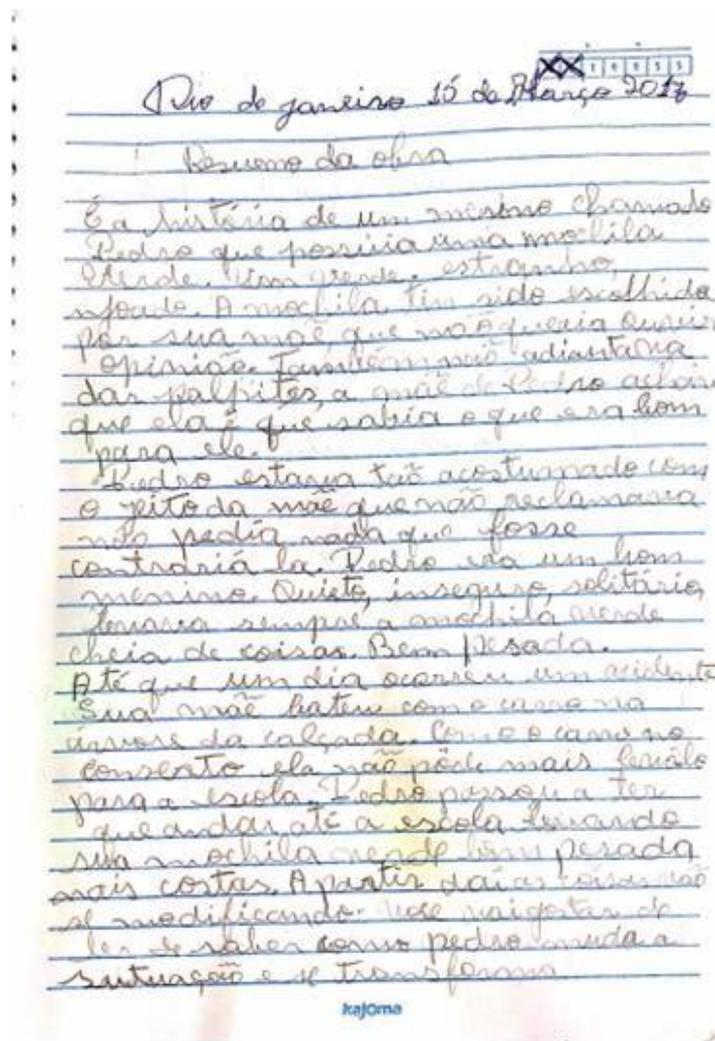


Figura 5, Caderno 2, Material de Pesquisa

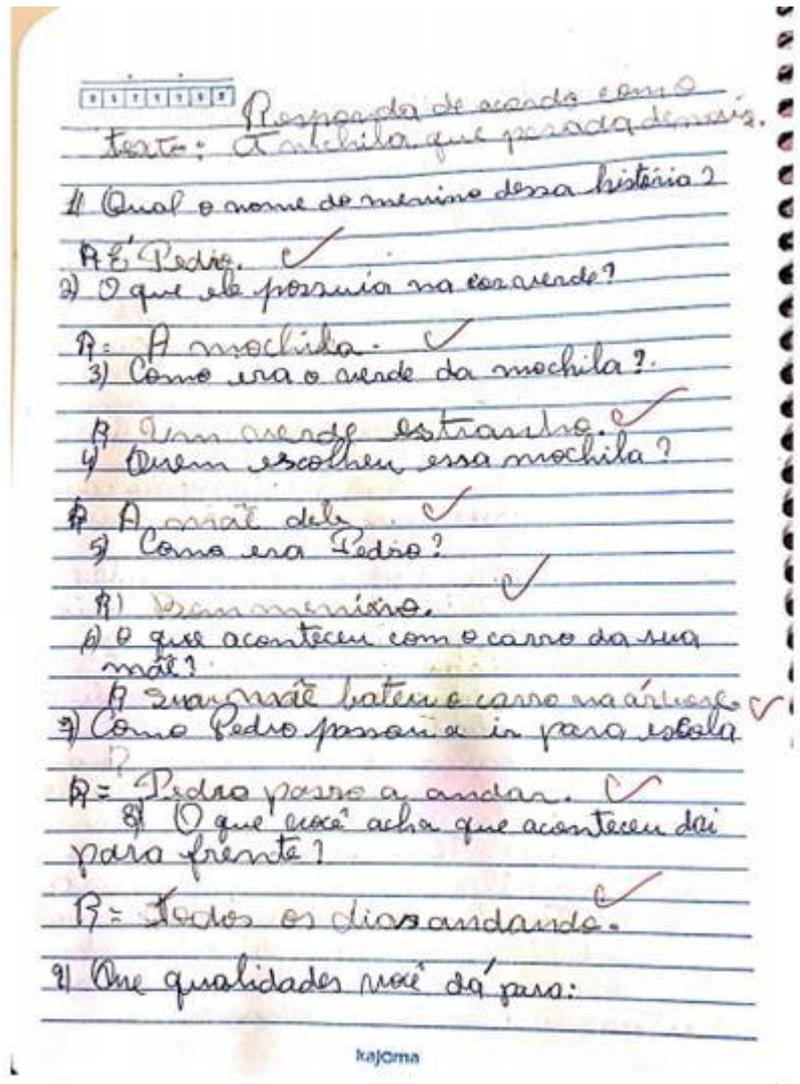


Figura 6. Caderno 2, Material de Pesquisa

Nas escritas presentes no caderno 2, notamos a presença de uma variedade de temas e tamanhos de textos. Entretanto, foram poucos explorados, pois continham apenas exercícios de interpretação superficial e uma ausência de maior exploração dos gêneros textuais, suas características, estrutura etc.

Observamos que no caderno 1 havia a presença intensa de textos destinados à aprendizagem da escrita, porém direcionada às crianças. No caderno 2, foi notória a presença de textos infantilizados também, apesar de não serem todos. Contemplamos também que o aproveitamento desse material era uma prática comum, quando na sala de aula da aula do caderno 2, encontrava-se um armário que pertencia à professora da EJA, e dentro dele, havia diversos materiais, entre eles, diferentes folhas de atividades voltadas para o ensino de

crianças<sup>2</sup>. Essa docente costumava abri-lo no início das aulas, para então escolher com qual das folhas trabalharia naquela noite. Presenciamos momentos em que ela solicitava a algum aluno que fosse tirar cópia para distribuí-las à turma, e em outros, passava a atividade no quadro, o que evidencia o porquê de encontrarmos poucos textos colados no caderno 2.

As necessidades de aprendizagem desses adultos divergem daquelas referente às crianças. Isso acontece porque os alunos da EJA, por terem mais idade e mais experiência de vida, trazem com eles um universo amplo de conhecimentos sobre diversos aspectos da realidade social e cultural. Com isso, tem-se a necessidade ainda maior de uma contextualização do cotidiano, de maneira que os conteúdos conversem com as experiências já vividas por eles.

Cuidado esse que se faz necessário pelo histórico de trajetória de vida desses sujeitos, visto que, em sua maioria, é marcado por uma exclusão social em consequência da desigualdade socioeconômica que vivem. Contudo, o docente não pode confundir esse zelo com a infantilização desses alunos, o que acabaria gerando um sentimento de incapacidade e baixa autoestima, de acordo com Sérgio Leite e Daniela Gazoli:

Por conta dessa realidade, o aluno da EJA, ao tentar reatar o vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos; ao contrário, o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições possíveis no sentido de que as experiências aí vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar (LEITE E GAZOLI, 2012, p. 84).

Deve-se então pensar em um trabalho pedagógico que possibilite o uso de estratégias pelo aluno da EJA, de maneira que amplie suas habilidades de leitura e escrita, permitindo que tenham condições de usufruir melhor das possibilidades sociais e culturais que a escrita consente (LEITE E GAZOLI, 2012).

A ausência de uma formação específica pensada para esse educando da EJA contribui para que essa infantilização continue presente nesta modalidade, mesmo que sejam evidenciadas questões como a valorização da trajetória de vida desses sujeitos.

Assim, concluímos então que nos dois cadernos, mesmo em tempos distintos, há uma infantilização presente em assuntos convergentes, como: correção com caneta vermelha e presença de textos infantilizados sem contextualização nenhuma com a realidade dos alunos

---

<sup>2</sup> Cabe enfatizar que não defendemos que para alfabetizar crianças os textos e materiais utilizados devam estar aquém de suas capacidades e possibilidades de aprendizagem, entretanto, algumas práticas pedagógicas centram-se nessa perspectiva, e limitam a aprendizagem por esse viés.

da EJA, que negam a especificidade de jovens e adultos, além de reafirmar a escola como um não lugar, como um espaço que não lhes pertence.

### **3.2.2 EXPLORANDO OS CADERNOS: A APRENDIZAGEM DA ESCRITA**

Nessa seção, visamos a compreender como as duas alunas da Educação de Jovens e Adultos em tempos distintos vivenciaram oportunidades de aprendizagem da escrita, tendo como suporte seus dois cadernos.

A pesquisa é qualitativa (MOREIRA & CALEFFE, 2008) e o procedimento metodológico utilizado é uma análise com base em dois cadernos de alunas da EJA de duas escolas públicas e em períodos distintos, visando a atender ao objetivo do estudo e à compreensão das seguintes questões: Qual a concepção de escrita que aparece nos cadernos analisados? O que contou como escrita a partir da análise dos dois cadernos das adultas trabalhadoras? Que oportunidades de aprendizagem da escrita foram construídas? Quais foram os usos e as funções da aprendizagem da escrita para a EJA?

As relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem da escrita são ímpares. Por isso, seria impossível falar dessa aprendizagem sem tratarmos de como se deu esse processo. Portanto, foi realizada a análise desses cadernos com o objetivo de compreender como se deu a aprendizagem da escrita.

Destacamos que na análise empreendida na presente seção foi necessário dialogar com os outros autores como Gomes et al (2017), Barreto & Barreto (2005) Leite e Gazoli (2012), Vóvio e Corti (2007) que têm suas bases teóricas constituídas no referencial de Freire, um dos teóricos fundamentais da pesquisa em tela, e que também foram referências que nos deram embasamento para dialogar com as questões que evidenciamos ao analisar os cadernos.

Os dois cadernos estão muito bem conservados, o que contribuiu com o estudo. Essa é uma das questões que fazem parte da análise dos cadernos, uma vez que concordamos com Gomes et al (2017) ao afirmar que: “o uso e a preservação dos cadernos devem ser ensinados já nos primeiros dias de aula” (GOMES et al., 2017). Não podemos afirmar se houve essa instrução, mas observamos que os dois contemplavam cuidados por parte de suas donas.

As atividades escolares no caderno 1 tiveram início em 31 de março de 2014, apesar de o ano letivo começar em geral no mês de fevereiro. No caderno 2, tiveram início em 28 de abril. Contudo, no município do Rio de Janeiro, a EJA tem a sua estrutura curricular organizada por sistemas de ciclos, de modo que os alunos podem ingressar na escola a qualquer momento do período letivo.

Observamos que no caderno 1 não havia uma organização sistemática e contínua da rotina escolar, sendo marcante a presença de folhas de atividades acartilhadas, ou seja, os exercícios propostos eram cópias xerocadas de cartilhas. Não há referência bibliográfica, logo, ficamos sem saber de onde os exercícios foram retirados. Observamos também uma instabilidade quanto ao registro de datas como, por exemplo, posteriormente ao dia 1 de abril, só houve registro de data novamente sete dias depois. Trilhando essa linha da análise, constatou-se mais para frente que se sucedeu um equívoco nas datas, em que se registrou um dia e mês posteriores ao que se marcava na folha seguinte. Evidencia-se, então, que esta aluna não tinha conhecimento de como o caderno deveria ser usado tampouco do registro em sequência temporal das atividades escolares realizadas, como podemos confirmar nas imagens que evidenciam esse acontecimento:

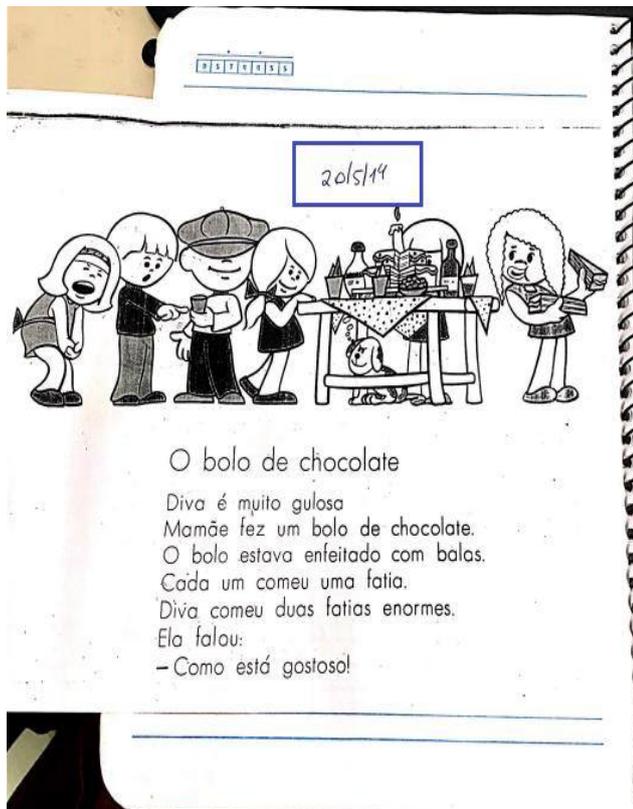


Figura 1, caderno 1, Material de Pesquisa

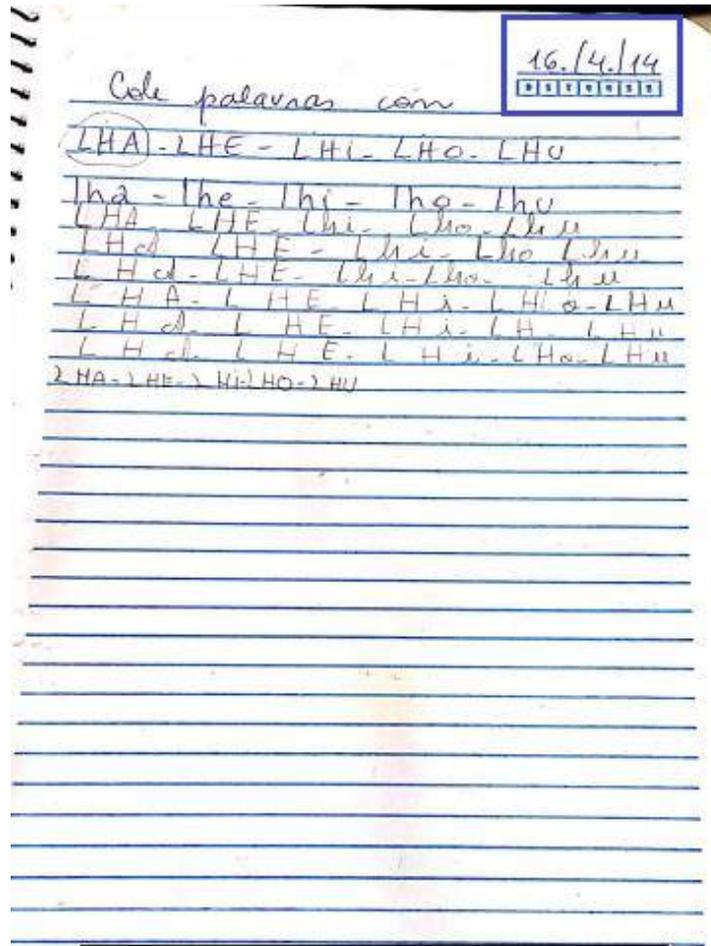


Figura 2, caderno 1, Material de Pesquisa

No caderno 2 também foi observada a ausência de organização do material, pois as datas encontram-se muito misturadas e fora de sequência de tempo. O registro de atividades inicia-se no ano letivo de 2016, mas apenas 5 folhas foram utilizadas para aquele ano. Em 2017, observamos a presença equivocada do ano de 2016 em duas folhas, que seriam elas nos dias 13 e 19 de setembro. Entre eles, no dia 14 de setembro, foi registrado o ano de 2017. Seguem figuras que evidenciam tais acontecimentos:

Rio de Janeiro 13 de Setembro 2016

M. Fernandes

Escreva os números algarismos

-208	809	810	✓	2) Acrescente +10
999	900	901	✓	500=510
697	698	699	✓	690=700
1.092	1.091	1.092	✓	730=740
1.009	1.010	1.011	✓	425=435
1.099	1.100	1.101	✓	372=382
1.999	2.000	2.001	✓	1.100=1.110
2.549	2.550	2.551	✓	1.110=1.120
678	679	680	✓	2.000=2.010
429	500	501	✓	2.510=2.520

3) Escreva os números: Nos quadros

2.930 = Dois mil noventa e três

1.701 = Mil setecentos e um

800 = Oitocentos

816 = Oitocentos e dezesseis

617 = Seiscentos e dezessete

1.003 = Mil e três

5.000 = Cinco mil

2.500 = Dois mil quinhentos

4) Faça as contas confira sua conta

2890	1405	395	4240
-1346	-1.085	-108	2.160
1544	2620	287	2140

kajoma

Figura 3, caderno 2, Material de Pesquisa

Na figura 3, podemos contemplar que a data registrada é 13 de setembro de 2016 e na figura 4 a data escrita é 14 de setembro de 2017. As datas que se sucederam a essas foram os dias em que os alunos não tiveram aula, sendo eles: sexta-feira, sábado e domingo. Vale ressaltar que na EJA, no município do Rio de Janeiro, as aulas acontecem de segunda-feira à quinta-feira, sendo a sexta-feira dedicada ao centro de estudos e planejamento. O dia 18 de setembro de 2017, que foi uma segunda-feira, não apareceu registrado no caderno, o que nos fez concluir que a aluna pode não ter ido à escola ou que, nesse dia, a aula pode ter sido suspensa por algum motivo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Diário de James 14 de Setembro 2016  
matemática

1) Escrita com números:

a) dois mil e nove = 2.009 ✓  
 b) três mil seiscentos = 3.600 ✓  
 c) quatrocentos e quarenta e seis = 446 ✓  
 d) três mil e dez = 3.010 ✓  
 e) setecentos e dezessete = 717 ✓  
 f) mil e um = 1.001 ✓  
 g) oito mil e dez = 8.010 ✓  
 h) oitocentos = 800 ✓  
 i) mil = 1.000 ✓  
 j) mil e seiscentos = 1.600 ✓ novecentos

Escrita por extenso

1.033: mil e trinta e três ✓  
 648: seiscentos e quarenta e oito ✓  
 935: novecentos e trinta e cinco ✓  
 116: cento e dezesseis ✓  
 517: quinhentos e dezete ✓  
 66: sessenta e seis ✓  
 119: cento e dezenove ✓  
 217: duzentos e dezessete ✓  
 516: quinhentos e dezesseis ✓

3) Efetue:

	3730	6780	
- 240	- 310	- 1.095	
3.005	3.420	5.685	
- 2.470			
0.535			

Kajoma

Figura 4, caderno 2, Material de Pesquisa

A seguir, temos a figura 5 que nos mostra o registro do dia 19 de setembro de 2016. Mais um dia em presumimos que houve um equívoco no registro das datas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Diário de Janeiro de setembro de setembro 2016

Problemas:

1) Para uma festa foram comprados 500 doces e foram vendidos 179.  
Quanto doces sobraram?  
9.10 Compras 500 doces ✓

$$\begin{array}{r} 500 \\ - 179 \\ \hline 321 \end{array}$$

2) Um feirante comprou 3 caixas de 140 laranjas em cada uma. Quantas laranjas ele comprou de todo? Ele comprou 420 laranjas

$$\begin{array}{r} 140 \\ 140 \\ + 140 \\ \hline 420 \end{array}$$

3) João ganhou R\$ 1800,00 por um serviço e depois mais R\$ 1450,00 por outro serviço. Quanto João ganhou ao todo? João ganhou 2.250,00

$$\begin{array}{r} 1800,00 \\ + 1450,00 \\ \hline 2.250,00 \end{array}$$

4) Um pedreiro precisou de 3 caixas de azulejos. Cada caixa tem 40. Quantos precisou de todo?

$$\begin{array}{r} 40 \\ \times 3 \\ \hline 120 \end{array}$$

5) Quantos ovos ainda tem na caixa

Figura 5, caderno 2, Material de

Foi possível observar até o registro do ano de 2018, entretanto, este caderno foi entregue à pesquisadora no final de 2017, não sendo possível que tivesse um registro referente a 2018. Segue figura abaixo:

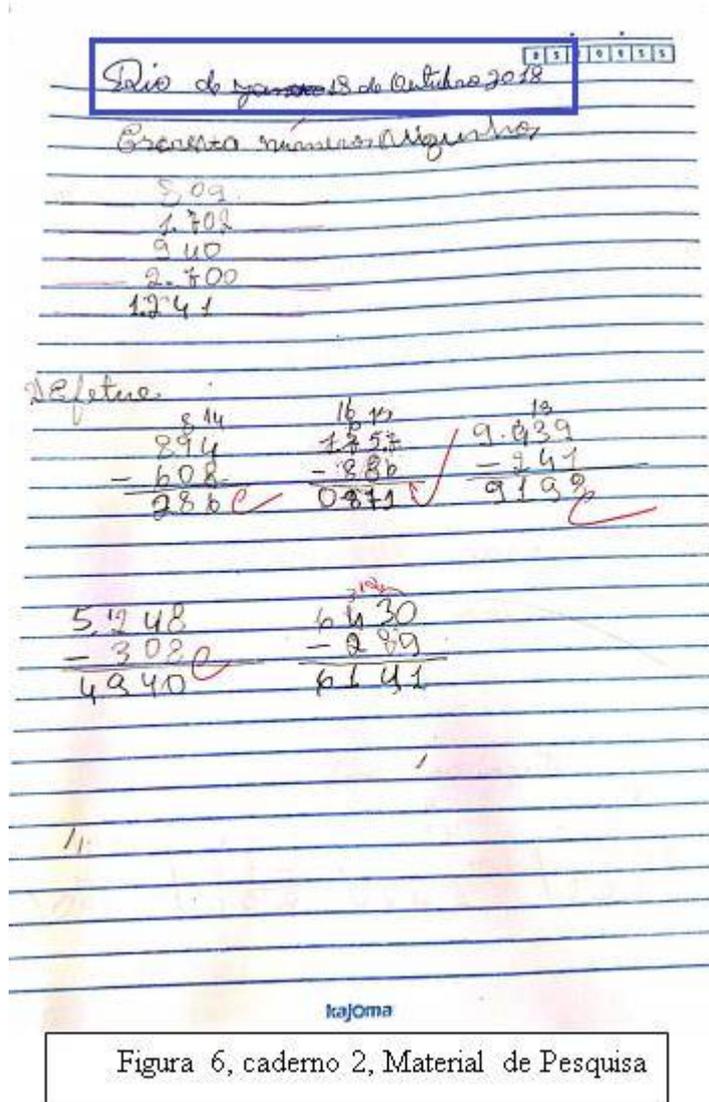


Figura 6, caderno 2, Material de Pesquisa

Para além da aprendizagem da escrita, nesse material (caderno 2) constatamos a presença das seguintes disciplinas: matemática, geografia e música, como podemos observar nas figuras acima (3, 4, 5 e 6). Nessa escola, havia duas professoras voluntárias, uma de geografia e outra de música. Ambas contribuíram para a aprendizagem da língua escrita, mas cada uma na sua área de especialização. Não obstante nessa pesquisa, focaremos apenas na língua portuguesa. Assim, observamos que era utilizado apenas um caderno para registrar todas as matérias.

No caderno 1, uma atividade muito explorada foi a aprendizagem por repetição com textos acartilhados que podemos inferir ter o propósito de alfabetizar sem perspectiva de relação com a realidade do aluno. Paulo Freire (1967) defende que a alfabetização não deve acontecer de forma mecânica, ela precisa ser realizada com consciência, de maneira que esse processo faça parte da realidade do aluno. Foram observadas atividades com figuras para

serem nomeadas como padrão na rotina escolar, conforme podemos observar na figura 7 abaixo:



Figura 7, Caderno 1, Material de Pesquisa

Na figura 7, observamos uma atividade em que a proposta foi readaptada e, ao invés de ligar e pintar atividades destinadas à aprendizagem das crianças, foram feitas linhas do lado dos desenhos nas quais o aluno adulto deveria colocar o nome de cada figura, realizando então a prática da escrita, com palavras já estabelecidas. Apesar de conter algumas imagens do cotidiano relativas às experiências de alguns estudantes da EJA como, por exemplo, o martelo, o carro, o ferro de passar roupa, ainda assim era um material extraído de cartilha voltada para o ensino com crianças. Nesse exercício, percebemos a crença de que através da repetição se aprende. No caderno 2, não encontramos atividades de nomeação de imagens.

Analisamos que, ainda que tenha sido readaptada, a atividade fere a especificidade do estudante jovem e adulto, pois a trajetória de vida desses sujeitos precisa ser respeitada e

reconhecida, e dessa forma, é necessário que esses docentes façam que a rica experiência de vida vivida por eles possa contribuir na alfabetização, de forma que faça sentido e se relacione aos contextos socioculturais em que vivem. Assim, Gomes et al (2017) concordam com Freire (1967) quando afirmam que:

Essa rica experiência de vida desses alunos poderia ser trazida para dentro das salas de aula e contribuir para a produção de sentido do aprendizado da escrita para além dos muros da escola. Talvez a rotatividade ou a assiduidade e abandono das escolas diminuiriam na EJA (GOMES et al., 2017, p. 273).

Apesar de observamos na figura 7 imagens que fazem parte do cotidiano de alguns estudantes da EJA, “o mundo do trabalho desses alunos ainda se encontra muito distante do mundo da escola” (GOMES et al., 2017, p. 273), pois são priorizadas palavras soltas, sem relação alguma com o que eles vivenciam fora da escola.

Observamos que a cópia se fez presente nos dois cadernos e ao analisá-las concordamos com Gomes et al (2017) quando dizem que “as cópias referiam-se ao objetivo de ensinar a codificar a língua escrita” (GOMES et al., 2017, p. 195). No caderno 1, notamos algumas atividades textuais nas quais os textos trabalhados continham logo em seguida uma atividade de “complete”, o que nada mais era do que a repetição do que estava escrito no texto. Esses textos tiveram como objetivo explícito a aprendizagem da escrita de forma mecânica e sem relação com o meio social dos sujeitos. Essas propostas, em sua maioria, foram xerocadas das cartilhas e coladas no caderno 1, conforme podemos observar nas figuras 8 e 9.

7. Escreva os nomes dos desenhos. Pinte as sílabas que você usou:



mã cá co

cama



ma cá co

saco



ma cá co

meca

8. Leia:



Mico é o macaco.  
Ele é amigo de Malu.  
Malu dá goiaba a Mico.  
Mico come a goiaba.

a) Escreva os nomes das personagens:



mico



malu

b) Complete:

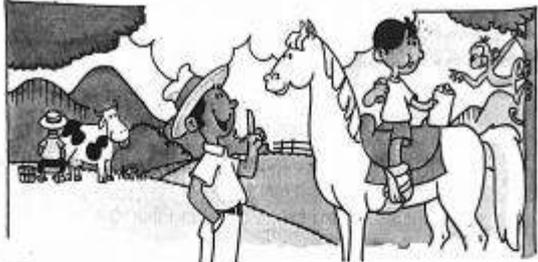
Mico é o macaco.

Ele é amigo de Malu.

Malu dá goiaba a Mico.

Mico come a goiaba.

Figura 8, Caderno 1, Material de Pesquisa



Maneco viu muitos animais.  
 Viu o macaco, o cavalo e a vaca.  
 O macaco comia bananas e pipocas.  
 A vaca dava leite e comia capim.  
 Papai colocou o menino no cavalo.  
 Maneco via tudo e comia muitas pipocas.  
 Papai falou:  
 — Cuidado! Não coma demais!

1 — O . *macaco* . . . . comia bananas.  
 2 — Papai . *colocou* o menino no . *cavalo* . . .  
 3 — O nome do menino é *Maneco* . . . .  
 4 — A . *vaca* . . . . dá o leite.

24

Figura 9, Caderno 1, Material de Pesquisa

A partir dessas colagens, podemos pressupor que a estudante do caderno 1 era uma aluna copista, uma vez que não estava plenamente alfabetizada e quase todos os textos escritos em seu caderno eram colados na folha e, posteriormente, copiados. Com base nessa observação, podemos deduzir que a estudante acreditava que através da repetição mecânica e de cópia exaustiva de textos, aprenderia a escrita, estaria se alfabetizando, o que corrobora a afirmação de Barreto e Barreto (2005): “Mas o grande equívoco dos alunos (e muitas das vezes também do professor) é atribuir à repetição mecânica o poder de ensinar” (BARRETO E BARRETO, 2005, p. 66).

É notório que os textos utilizados no caderno 1 não fazem relação com a realidade dos sujeitos da EJA, concordamos com Vóvio e Corti (2007) quando afirmam que:

É importante oferecer textos que tenham um significado, uma função e se dirijam a alguém. Em vez de escritos artificiais e sem sentido, um texto real, que circula em nosso cotidiano, ajuda o estudante a apoiar o esforço da decifração na capacidade de prever seu conteúdo e tema,

como foram tratados e de atribuir sentido ao que leu (VÓVIO E CORTI, 2007, p. 60).

Além desses textos não fazerem sentido algum para os alunos, os exercícios que eram propostos em cima deles continham uma exploração rasa, como podemos observar nas figuras 8 e 9 acima.

Alguns textos copiados eram conferidos pela professora, como podemos observar pela presença do visto, na figura 10:

2217

2011.00125

na casa da vovó tem mais gente que casa  
e a gente  
da casa tem mais gente que a casa da vovó.  
em feijão como milho e carotó e batatas de  
assimiladas  
faz assimilar o milho e carotó e batatas um não  
sentiu nada.  
na casa da vovó eu fizemos o bolo  
cabo, os grandes  
constantemente e vovó diz que acredita  
a vovó não deixa os grandes fazerem nada  
fazerem nada  
quando os grandes vão fazer e cozinhar.  
na casa da vovó é casa não é apartamento.  
tem geladeira na  
quintal.  
a gente pode fazer bolo, cozinhar de comida,  
do mesmo modo.  
na casa da vovó  
pode fazer de tudo mesmo de fazer com  
massinha e açúcar.  
vovó faz de tudo não sei.  
vovó faz bolinho, fruta de limão, abacaxi  
que não sei o nome  
com que fazer igual.  
vovó faz em casa de de fazer em casa tem  
boa comida.  
mal se lembrar da casa.  
na casa da vovó eu não sei mais  
sustentar.

Figura 10, Caderno 1, Material de Pesquisa

O texto copiado acima conta a história da “Casa de delícias”, da autora Sônia Rodrigues Mota. Podemos observar que é um texto de caráter infantil, em que a escrita é direcionada para as crianças e também se enfatiza o tempo todo que a situação acontece na casa da vovó. É notório também que a escrita de muitas palavras é feita no diminutivo, como: quentinho, bolinho e cedinho. Anexamos abaixo as imagens (figuras 11 e 12) do texto em que

gerou a cópia acima (figura 10) onde observamos que em determinados momentos a aluna seguiu a estrutura do texto, quando realizou a cópia.

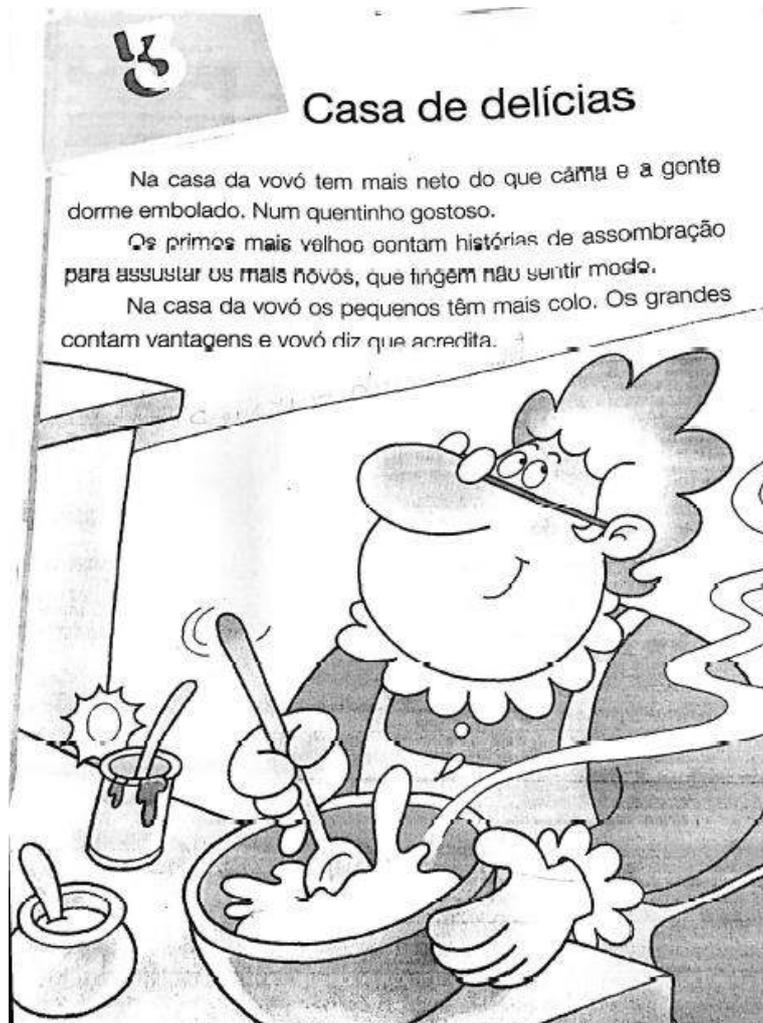


Figura 11, Caderno 1, Material de Pesquisa

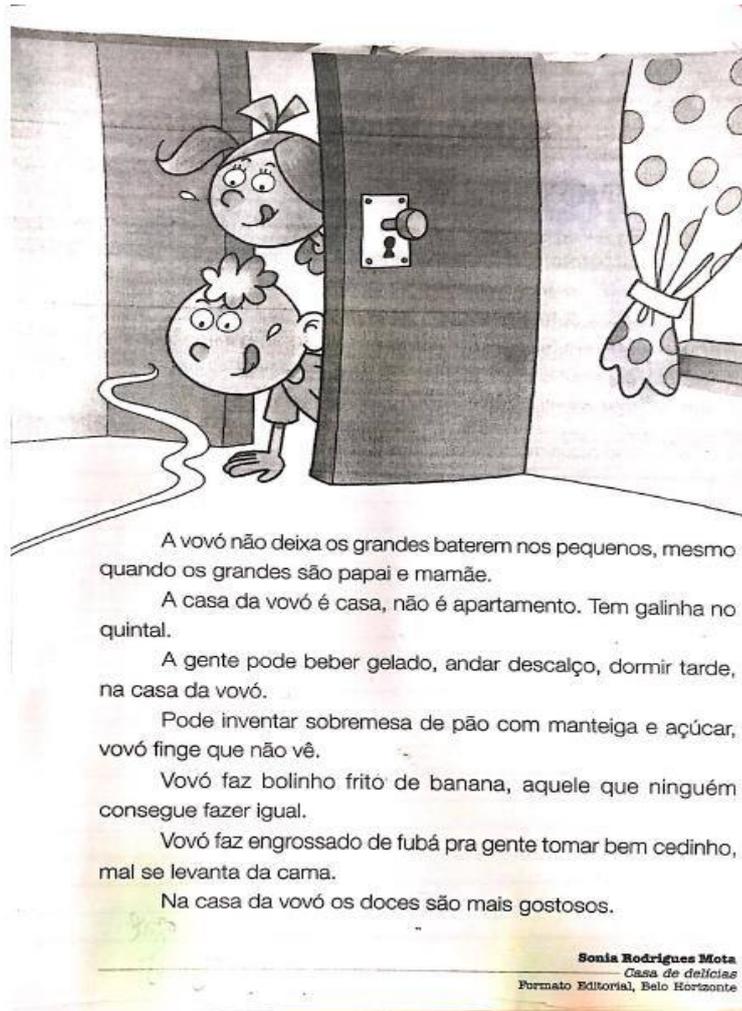


Figura 12, Caderno 1, Material de Pesquisa

Porém, nem todos os textos eram conferidos, como podemos observar no texto “O cinema” que também foi uma cópia de um texto já colado no caderno. É um texto com teor infantil, que conta a história de uma menina que foi ao cinema assistir a história de um rei. O texto contém um desenho em que crianças estão na fila da bilheteria comprando ingresso para o filme. Seguem as imagens abaixo (Figuras 13 e 14) que mostram tanto a cópia quanto o texto:

ESTUDO

O cinema  
 Talita foi ao cinema  
 O filme era a história de um rei  
 O castelo do rei era enorme  
 Os soldados usavam capacete, escudo e espada  
 A rainha tinha uma coroa de pedras.  
 Ela usava um manto de veludo vermelho.  
 O rei andava de carruagem.  
 Talita ficou encantada!

Passou uma linha com o título do que talita viu no  
 filme

Castelo, Soldados, capacete, rainha, rei, escudo,  
 Coroa, carruagem

Figura 13, Caderno 1, Material de Pesquisa

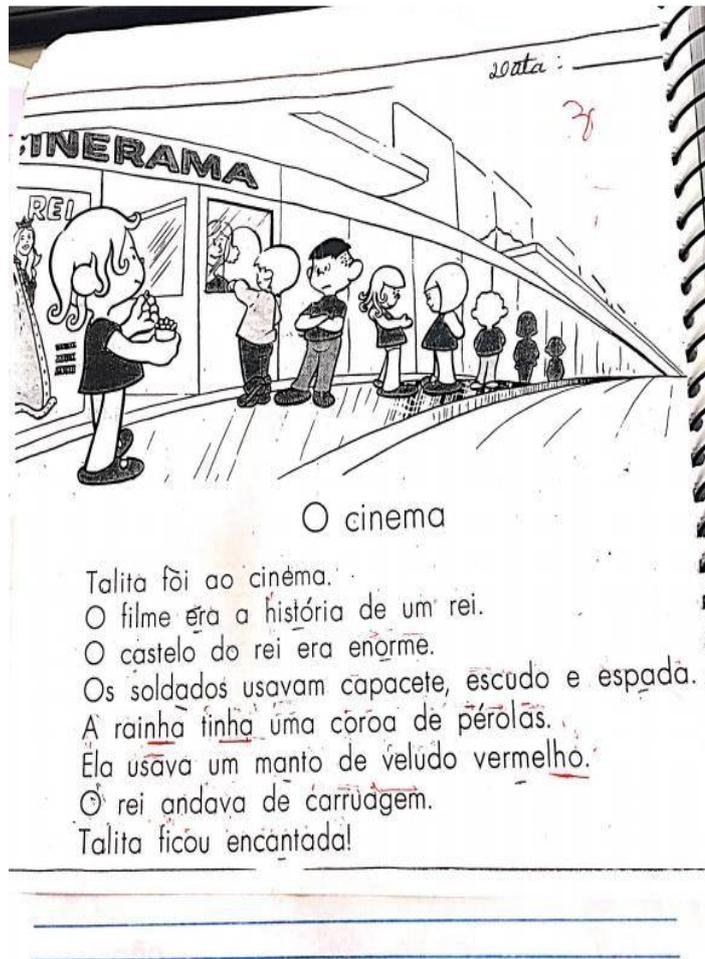


Figura 14, Caderno 2, Material de Pesquisa

No caderno 2, os textos presentes eram produzidos por meio de cópias do quadro. Segundo Barreto e Barreto (2005),

Quem já alfabetizou adultos deve lembrar-se dos alunos que, levando caderno e lápis já no primeiro dia de aula, se põem a copiar e re-copiar mecanicamente qualquer coisa que o professor escreva no quadro negro (BARRETO E BARRETO, 2005, p. 67).

Os textos continham propostas mais próximas ao cotidiano dos alunos, visto que falavam sobre: informações, contos, fábulas, mapa, textos de internet e texto religioso (Páscoa). Analisamos que tais textos podem contribuir para que esses sujeitos se sintam pertencentes àquele espaço porque eram propostas menos acartilhadas e mais relacionados à realidade deles. Porém, apesar dessa variedade de textos, não havia exercícios que explorassem os diferentes gêneros textuais, suas características, estrutura etc. Na cópia abaixo (figura 14), ainda podemos observar que, no final, há uma referência do suporte de onde foi extraído o texto, que é “Cozinheira”, do livro No mundo da lua, de Roseana Murray.

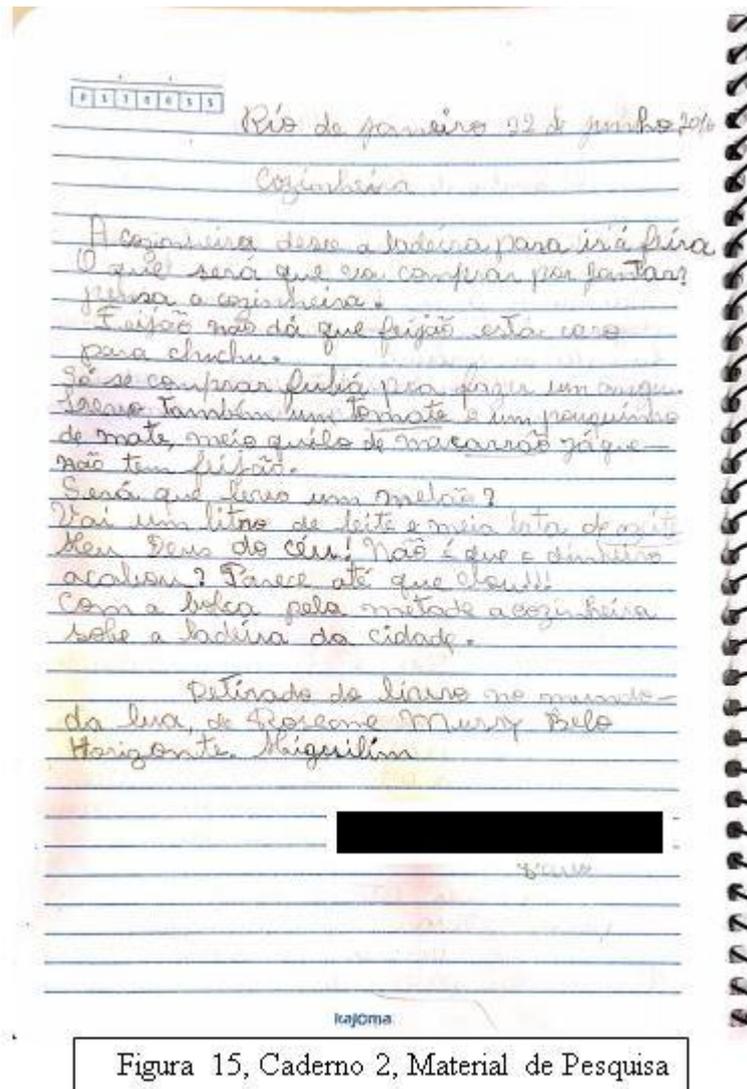


Figura 15, Caderno 2, Material de Pesquisa

Surpreendentemente, foi notória a presença de assinatura no final dos textos copiados nos dois cadernos. Gomes et al (2017) afirmam que:

Curiosamente, esses alunos datam e assinam o texto. Isso nos indica a mistura entre gêneros textuais, pois datar e assinar um texto são elementos que constituem bilhetes, cartas, recados e o gênero escolar, pois quase toda escrita produzida na escola é datada e identificada. (GOMES et al., 2017, p. 218).

O gênero escolar explica a presença desses itens, “pois quase toda escrita produzida na escola é datada e identificada” (GOMES et al, 2017, p. 218), já que não houve registro em ambos os cadernos de trabalho realizado com esses gêneros textuais citados como cartas, bilhetes etc. O que nos faz pensar também que essas alunas podem ter tido contato com esses tipos de texto em outro momento de sua trajetória escolar, que não essa a qual estamos analisando. Ou ainda da necessidade de imprimirem uma marca de identidade em seus textos.

Apesar da cópia frequente, observamos marcas presentes em diversos textos registrados em ambos os cadernos. Segundo Gomes et al, “(...) a cópia do texto sem marcas de revisão tanto da professora quanto do aluno apresenta certos problemas de escrita que dificultam sua leitura” (GOMES et al., 2017, p. 168). Vale ressaltar que essas marcas apareciam nas duas situações: quando havia correção da professora no caderno ou não.

Boa parte desses alunos não se reconhece como detentor de saberes, saberes esses que foram construídos no cotidiano, na vida. “(...) em sua própria experiência de vida a aprendizagem não se deu pela mera repetição mecânica” (BARRETO E BARRETO, 2005, p. 66). Contudo, acreditam que o professor é o único detentor, por isso a cópia. Esta cabe alguns momentos do processo de aprendizagem, entretanto, cópias com sentido e não copiar mecanicamente para se alfabetizar. “A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor” (BARRETO E BARRETO, 2005, p. 63), e pensando nessa perspectiva, os autores dialogam sobre essa crença quando afirmam que:

Outra idéia muito forte que trazem sobre como aprender melhor é a crença cega no poder de repetição. Baseados em sua experiência de vida, em que na quase totalidade das vezes aprenderam as coisas vendo os outros fazerem e tentando fazer depois, acreditam piamente que irão aprender se repetirem muitas vezes o que estão procurando aprender (BARRETO E BARRETO, 2005, p. 64).

Apesar da grande quantidade de folhas coladas presentes no caderno 1, é possível observar que as atividades possuíam uma continuidade. Consequentemente, podemos pressupor que possivelmente as aulas eram planejadas em cima de uma cartilha e, assim, a docente dava continuidade aos conteúdos de forma que houvesse uma relação entre eles.

Poucas foram as folhas que haviam sido coladas no caderno 2, mas é importante destacar também que, nessa escola, havia a entrega de alguns textos para os alunos, mas mesmo assim era solicitada a cópia, contudo, esses não eram colados nos cadernos. Outra prática que nos fez pensar que se acreditava que a repetição mecânica gerava aprendizagem.

Os exercícios mais recorrentes no caderno 2 foram os de interpretações. A maior parte dos textos eram seguidos de perguntas para interpretá-los. Nesses momentos, observamos o uso de caneta pela aluna, para o registro das perguntas, mas as respostas eram sempre feitas à lápis, o que poderia ser visto com a possibilidade de rever/apagar caso estivesse errado. A docente também fazia a correção com o uso de caneta vermelha. Seguem as figuras que nos evidenciam essa prática:

XXI

10 de Janeiro 2013

Resumo da obra

É a história de um menino chamado Pedro que possui uma mochila verde. Uma grande estorinha. A mochila tem sido escolhida por sua mãe que não queria ouvir opinião. Também não adiantava dar palpites, a qual ele não aceita que ela é que sabia o que era bom para ele.

Pedro estava tão acostumado com o jeito da mãe que não reclamava não pedia nada que fosse contrário lá. Pedro era um bom menino. Quieto, inseguro, solitário, levava sempre a mochila verde cheia de coisas. Bem pesada.

Até que um dia ocorreu um acidente. Sua mãe bateu com o carro na curva da calçada. Com o carro no conserto ela não pôde mais levá-lo para a escola. Pedro passou a ter que andar até a escola levando sua mochila verde bem pesada mas cortas. A partir daí as coisas não se modificando. Ele vai gostar de ler de saber como Pedro muda a situação e se transfere

Kajoma

Figura 16, Caderno 2, Material de Pesquisa

O texto acima nomeado como “Resumo da obra” conta a história de Pedro, um menino que ganhou uma mochila verde da mãe para ir à escola. O contexto desse conto foge do que realmente acontece com os sujeitos da EJA. Os exercícios propostos presentes na figura 17 abaixo evidenciaram uma prática superficial de interpretação, em que foram realizadas perguntas em cima de uma continuidade textual como, por exemplo, no texto “A história é de um menino chamado Pedro”, a primeira pergunta do exercício é: “Qual é o nome do menino da história?”. Assim, podemos concluir que essa atividade não permitia que o pensamento crítico do aluno se desenvolvesse.

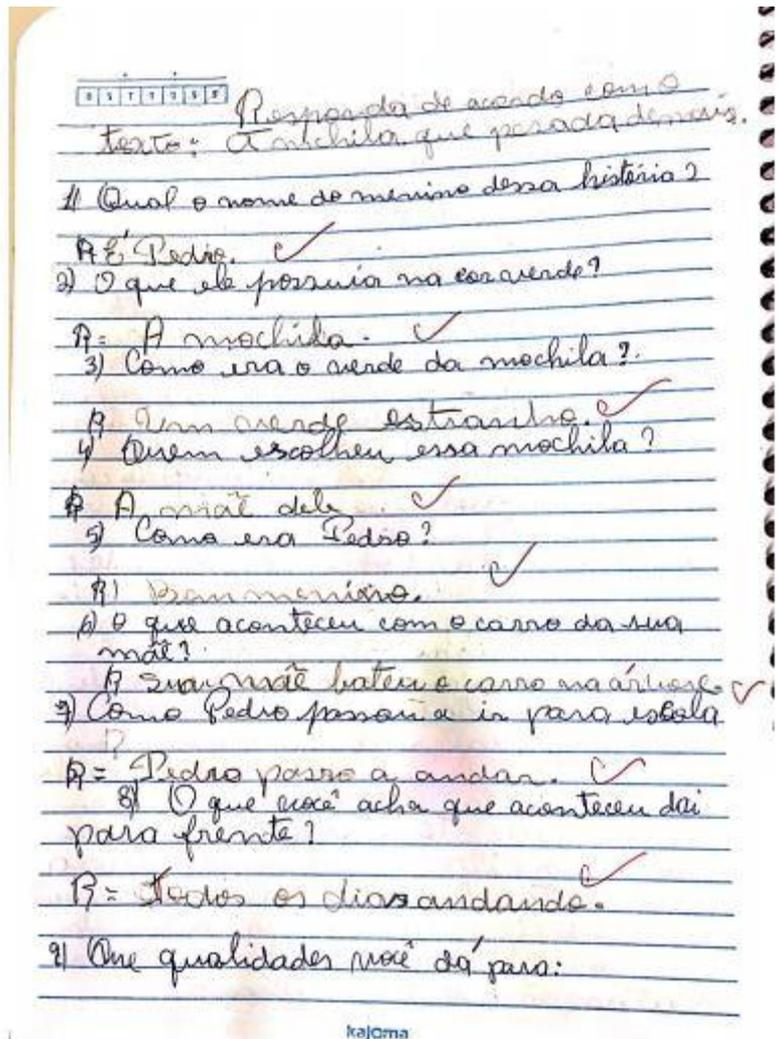
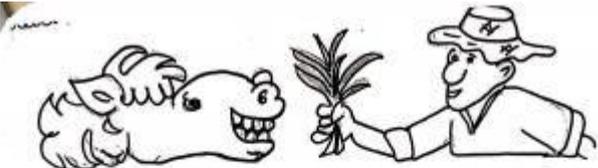


Figura 17, Caderno 2, Material de Pesquisa

No caderno 1, apesar da grande quantidade de textos, foi observada a presença de apenas três atividades de interpretação, entretanto, também eram propostas superficiais. Segue um dos exercícios propostos como mostra a figura 18:



Zé Tinoco é o dono da égua Moleza  
 Moleza é uma égua manhosa.  
 Ela fica muito tempo deitada.  
 Zé Tinoco chama:  
 - Moleza! Moleza! Vamos à cidade?  
 Mas Moleza demora muito tempo  
 para se levantar.  
 Zé Tinoco sabe como fazê-la levantar  
 mais rápido.  
 Ele dá capim novinho a Moleza.  
 Moleza pula contente.

Responda:

Como é a égua?  
 x moleza é uma égua manhosa C

Como ela fica?  
 x ela fica muito tempo deitada C

O que Zé Tinoco dá a moleza?  
 x ele dá capim novinho a moleza C

Escreva o nome:  
 do dono da égua: Zé Tinoco C  
 da égua: moleza

Figura 18, Caderno 1, Material de Pesquisa

No texto do “Zé Tinoco” acontece outra prática muito presente no ensino com as crianças. Além de um texto curto, esse também não tem contexto com a realidade dos jovens e adultos apresentando uma história sobre uma égua preguiçosa e com perguntas que têm o mero intuito de repetir a informação do texto.

Constatamos também a presença do trabalho pedagógico com a ortografia de forma explícita. Essa prática foi recorrente nos dois cadernos. No caderno 1, foi observado uma atividade nomeada “Ortografia” apenas uma vez, como evidencia a figura 19. Porém, apareceram outras atividades de ortografia sem ser nomeada como tal.

**ORTOGRAFIA**

**Palavras com lh**

1 Leia.

**Bolhas de sabão**

Lá vão as bolhas  
se espalhando aqui e lá,  
brilhando...  
Parecem fagulhas no ar.  
Guilherme acompanha  
com os olhinhos as bolhas  
que estouram  
ora nos galhos,  
ora nas folhas.  
Ploc! Ploc! Ploc!

2 Escreva nas bolhas todas as palavras com **lh** que você encontrar no texto.

3 Separe as sílabas.

molhado	<u>mo-lha-do</u>	brilha	<u>bril-ha</u>
trabalha	<u>tra-ba-lha</u>	galinho	<u>ga-ti-nho</u>
fagulha	<u>fa-gu-lha</u>	bilhete	<u>bi-lhe-te</u>

Figura 19, Caderno 1, Material de Pesquisa

No exercício acima, foi trabalhado a família do “lh” de três maneiras: Em um primeiro momento, foi solicitada a leitura do texto “Bolhas de sabão”. Posteriormente, a aluna precisava identificar palavras presentes no texto que continham “lh”, tais como: bolhas, espalhando, fagulhas, brilhando, folhas, olhinhos, galhos e Guilherme. E por fim, separar as sílabas de palavras com “lh”, mas nem todas as palavras estavam presentes no texto, como: molhado, trabalha, bilhete e brilha. O texto não apresentava nenhuma relação com a realidade do aluno, apenas a intenção de trabalhar o dígrafo lh com uma aluna que não estava plenamente alfabetizada.

Como dito anteriormente, havia também atividades no caderno 1, voltadas para o trabalho ortográfico, mas sem ser dito explicitamente, como nos mostra a figura 20:

ESCOLA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

Compare os quadros e numere corretamente:

1 dia	4 boca	7 moda
2 bico	5 cubo	8 dama
3 caduco	6 dinheiro	9 boneca

3 caduco	4 boca	7 moda
6 dinheiro	9 boneca	1 dia
2 bico	5 cubo	8 dama

Complete as palavras corretamente com as letras b e d e, depois, copie-as:

bola	<u>b</u> ola	<u>b</u> ola
dado	<u>d</u> ado	<u>d</u> ado
bule	<u>b</u> ule	<u>b</u> ule
baú	<u>b</u> aú	<u>b</u> aú
doce	<u>d</u> oce	<u>d</u> oce
Adão	<u>A</u> dão	<u>A</u> dão
bode	<u>b</u> ode	<u>b</u> ode



Figura 20, Caderno 1, Material de Pesquisa

Na figura 20, podemos observar duas atividades propostas, mas focaremos apenas na segunda (destacada em azul). Nesse exercício, estava sendo trabalhada a família silábica do “b” e do “d”. Primeiro, a aluna deveria ler a palavra, em seguida completar com as letras que estavam faltando que, conseqüentemente, eram as letras “b” ou “d”. Posteriormente, escreveria a palavra. Nesse exercício, podemos observar a cópia meramente mecânica e sem sentido, uma vez que eram palavras soltas e sem contexto. Freire nos afirma que a alfabetização não deve acontecer de forma mecânica, deve ser tencionada uma alfabetização com consciência, em que esse processo faça parte da realidade do aluno (FREIRE, 1976).

No caderno 2, também observamos atividades ortográficas que recebiam esse nome diretamente. Apesar de ser uma aluna que não era plenamente alfabetizada, ocorre uma perspectiva muito ortográfica e com agentes gramaticais do que um trabalho com a

alfabetização em si, em que estão presentes questões como: cópias de frases, completar com m ou n/ r ou l, alfabeto, ditado, separar sílabas, escrever frases, plural, artigo, entre outras.

Pensando ainda nessas atividades, o que nos chamou mais atenção era que, nas aulas observadas no estágio em que a docente trabalhava ortografia, ela deixava explícito que naquela noite trabalharia com aquele conteúdo. Foi possível observar essa prática nos registros dos cadernos, dado que os títulos eram sempre “Ortografia” seguido da atividade que ela trabalharia aquele assunto. Segue imagem de algumas dessas propostas, como na figura 21:

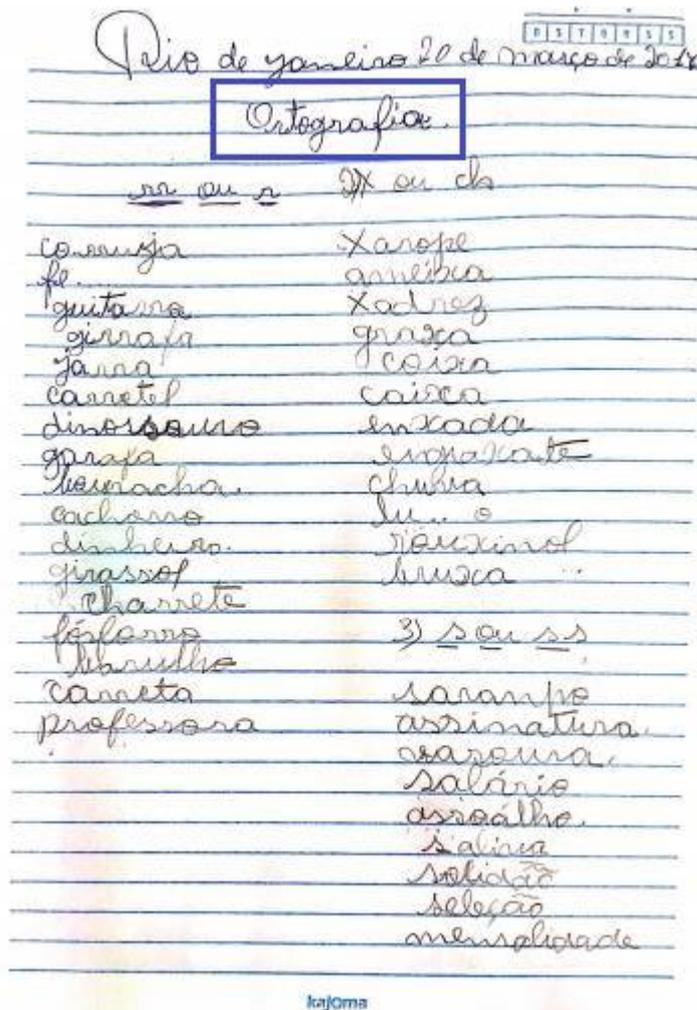
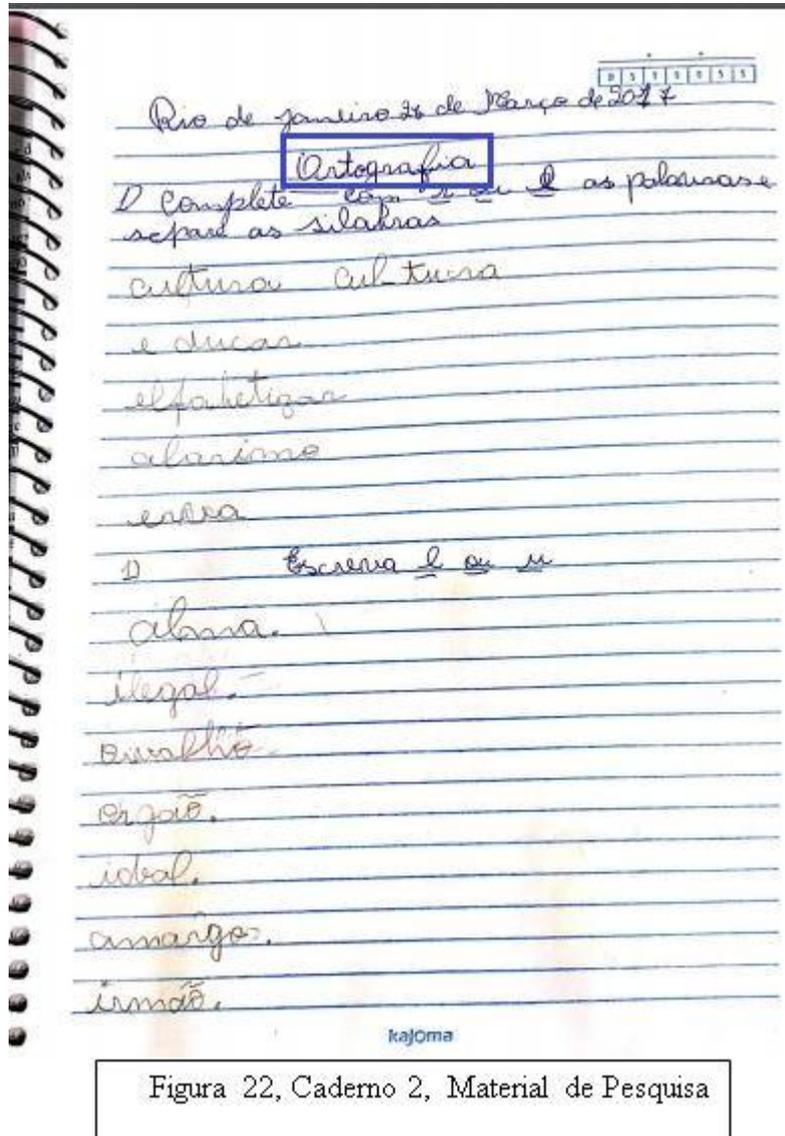


Figura 21, Caderno 2, Material de Pesquisa

Na figura 21, temos o trabalho com as letras “r” e “rr”, com o intuito de diferenciar em qual momento usá-las. Podemos afirmar que para essa atividade não houve correção, pois temos diversas palavras escritas de maneira incorreta como, por exemplo: “corruja”, “girrafa”, “fósforo”, entre outras. Ainda nessa figura, foram trabalhadas ainda as letras “x” ou “ch” e “s” ou “ss”.

Na figura 22 abaixo, seguimos com a atividade de completar com letras, dessa vez sendo elas: “r” ou “l” e “l” ou “u”. Na atividade também observamos que não houve correção pela docente, conforme podemos observar:



Por fim, a figura 23, em que foi realizado o exercício de cópia, tanto do quadro (a atividade), quanto da proposta. Nessa figura, podemos observar a aluna copiou em seu caderno o enunciado e as palavras e posteriormente as reescreveu. Nessa figura, observamos também a proposta de separação de sílabas. Nessa atividade, houve correção da professora.

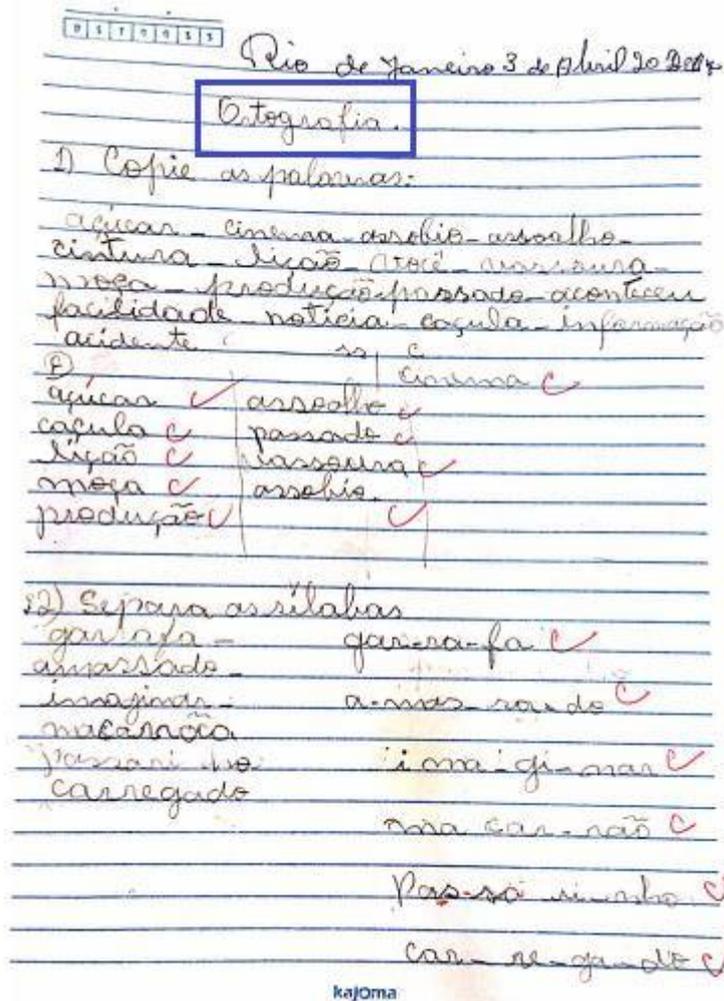


Figura 23, Caderno 2, Material de Pesquisa

Nos dois cadernos, constatamos a preocupação de um trabalho ortográfico com alunas que ainda não haviam se apropriado do Sistema Alfabético de Escrita - SEA. Vóvio e Corti afirmam que “o domínio das convenções ortográficas não pode ser exigido nessa etapa inicial, deve ficar para as fases posteriores da aprendizagem, quando já dominam a base do sistema alfabético” (VÓVIO E CORTI, 2007, p. 60).

Quando falamos de métodos de alfabetização defendidos por estudiosos da alfabetização, notamos que tais normas não precisam ser impostas no início desse processo para que a aprendizagem seja alcançada.

Freire (1967) defende que a aprendizagem deve partir de conhecimentos já adquiridos pelos alunos, para que assim esses sujeitos compreendam na sua justa significação, trazendo um sentido para a alfabetização. Quando observamos a presença de trabalhos ortográficos em ambos os cadernos, com palavras soltas e sem relação nenhuma com a realidade do aluno,

notamos que eram atividades meramente mecânicas, nas quais as alunas não tinham consciência do que estavam fazendo, apenas reproduzindo e tentando memorizar que lhes foi “ensinado”.

Em suma, apesar dos cadernos serem de tempos e escolas distintos, concluímos que a prática se repete em algumas situações, o que nos faz pensar que a carência de uma formação para o professor da EJA pode trazer reflexos para a sua ação.

Ribeiro (1999) afirma que a ausência de uma psicologia do desenvolvimento voltada para os adultos, como foi pensada para criança, nos limita no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, visto que ter apenas estudos que nos mostrem as concepções de desenvolvimento acontecendo apenas na infância e adolescência, faz parecer irrelevante as características específicas em outra fase e o efeito que pode produzir na aprendizagem durante a fase adulta, como aponta Ribeiro (1999). Tal aspecto é corroborado por Barreto et al., (2006) quando afirmam que:

Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos. Talvez sejam menos rápidos, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade (BARRETO et al., 2006, p. 5).

Após um longo período longe da escola, esses homens e mulheres retornam a ela com valores e crenças já construídos. São indivíduos que podem inseridos no mercado de trabalho, trazendo com eles experiências a partir de suas vivências, sendo elas pessoais ou profissionais. Barreto et al., afirmam que:

Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa. (BARRETO et al., 2006, p. 5)

Assim, Vóvio e Corti (2007) concordam com Barreto et al., e ainda afirmam que “(...) é preciso dar espaço para que os jovens e adultos tragam materiais de que gostam e com os quais costumam conviver” (VÓVIO E CORTI, 2007, p. 62).

Inferimos então que nos cadernos analisados foram apresentadas diversas atividades, como, por exemplo, exercícios com o mesmo propósito, como: trabalho com ortografia, cópias de textos, complete, entre outros. Essas propostas, de um modo geral, não condiziam com a especificidade das aprendizagens de jovens e adultos.

### 3.3 RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada buscou por meio da análise comparativa de dois cadernos compreender como se deu a aprendizagem da escrita de duas alunas da EJA de escolas públicas diferentes e em tempos distintos. Retomamos as questões que nos orientaram na análise do material foram: Qual a concepção de escrita que aparece nos cadernos analisados? O que contou como escrita a partir da análise dos dois cadernos das adultas trabalhadoras? Que oportunidades de aprendizagem da escrita foram construídas? Quais foram os usos e as funções da aprendizagem da escrita para a EJA?

A análise evidenciou a ausência de uma produção de texto autoral por parte dessas alunas, o que foi comum nos dois cadernos. Isso nos fez pensar que a aprendizagem e o ensino da escrita tenham sido limitados, visto que a prática da escrita se deu apenas pela cópia dos textos e frases, como foi evidenciado por Gomes et al (2017) em suas pesquisas: “(...) as cópias referiam-se ao objeto de ensinar a codificar a língua escrita” (GOMES et al., 2017, p. 195). Ou seja, acreditou-se em um ensino e uma aprendizagem meramente mecânicas.

Vóvio e Corti (2007) nos apresentam propostas que podem ser desenvolvidas com turmas de jovens e adultos que ainda estão em processo de alfabetização, para que a aprendizagem da escrita seja realizada de forma satisfatória e que vá além do bê-a-bá. Porém, não observamos essas proposições em nenhum dos cadernos como, por exemplo, a consciência sobre o sistema de escrita, já que o ensino ocorre de forma fragmentada e mecânica; a ampliação do vocabulário, com leituras diversificadas.

O que observamos foram o uso de textos acartilhados infantilizados e o ensino restrito da escrita. Nos dois cadernos, não foram observadas nenhuma tentativa de escritas autorais das alunas, não houve também uma perspectiva da escrita relacionada à interação com o outro. Na grande maioria das atividades analisadas, as escritas produzidas tinham como objetivo a aprendizagem mecânica da escrita e direcionada à professora para a correção também mecânica.

A concepção de escrita presente nos dois cadernos foi de uma aprendizagem com ênfase em uma perspectiva ortográfica, apesar das alunas não serem plenamente alfabetizadas. Não obstante no caderno 2, foram trabalhados diferentes tipos de textos, entretanto, os gêneros textuais presentes não foram explorados. A análise dos cadernos evidenciou uma prática pedagógica centrada em uma “Pedagogia infantilizadora” nas duas instituições, em

que o ensino e aprendizagem destinados aos adultos realizava-se por meio de atividades pensadas para as crianças.

Constatamos que em ambos os cadernos o trabalho com a escrita pautou-se em cópias, dado que não houve produção autoral por parte das alunas. Os registros escritos nos fizeram compreender que as professoras das duas alunas utilizavam a cópia de gêneros textuais como uma forma de ensinar e aprender a escrita e, sobretudo, de alfabetizá-las por meio da repetição mecânica e sem sentido da escrita.

Os usos e funções da escrita pautaram-se em interpretações de textos curtos (caderno 1 e 2) e textos longos ( mais presentes no caderno 2), nos quais eram desenvolvidas também atividades ortográficas, o que nos fez concluir que as professoras utilizavam esses cadernos como suporte para escrita, uma vez que lidavam com a ortografia de forma fragmentada. Os jovens e adultos precisam conhecer e se apropriar dos usos da língua de acordo com o que eles vivenciam, para que a aprendizagem faça sentido.

Sabemos que na EJA, a escrita tem diversas funções, uma vez que é através dela que esses sujeitos conseguem se comunicar por bilhetes, cartas, mensagens etc., enfim, usar a linguagem para interagir com o outro na sociedade em que vivem. Porém, não constatamos presença de um trabalho com tais gêneros textuais, mas, notamos a presença de assinatura das alunas no final de algumas folhas, o que entendemos como uma das características do gênero textual bilhete, carta etc. e uma necessidade de imprimirem suas identidades nas produções escritas realizadas.

Portanto, a aprendizagem da escrita presente nos dois cadernos foi marcada pela exclusão escolar e social das alunas, visto que não houve uma aprendizagem em relação ao contexto delas, e assim concordamos com Gomes et alii quando afirmam que a solução seria “(...) trabalhar menos com cópias e mais com produção de gêneros textuais sem “prescindir do trabalho com letras, sílabas e palavras, ou seja, com a sistematização da escrita alfabética” (GOMES et al., 2017, p. 277).

Concluimos que há uma sobreposição das questões ortográficas da língua escrita em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos, como evidencia a análise dos cadernos nesse estudo. Ou seja, antes de dominarem plenamente o Sistema de Escrita Alfabética – SEA, isto é, estarem plenamente alfabetizadas, as alunas da EJA nesse estudo tinham de apresentar um domínio sobre a escrita, que ainda se configura como estrangeira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cadernos eram ricos em informações de como se deu o processo de aprendizagem da escrita das alunas e, por conta disso, compreendemos que seria necessário limitar a análise para o que tinham de comum nesse processo, de maneira que a pesquisa ocorresse de forma satisfatória. Os referenciais teóricos foram de suma importância para a análise, de modo que fosse possível compreender como estavam pensadas a alfabetização e a escrita. Paulo Freire contribuiu no que tange à especificidade da Educação de Jovens e Adultos, entretanto, outros autores foram necessários como Gomes et al (2017), Barreto e Barreto (2005), Vóvio e Corti (2007), entre outros.

Constatamos que, apesar das práticas ocorrerem em tempos diferentes, mas não distantes, o ensino e aprendizagem na EJA nos dois cadernos analisados enfatizam uma prática infantilizadora, na qual esses jovens e adultos têm suas trajetórias de vida e saberes esquecidos remetendo ao ensino voltado para as crianças.

Práticas como essas nos fazem pensar que a ausência de uma formação específica para o professor da educação de Jovens e Adultos pode contribuir com esses acontecimentos, uma vez que esse docente não possui esse olhar de como deve ser pensado o aprendizado para o adulto trabalhador, e que também, a ausência de recursos podem limitar ainda mais esse processo de ensino-aprendizagem.

O aluno da EJA que chega à escola possui uma história de vida e um contato com a leitura e escrita de uma forma ampla, uma vez que em sua maioria possuem contato com: jornais, revistas, cartas, bilhetes etc. Assim, mesmo que ainda não sejam plenamente alfabetizados, muitos realizam a tentativa da escrita como, por exemplo, em bilhetes deixados para familiares. Porém, esses gêneros textuais e tentativas de escrita não foram explorados em nenhum dos cadernos.

Buscamos ainda nessa pesquisa compreender como se deu o processo da aprendizagem da escrita dessas alunas da EJA e concluímos que o que contou como escrita nos dois cadernos foi a presença intensa de cópias meramente mecânicas e sem sentidos aliadas a uma perspectiva ortográfica da língua escrita, sem que as alunas estivessem plenamente alfabetizadas.

Com isso, tentamos entender o porquê de uma preocupação com um trabalho ortográfico em turmas de alfabetização, onde o olhar é voltado apenas para a escrita meramente mecânica e sem sentido, de modo que pudesse contribuir para um sentimento de não pertencimento a aquele espaço.

É importante ressaltar que entendemos que o ensino da ortografia faz parte do processo de alfabetização, mas um ensino meramente mecânico e memorizador com alunas que não estavam plenamente alfabetizadas não contribui para que esse processo seja realizado de forma satisfatória.

Como dito por Gomes et al (2017), “o mundo do trabalho desses alunos ainda se encontra muito distante do mundo da escola” (GOMES et al., 2017, p. 273). Infelizmente, essa frase remete ao que aconteceu no processo de aprendizagem da escrita nos dois cadernos, uma vez que nenhum fez o uso da escrita de acordo com o mundo dessas adultas trabalhadoras.

Posto isso, os processos de aprendizagem de escrita que foram explorados nesses cadernos trazem marcas de práticas infantilizadoras conduzidas com os alunos da EJA, de forma que poderiam contribuir para um novo processo de exclusão escolar, visto que as experiências de vida desses sujeitos não foram tidas como ponto de partida de maneira que esse processo de ensino-aprendizagem fizesse sentido para elas. Acreditamos então que trabalhar menos com cópias e mais com variedades de gêneros textuais relacionados aos contextos sociais da escrita permitiria uma construção de oportunidades de aprendizagem da escrita em direção a autonomia e a emancipação dos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS:

- BRASIL, MEC. BARRETO ET AL.. **Trabalhando com educação de jovens e adultos**. Brasília – 2006. Alunas e Alunos da EJA. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf> > Acesso em: 26 de setembro de 2018.
- \_\_\_\_\_. BARRETO, V. & BARRETO, J. C. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012): portal QEdu.org.br. Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/>> acesso em: 9 de Outubro de 2018.
- GAZOLI, D. e LEITE, S. **Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.
- GOMES, M. de F. C.; DIAS, M. T. de M.; VARGAS, P. G. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- GOULART, C. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica/ perspectives on literacy: lessons from research and pedagogical practices. **Raído**, Dourados, MS, v.8 , n.16, jul./dez. 2014.
- MIGNOT, A. C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MOREIRA, H. & CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RIBEIRO, V. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc.**[online]. 1999, vol.20, n.68, pp.184-201.
- SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, A. L. H. **Ensinar e significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino**. Editora Mercado de Letras, 2010.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

STRELHOW, T. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun.2010.

VENTURA, J. M. **A Trajetória da educação de jovens e adultos trabalhadores**. In: Ciavatta, Maria; Tiriba, Lia (Org.). Trabalho e educação de jovens e adultos. 1ed. Brasília; Niterói: Líber Livro; Editora UFF, 2011, v., p. 57-93.

VÓVIO E CORTI, **Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos** - São Paulo, Brazil: Ação Educativa; Brasília, Brazil: Secretaria-Geral da Presidência da República: Ministério da Educação, 2007, p. 54-68.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

