

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DA EJA SOB O OLHAR DE SEUS ALUNOS

*Fabiana da Silva Correia Souza*¹

*Andréa Tereza Brito Ferreira*²

5. Alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos

Resumo: Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de Mestrado (SOUZA, 2012). Pretendemos aqui analisar as práticas de duas alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da perspectiva dos seus alunos, não para promover denúncias nem anúncios, mas sim reflexões e discussões sobre a alfabetização desenvolvida nessa modalidade de ensino. Nossa motivação, para tanto, surgiu de uma questão recorrente em nossas pesquisas anteriores: a maioria dos alunos investigados, mesmo já tendo frequentado a EJA, continuavam analfabetos. A discussão que apresentamos é importante por considerarmos o ponto de vista dos aprendizes e pelo fato de haver poucas pesquisas sobre esta temática. O estudo foi realizado em duas turmas de alfabetização da EJA, em escolas públicas de Camaragibe/PE, por meio de entrevistas e observações. Como referencial teórico nos apoiamos em autores (FERREIRO ET AL. 1983; FREIRE, 1987, 1996; GALVÃO; DI PIERRO, 2007; MORAIS, 2005; SOARES, 1998, 2003, 2018) que nos ajudaram a analisar o ensino inicial da leitura e da escrita, considerando que os alunos da EJA são possuidores de conhecimentos não apenas sobre o Sistema de Escrita Alfabética, mas também sobre o processo de alfabetização, uma vez que parecem identificar as atividades que mais favorecem seus avanços nesse processo. Diante dos resultados, acreditamos que os Sistemas de Ensino devem considerar as reais necessidades desses sujeitos e oportunizar-lhes condições que efetivamente os auxiliem a atuar com autonomia numa sociedade letrada como a nossa.

Palavras-chaves: Práticas de Alfabetização; Educação de Jovens e Adultos; Ensino-Aprendizagem.

¹Mestre e Doutoranda em Educação pela UFPE. Professora da Educação Básica do Município do Jaboatão dos Guararapes/PE. Contato: fabycorreia30@yahoo.com.br

²Doutora em Sociologia pela UFPE e Pós-Doutora em Educação pela UFMG e pela Université Paris 8. Professora Titular da UFPE. Contato: andreatbrito@gmail.com

Introdução

Desde a Constituição Brasileira de 1824 que a instrução primária gratuita foi prevista como um dos direitos civis e políticos para todos. No entanto, a garantia desse direito, sobretudo para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), parece algo ainda problemático, como podemos perceber na maneira superficial como a alfabetização para este público é tratada no documento da atual Política Nacional de Alfabetização³ e no constante adiamento, desde 2016, da escolha de novos livros didáticos do PNLD EJA⁴.

A EJA é uma modalidade de ensino composta por um público heterogêneo, quanto às experiências de vida, conhecimentos e faixa etária, e homogêneo, no tocante à exclusão da escola regular e ao pertencimento às camadas sociais populares, os quais, quase sempre e equivocadamente, são vistos e/ou veem-se como os “sem conhecimentos” (GALVÃO; SOARES, 2004). Os professores alfabetizadores desses alunos precisam, assim, saber lidar com as especificidades desse público e enfrentar o desafio que é o ensino inicial da leitura e da escrita, uma tarefa que se tornou bem mais complexa desde que se descobriu que é preciso considerar a natureza do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as concepções dos aprendizes sobre ele (FERREIRO et al. 1983; FERREIRO, 2001), bem como que é necessário, simultaneamente, alfabetizar e letrar (SOARES, 1998, 2003, 2018).

Nesse contexto, percebemos, em nossas pesquisas⁵, algo instigante: a maioria dos alunos, mesmo já tendo frequentado a escola nas turmas da EJA, continuavam analfabetos. Isto nos fez questionar: O que os alunos da EJA esperam do processo de alfabetização na escola? Quais são suas expectativas e concepções com relação às práticas de suas professoras, às atividades, às aulas e às suas aprendizagens?

Diante desse cenário, apresentamos neste trabalho parte de nossa pesquisa de Mestrado, objetivando analisar, a partir da perspectiva dos alunos, as práticas de duas alfabetizadoras da EJA de escolas públicas de Camaragibe/PE, fundamentando-nos em dados de entrevistas e observações. Acreditamos que o presente trabalho é relevante por serem poucas as pesquisas sobre tal temática⁶.

³ Para maiores informações: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

⁴ Informes do FNDE. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>. Acesso em: 22 jun. 2021.

⁵ CORREIA; ALBUQUERQUE, 2008; CORREIA; COSTA e ALBUQUERQUE, 2009; SOUZA, 2012.

⁶ Consultamos os anais dos últimos congressos da ABAlf e os GTs 10 e 18 das Reuniões Nacionais da ANPED, entre 2006 e 2019.

Fundamentação Teórica

Ser professor nas turmas de alfabetização da EJA não é algo fácil. No entanto, ainda se acredita que qualquer cidadão de boa vontade pode se tornar um alfabetizador nessas turmas, como ocorre, por exemplo, no Programa Brasil Alfabetizado⁷, o qual recruta pessoas com apenas o Ensino Médio para alfabetizar jovens e adultos, demonstrando a presença ainda marcante das concepções acerca do analfabeto, do analfabetismo e, portanto, do alfabetizador de adultos, construídas ao longo da nossa história (GALVÃO, 2004).

A EJA apresenta hoje uma identidade marcada também, e sobretudo, pela especificidade sócio-histórico-cultural. Nesse contexto, o trabalho do professor necessita estar fundado, primordialmente, no conhecimento “do complexo objeto de sua atividade que é o aluno” (LOPES, 2006, p. 15). Mas, será que os professores das turmas da EJA estão preparados para atender adequadamente um público tão específico? “Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado?” (ARROYO, 2007, p 46).

Sobre os alunos da EJA, sabemos que, mesmo que nunca tenham passado pela escola, têm conhecimentos sobre a escrita, uma vez que vivemos numa sociedade letrada. Porém, ainda encontramos, na realidade das salas de aula, práticas de alfabetização que parecem conceber o alfabetizando jovem ou adulto como uma “tábua rasa”, identificando-o como um sujeito irracional e incapaz (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Conhecer o sujeito não alfabetizado é um requisito fundamental para o professor respeitá-lo intelectualmente, como também para desenvolver uma ação alfabetizadora que vise construir conhecimentos a partir daqueles que o alfabetizando já tenha construído. Tal prática precisa, então, ter como ponto de partida o sujeito aprendiz.

Sobre o processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética pelos alfabetizando jovens e adultos, sabemos que este possui um caráter construtivo. Como as crianças, eles enfrentam um percurso evolutivo complexo, constituído por uma sequência de fases, caracterizadas por mudanças qualitativas (FERREIRO et al., 1983). Sendo assim, é importante que as práticas dos alfabetizadores possibilitem que seus alunos consigam, progressivamente, dominar este Sistema.

Quanto às práticas pedagógicas, é importante destacar que são constituídas por aspectos comuns, mas também por singularidades, uma vez que são (re)construídas, “fabricadas” e não meramente executadas pelos professores (CERTEAU, 1994; WEISSER,

⁷ Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19002. Acesso em: 22 jun. 2021.

1998; CHARTIER, 2007). A prática docente deve fundar-se na criatividade, reforçar a mudança, estimular a reflexão, a ação e a autonomia do educando sobre a realidade, “dando-lhe o direito de dizer sua palavra, de pensar certo”; “como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. (FREIRE, 1987, p. 72, 1996).

Metodologia

Neste estudo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008), analisamos, com base em Bardin (2004), dados de entrevistas semiestruturadas e de 15 observações realizadas em duas salas de aula de alfabetização da EJA (de fevereiro a setembro de 2011), em escolas públicas de Camaragibe/PE, nas quais investigamos as concepções dos alunos sobre as práticas de suas alfabetizadoras.

A turma da Prof^a. Amanda⁸ era mista e composta por 12 alunos do 1º ano e 15 do 2º ano. Na turma da Prof^a. Selma, todos eram do 1º ano. Em ambas as turmas, houve desistências, idas e vindas, aqueles que nunca compareceram e novas matrículas. Alguns liam com muita dificuldade e outros reconheciam algumas ou todas as letras.

Devido à evasão e a infrequência, consideramos as concepções de 2 grupos amostrais, cujos alunos eram os mais assíduos daquelas turmas. Selecionamos 8 alunos na turma da Prof^a. Amanda e 7 na turma da Prof^a. Selma. No grupo de Amanda, havia 7 mulheres e 1 homem, entre 42 e 76 anos; 3 deles não estudaram na infância/adolescência; todos estudavam naquela escola há mais de um ano, inclusive com a Prof^a. Amanda⁹. No Grupo de Selma, havia 5 mulheres e 2 homens, com idades entre 26 e 51 anos; apenas uma aluna não havia estudado na infância/adolescência; todos estudavam na escola investigada há pelo menos 2 anos e também já tinham estudado com a referida professora. Destacamos que Amanda era graduada em Ciências Biológicas, tinha 16 anos no magistério e 8 na EJA e ensinava em 3 escolas diferentes. Selma era pedagoga, atuava há 24 anos na docência e na EJA e atuava em 2 turnos na mesma escola.

Os resultados e a discussão apresentados neste trabalho estão fundamentados, principalmente, nos dados das entrevistas que eram realizadas ao final das aulas observadas.

⁸ Nomes fictícios.

⁹ Foram incluídos, nesse grupo, alunos do 2º ano por se enquadrarem nos critérios de escolha e não estarem ainda alfabetizados.

Resultados e Discussão

Antes de analisarmos as práticas das professoras a partir do ponto de vista dos alunos, apresentaremos, brevemente, os modos de fazer das docentes, começando pela prática da Prof^a. Amanda, na qual verificamos a ausência de uma rotina e a busca pela diversificação das atividades propostas, que nem sempre pareciam ser interessantes para os alunos, uma vez que algumas delas solicitavam que eles fizessem desenhos ou recortes. Sobre isso, a aluna Inalda relatou: *“Eu acho, assim, que esse negócio de desenho, a gente é adulto, né, aí esse negócio de desenho fica mais pra criança. (13^a obs.).*

A atividade mais desenvolvida por Amanda foi a leitura de texto, buscando variar os gêneros trabalhados, porém priorizou a literatura infantil. As leituras eram acompanhadas de longas discussões, que pareciam buscar inserir os alunos na realidade deles. A produção textual apareceu em 7 observações, sendo duas delas coletivas e poucas efetivadas. Esta parecia ser sua maior dificuldade, mesmo teorizando como fazê-la: *“...uma produção [textual] que vai ter um fim, pra quem, pra quê, porque tudo é destinado. Isso é muito importante, né?” (Prof.^a AMANDA – 7^a Obs.).*

Selma propôs a leitura de texto em 8 observações e a produção em apenas 2. Esta professora buscou realizar um trabalho com textos, mas os materiais trabalhados nem sempre eram adequados ao público, demonstrando que a infantilização também esteve presente nesta turma, como vimos, por exemplo, em uma atividade na qual os alunos deveriam ligar pontinhos, para descobrir a figura de um balão junino. Nas duas turmas, presenciamos a realização de atividades, muitas vezes, inadequadas à faixa etária, gerando insatisfação: *“Eu num vou fazer isso não, professora!” (MARCOS – 10^a obs. - Prof^a SELMA).*

A prática de alfabetização da Prof^a. Amanda foi considerada assistemática e a da Prof^a. Selma sistemática (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008). Embora Amanda tenha proposto atividades de alfabetização diversificadas, quase sempre, ela as trabalhava de modo incidental, rápido e superficial. Selma priorizou tais atividades, que eram, geralmente, retiradas de antigos livros didáticos e materiais arquivados, bem como realizadas pautando-se na soletração¹⁰. Destacamos que esta professora tentou, embora poucas vezes, promover reflexões sobre a escrita e a pauta sonora: *“... quantas vezes eu abro a boca quando eu digo: TE... LE... FO... NE? (Prof.^a SELMA – 4^a obs.).*

Para perceber como os alunos viam as práticas de suas professoras, inicialmente, perguntávamos suas opiniões sobre a aula e as atividades, que havíamos acabado de

¹⁰ RIZZO SOARES, G. M. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita:** estudo comparativo. – 4^a ed –. Rio de Janeiro: Papeleria América Editora, 1986.

observar. Em ambas as turmas, percebemos certa resistência por parte dos alunos em apresentar suas opiniões, demonstrando receio diante da situação de entrevista e, também, pelo medo de falar algo que parecesse contrário à afetividade existente entre eles e suas docentes. Assim, era comum, nas primeiras falas, mencionarem respostas curtas e gerais, como estas: *Todas elas, todas que ela passa eu gosto* (Catarina – 7ª Obs. – Profª. Amanda); *Eu achei o máximo, né? Foi bom, gostei de tudo* (Judite – 6ª Obs. – Profª. Selma). Após um tempinho do início da entrevista, eles pareciam mais seguros e começavam a apresentar respostas mais completas.

Ao analisarmos as falas dos alunos das duas turmas, percebemos que a maioria deles parecia estar satisfeita com as práticas das suas professoras. No entanto, ao realizarmos uma segunda leitura do material (BARDIN, 2004), verificamos que nem sempre e nem todas as aulas ou atividades haviam sido como os alunos queriam/esperavam: *Hoje, eu gostei, porque eu tenho que aprender as letra* (Cleide - 6ª obs. – Profª. Amanda); *Gostei mais daquela parte de marcar as palavra, né, porque ela tava dizendo, lendo e marcando no quadro pra gente escrever.* (Josélia – 13ª Obs. – Profª. Selma).

Os dados apontaram que as aulas das duas professoras eram “aprovadas” pela maioria dos alunos quando contemplavam atividades de apropriação do SEA: *Assim, eu gosto no quadro, quando ela faz palavra pra gente copiar e tarefa de leitura, de leitura das palavra* (Inalda – 13ª Obs. – Profª. Amanda); *A aula de hoje eu achei muito boa, legal, porque a professora tava ensinando [...] as palavra, assim, como é que a gente assoletra, né, letra por letra, né?* (Marcos – 12ª Obs. – Profª. Selma).

As falas acima são bem representativas da importância dada pelos alunos às atividades de alfabetização. Ao mencionarem essas atividades, eles demonstravam que sua realização era algo bastante desejado e que agradava a todos. Parece que percebiam que as atividades especificamente direcionadas à alfabetização eram imprescindíveis para avançarem na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Porém, poucas vezes estiveram presentes efetivamente na prática da Profª. Amanda e, embora estas tenham sido as atividades mais realizadas pela Profª. Selma, talvez o modo de fazer cotidiano da docente, pautando-se na memorização de letras e sílabas, assim como a falta de sistematização dessas atividades na prática da Profª. Amanda, tenham contribuído para as turmas avançarem pouco na apropriação do SEA, segundo demonstram as falas dos alunos: *A gente ainda tem, né, que aprender, né, a ler e a escrever* (Inalda – 13ª Obs. – Profª. Amanda); *Copiar tudinho, eu sei copiar, mas pra ler, minha filha, num entra não* (Roberta - 11ª Obs. – Profª. Selma).

Considerações Finais

A importância atribuída às atividades de alfabetização pelos alunos parece reveladora de como eles se percebiam avançando na aprendizagem da língua escrita por meio das atividades daquele tipo, que levavam-nos a pensar sobre a composição das palavras (MORAIS, 2005).

Os resultados do nosso trabalho, dentre outras questões, revelaram que os alunos de ambas as turmas evoluíram pouco no processo de alfabetização. Embora saibamos que as turmas da EJA são marcadas por vários aspectos que podem interferir na aprendizagem dos alunos, é imprescindível primorizarmos o ensino da escrita e da leitura da palavra nas práticas alfabetizadoras (FREIRE, 1996).

Diante das discussões, acreditamos que os Sistemas de Ensino devem considerar as reais necessidades dos alfabetizandos da EJA e oportunizar-lhes aulas e materiais que efetivamente os ajudem a aprender a ler e a escrever, para que possam atuar com autonomia numa sociedade letrada como a nossa.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de e FERREIRA, A. T. B.. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.38, pp. 252-264. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. – 15 ed. – (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In **Diálogos na educação de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 2 ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. – 3 ed. – Lisboa: Edições 70, 2004.

CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CORREIA, F.S.; ALBUQUERQUE, E. B. C.. **As práticas de alfabetização de professores de EJA e seus reflexos nas aprendizagens dos alunos**. Trabalho apresentado no XVI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco - CONIC, 2008.

CORREIA, F.S.; COSTA, A. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Experiências escolares de alfabetização vivenciadas por alunos da EJA e a ampliação de suas aprendizagens e**

práticas sociais de letramento. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FERREIRO, E. et al. **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 10. México, 1983.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** 24ª ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GALVÃO, A. M. O. e DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, A. M. O. e SOARES, L. J. G.. História da alfabetização de adultos no Brasil. In LEAL, Telma F. e ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (org). **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, M. G. R. de A. **A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos.** Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED/GT18, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2033-Int.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2011.

MORAIS, A. G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (org). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos / Magda Soares.** – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, F. S. Correia. **Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: O que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?** / Fabiana da Silva Correia Souza. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, O autor, 2012. 281 f.

WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l'Existence précède l'essence. **Recherche et Formation, les savoirs de la pratique:** un enjeu pour la recherche et la formation. INRP, n. 27, p. 93-102, 1998.