

## LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TROCANDO IDEIAS E REVENDO CONCEITOS

Jaqueline Luzia da Silva

*Resumo:* O presente trabalho tem por objetivo promover reflexões sobre o letramento e a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade. A análise parte do reconhecimento dos principais desafios da área da EJA no contexto atual e das possibilidades de ação dos educadores a partir da formação inicial e/ou continuada. O desenho metodológico estrutura-se a partir de uma oficina, envolvendo educadores, oferecida na I Jornada EJA — Saberes e Vivências, no ano de 2018. O artigo fundamenta-se em alguns estudos contemporâneos sobre o letramento e a alfabetização na EJA e na análise dos resultados da oficina, que foi um momento rico de troca de ideias e reflexões acerca de alguns conceitos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo um olhar mais atento para a formação de educadores na/para a EJA e sua necessária valorização.

*Palavras-chave:* Letramento. Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Formação de educadores.

## LETTERING AND LITERACY IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: CHANGING IDEAS AND REVERSING CONCEPTS

*Abstract:* The present work aims to promote reflections on literacy and literacy in youth and adult education (EJA) today. The analysis starts from the recognition of the main challenges of the EJA area in the current context and the possibilities of action of the educators from the initial and/or continuous formation. The methodological design is based on a workshop, involving educators, offered in the I Jour-

da EJA - Saberes e Vivências, in the year 2018. The article is based on some contemporary studies on literacy and literacy in the EJA and the analysis of the results of the workshop, which was a rich moment of exchange of ideas and reflections on some concepts about learning to read and write, allowing a closer look at the training of educators in/for the EJA and its necessary valuation.

*Keywords:* Literature. Literacy. Youth and Adult Education. Training of educators.

## **Por uma reflexão sobre letramento e alfabetização de jovens e adultos na atualidade**

Refletir sobre letramento e alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos dias atuais, é fundamental, visto que o Brasil passa por um momento de destituição de direitos, já conquistados há tempos pela população, mas que têm sido atacados e extintos diariamente pelas políticas recentemente implementadas. Os direitos sociais, como o direito à educação, têm sido aliados da população pobre cotidianamente, seja por leis que retêm investimentos, seja por decretos ou medidas provisórias que alteram o currículo, a carga horária e o oferecimento de vagas a este público. Entretanto, ainda é preciso considerar os índices de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos de idade, cerca de 11,5 milhões, o que corresponde a 7%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), de 2017.

De acordo com o Censo Escolar 2016, a Educação de Jovens e Adultos tinha, à época, 3,5 milhões de alunos. Des-tes, cerca de 25% estavam matriculados nas classes de alfa-

betização. Assim sendo, a EJA não consegue atingir o total de pessoas que não possuem domínio da leitura e da escrita. Por isso, esse tema não pode fugir ao debate das políticas públicas, das escolas e dos educadores.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos etc.) e funções definidas que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, mais igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de adolescentes, jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. A EJA também compreende o que chamamos de aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação.

A EJA é uma exigência da própria sociedade, alijada do direito à educação. Ela se constitui a partir da necessidade de escolarização de pessoas acima dos 15 anos de idade que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. O poder público e educadores populares começaram a investir na educação para jovens e adultos no Brasil a partir da década de 1940, embora algumas práticas nesse sentido já tivessem sido executadas anteriormente. Inicialmente este investimento foi realizado através de campanhas de educação de adultos, mas educadores populares assumiram também o papel de pensar uma educação voltada para a população adolescente, jovem, adulta e idosa. Hoje, a Educação de Jovens e Adultos é praticada dentro dos sistemas de ensino (nos espaços formais de educação, nas escolas), mas tam-

bém acontece em espaços não escolares (educação não formal ou informal, nos diversos espaços sociais de formação humana).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB), a EJA foi legitimada como modalidade de ensino dentro dos níveis fundamental e médio. A exigência da EJA nos termos da lei garantiu a ela suas especificidades próprias, apontadas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Tais especificidades estabelecem os fundamentos e funções da EJA, suas bases legais, bases histórico-sociais, formação docente específica e Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Assim, as redes de ensino têm investido no acesso à EJA coerente com essas especificidades, diferenciando-a do ensino regular para crianças e tentando atingir à demanda de escolarização da população.

Fora dos sistemas, vemos a presença de cursos de alfabetização para jovens e adultos, oferecidos por instituições não governamentais, igrejas, associações, em parceria ou não com os governos municipal, estadual ou federal.

A EJA, nas últimas décadas, veio trilhando um caminho de legitimação por parte das políticas públicas, sinalizada pelas legislações (Constituição Federal de 1988 e LDB 9394/96), diretrizes (curriculares, de 2000 e operacionais, de 2010), programas, inserção nos sistemas públicos de ensino, financiamento, formação inicial e continuada de educadores etc. Também teve um maior reconhecimento social, devido, principalmente, a atuação dos Fóruns de EJA e à participação da sociedade civil. Contudo, esse caminho não tem sido line-

ar, muito menos sem percalços. O que percebemos é que ora a EJA recebe algum tipo de valorização, ora é imposta a ela uma série de limitações, principalmente por parte das políticas implementadas para a modalidade.

Por um lado, este caminho tem apontado para o reconhecimento da educação como direito de todos e para uma educação que garanta, de fato, o acesso, a permanência e aprendizagens significativas aos milhares de adolescentes, jovens, adultos e idosos que buscam a EJA, tanto na vertente da escolarização, quanto em processos de aprendizagem ao longo da vida. É possível comprovar isso principalmente pela abertura das redes municipais, estaduais e federal aos alunos da EJA nos últimos anos; da contribuição do FUNDEB<sup>1</sup>, embora menor do que os recursos investidos na educação para crianças; da inserção de disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas (embora nem sempre como disciplinas obrigatórias, mas eletivas ou optativas) e do investimento na formação continuada de educadores por parte das Universidades, por meio da extensão ou por especializações.

Por outro lado, ainda persistem projetos de cunho assistencialista voltados aos sujeitos sem escolarização, além do descumprimento das metas e estratégias firmadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), entre outras ações,

---

<sup>1</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

como o desmantelamento da SECADI<sup>2</sup>, em 2016; a descontinuidade de políticas voltadas para a EJA, como o Projovem<sup>3</sup> e o Brasil Alfabetizado, e a reforma do Ensino Médio<sup>4</sup> e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sequer tratam da EJA em seus termos.

Assim, muitos são os desafios que ainda se apresentam neste contexto e que requerem esforços de todos os agentes envolvidos na Educação de Jovens e Adultos. No caso da realidade das redes de ensino, alguns destes desafios são a presença cada vez maior de adolescentes na EJA, convidados a se retirarem das classes regulares do Ensino Fundamental; a entrada de muitos alunos incluídos (com algum tipo de deficiência), que desafiam os educadores que não têm a formação necessária para lidar com estes sujeitos; além dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas. Outras questões dizem respeito à excessiva carga horária de trabalho dos professores que atuam na EJA (que chega a 65 horas semanais) e ao fato de muito professores que atuam na modalidade não terem optado por essa atuação, sendo colocados na EJA por “sobra” de carga horária a partir do concurso que realizaram.

Além disso, a vertente da educação continuada, em outros tempos e espaços, após a escolarização, como aprendizagem ao longo da vida, tem sido deixada de lado cada vez

---

<sup>2</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

<sup>3</sup> Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

<sup>4</sup> Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.

mais, tanto por parte do Ministério da Educação (MEC), quanto das redes de ensino, e pouco trabalhada pelos movimentos sociais (que vêm perdendo espaço na sociedade nos últimos anos). Tal fato se dá por conta do investimento (muitas vezes exclusivo), necessário, em políticas voltadas para a alfabetização e para a escolarização, requeridas ainda por milhões de brasileiros.

Por causa desses e de outros desafios, torna-se tão importante refletir sobre o letramento e a alfabetização de jovens e adultos. Neste caminho, o que pretendemos aqui é trazer o olhar para a aprendizagem do sujeito educando da EJA, que a procura para aprender a ler e a escrever. Por isso, busca-se assumir o que Magda Soares chama de perspectiva radical, revolucionária do letramento. Nela, as habilidades de leitura e escrita não são vistas como “neutras”, mas “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (SOARES, 2003, p. 35).

Essa perspectiva estabelece uma relação direta com o que Paulo Freire diz. Para ele, o processo de alfabetização política pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. É preciso que, a partir do processo de alfabetização, haja um *esforço de hu-*

*manização* para que os indivíduos realizem a utopia<sup>5</sup> da conscientização (enquanto denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma coisa que pode ser feita), para a realização de seu compromisso histórico. Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso que a leitura e a escrita estejam a serviço de uma visão crítica e dinâmica do mundo, permitindo “des-velar” a realidade, para que os indivíduos possam desmascarar a mitificação desta, e chegar à plena realização do trabalho humano: “a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 2001, p. 29).

Paulo Freire foi um dos primeiros a apontar essa força “revolucionária” que pode ter o alfabetismo, afirmando que ser alfabetizado deveria significar ser capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tornar-se consciente da realidade e transformá-la. Considerando que o alfabetismo pode ser um instrumento tanto para a libertação quanto para a domesticação do homem, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, Freire evidencia a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita; sua concepção do alfabetismo como instrumento de promoção da mudança social é uma concepção essencialmente política (SOARES, 2003b, p. 36).

Para o enfrentamento desses desafios, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a EJA para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para estes sujeitos como um direito, não como favor. É imprescindível a valorização das especificidades da modali-

---

<sup>5</sup> A utopia para Paulo Freire não é irrealizável, mas é a dialetização dos atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante (2001, p. 27).

dade, a formação de educadores, o financiamento necessário e as motivações dos sujeitos atendidos, entre outras questões.

### **Trocando ideias e revendo conceitos sobre letramento e alfabetização na EJA**

O presente trabalho parte do desejo de discutir questões sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Com o objetivo de promover reflexões sobre o letramento e a alfabetização na atualidade, o desenho metodológico do presente trabalho estrutura-se a partir de uma oficina, voltada para educadores da EJA, oferecida no mês de março de 2018, no âmbito da I Jornada Pedagógica EJA — Saberes e Vivências, que aconteceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pretendeu-se, por meio da oficina, trocar ideias, conceitos e experiências entre professores a partir de suas reflexões e dos contextos em que atuam, proporcionando novos olhares a respeito de suas ações educativas.

A análise realizada neste artigo considera o que foi vivenciado nessa oficina, que teve duração de duas horas e contou com a participação de cerca de 25 educadores (professores da EJA e estudantes). Assim sendo, o campo empírico da pesquisa foi esse encontro, as observações realizadas, a discussão fomentada e as avaliações trazidas ao final do trabalho.

Como os participantes atuam em diferentes contextos, suas experiências serviram como fio condutor para o debate

e as trocas que aconteceram. Pretendeu-se, assim, que a oficina fosse um espaço de discussão em que fossem tecidos questionamentos sobre a prática pedagógica, a partir da concepção de educação proposta por Paulo Freire, em consonância com uma educação problematizadora, dialógica e emancipadora, em que os sujeitos alfabetizando sejam o centro da ação educativa.

O principal objetivo da oficina foi a promoção de um espaço de reflexão que contribuísse para o reconhecimento e enfrentamento dos desafios acerca do letramento e da alfabetização de jovens e adultos e para a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, dando suporte à formação continuada destes sujeitos, além de contribuir para pensar sobre a escola oferecida aos educandos, bem como para mostrar possíveis caminhos de atuação.

Nesse sentido, o caminho metodológico da oficina partiu de textos de reflexão sobre letramento e alfabetização na EJA. Realizou-se uma análise sobre os saberes dos sujeitos da EJA, os saberes de experiência feitos, construídos por suas leituras de mundo (FREIRE, 1992; 1994), marcados por suas histórias e trajetórias de vida. Foi promovida uma reflexão sobre os saberes privilegiados nos processos de letramento e alfabetização e também as motivações trazidas pelos sujeitos à escola. Além de uma reflexão sobre as demandas de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos (OLIVEIRA, 2007).

Este primeiro debate ocorreu em torno dos conhecimentos prévios dos educandos e dos conhecimentos construídos na escola, a partir de indagações como: quais saberes

são trazidos pelos educandos à escola? Que saberes são privilegiados nos processos de letramento e alfabetização da EJA? Como relacioná-los ao currículo proposto para a EJA? Qual é o currículo praticado nas escolas?

A partir dessas reflexões, trabalhamos com um referencial teórico sobre letramento, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, trazendo estudos e perspectivas de autores da área, como Paulo Freire (1987; 1992; 1994); Magda Soares (2003a; 2003b; 2003c); Vera Masagão Ribeiro (2001); Ângela Kleiman (2001a; 2001b); Claudia Vóvio (2007); Miguel Arroyo (2008); Adelaide Brasileiro (2008); Marinaide Freitas (2006); Leôncio Soares (2001), entre outros, que fomentaram um segundo debate entre os educadores participantes.

O estudo se pautou em uma concepção de letramento e alfabetização como processo e não como produto, no intuito de focalizar e viabilizar não somente o treino de habilidades, mas também variadas práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003a; 2003c). Os sujeitos educandos trazem para a EJA muitas motivações quando se matriculam na modalidade. Essas motivações são permeadas por suas histórias de vida, sua relação com o trabalho, com a família, com a comunidade, com a igreja etc. Sendo assim, é fundamental que a aprendizagem da leitura e da escrita faça diálogo com tais práticas, pois fará mais sentido e trará muito mais contribuições para a vida social desses sujeitos.

Dessa maneira, os educadores refletiram sobre letramento e alfabetização de jovens e adultos voltados para sujeitos concretos. Uma formação que necessita estar alicerçada na aprendizagem da leitura/interpretação de texto, na

produção textual, na análise linguística e na sistematização de conteúdos específicos. Nesta concepção, a alfabetização é vista como um “processo que não apenas desenvolve habilidades de processar informação a partir de diversos tipos de texto, mas também que promove atitudes favoráveis à leitura como um veículo de aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento cultural” (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 124).

Entender as práticas de letramento e alfabetização como processo e não como um produto, significa pensar nos sujeitos da EJA como sujeitos de direitos. Isso sugere que o trabalho seja realizado *com* eles e não *para* eles (FREIRE, 1987), portanto, a alfabetização aqui almejada considera os saberes trazidos por esses e se pauta não só nos conteúdos a serem aprendidos, mas também considera elementos como a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção e o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais (ARROYO, 2008). Assim, a alfabetização é vista a partir de uma concepção ampliada, trazendo as motivações desses sujeitos ao contexto de aprendizagem. Nas palavras de (KLEIMAN 2001a, p. 271),

consideramos, assim, que a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação — através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados —, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social.

Nesse sentido, a formação promoveu espaço para que os participantes relatassem as diferentes formas de organização do trabalho escolar, relacionando-o com as práticas e com as necessidades atuais de trabalho na EJA. Assim, a re-

flexão perpassou os desafios e as possibilidades atuais do letramento e da alfabetização, reconhecendo que os sujeitos da EJA são sujeitos de seu tempo, com demandas de uma sociedade que exige a formação de leitores e escritores capazes de interagir discursivamente e, portanto, requerem formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico escolar (CAVAZOTTI; SILVA; NEVES, 2007), que não se pausam em uma educação compensatória, mas reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000). Daí a importância de aprendizagens que envolvam não “textos construídos artificialmente para a aquisição das ‘técnicas’ de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos *reais*, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2003c, p. 92).

As exigências sociais atuais necessitam ser problematizadas na prática pedagógica da alfabetização na EJA, pois requerem dos sujeitos um processo de objetivação da linguagem e do mundo, visto que “o sujeito necessita aprender a adotar uma posição de exterioridade com relação à situação material de comunicação, posição que geralmente não é requisitada pelas situações de produção oral” (MUGRABI, 1999 apud COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 130). Assim, é preciso reconhecer que há exigências sociais atuais com relação à leitura e à escrita, que alteram formas de apropriação dos conhecimentos e que não eram necessárias em outros tempos. Além disso, essas aprendizagens ocorrem em diferentes tempos e espaços, não se limitando a uma idade determinada, nem apenas ao espaço escolar.

Para compreender os tempos e espaços em que se dá a aprendizagem da leitura e da escrita, a oficina proporcionou

o debate a partir das metodologias elencadas pelos educadores, problematizando questões como a alfabetização a partir dos textos e a contextualização do trabalho na alfabetização (RIBEIRO, 1999). Desta maneira, foi possível trocar ideias e rever conceitos por meio da reflexão sobre a própria prática pedagógica (FREITAS, 2006), sem julgamentos, e abrindo caminhos para um diálogo respeitoso e amoroso entre os participantes.

Assim, oficina se constituiu em um espaço de diálogo e reflexão, em que foram trazidas a teoria e a prática do letramento e da alfabetização, buscando superar visões ingênuas, promovendo a criticidade, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza sobre a atuação na EJA (FREIRE; SHOR, 1987; BRASILEIRO, 2008).

O espaço de diálogo, que se deu horizontalmente, foi capaz de proporcionar reflexões, pois pôde ser um espaço de construção de novas ideias e propostas para o cotidiano dos educadores. Neste sentido, é assumido o que Freire (1998, p. 24) afirma quando diz que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Por muito tempo professores foram vistos como executores da ação pedagógica, como “tarefeiros”, profissionais que cumprem funções, mas não refletem sobre elas, não teorizam a respeito de sua prática. Entretanto, essa visão estereotipada do professor não deve ocupar mais espaço em nossos discursos. O professor, enquanto sujeito de conhecimentos, reflete todo o tempo sobre sua prática e assim, pro-

duz saberes, conforme nos aponta Maurice Tardif (2002b, p. 119):

[...] se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Dessa forma, é incontestável que os professores produzem saberes a partir de sua prática, da mesma maneira que os constroem na sua formação, ao longo da vida. Os professores são sujeitos do conhecimento, possuem saberes específicos sobre o seu ofício e sua prática é espaço propício para a produção, a transformação e a mobilização de saberes que lhes são próprios (TARDIF, 2002a; 2002b).

Tais saberes não se constituem somente das teorias estudadas pelos professores nas universidades ou cursos que frequentam. Eles são provenientes de suas experiências pessoais, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho e da sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002a).

Essa concepção derruba alguns paradigmas que polarizam os conhecimentos, como, por exemplo, a ideia de que as universidades devem pensar a escola e as escolas devem executar o que foi pensado pelas universidades. Escolas e universidades devem se constituir como parceiras em prol da qualidade do trabalho a ser realizado junto aos estudantes, cada uma pensando e exercendo seu trabalho.

Assim, é importante que os educadores possam repensar sua ação, problematizando-a, para que refaçam sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, revejam as teorias que a embasam e a consolidam. Freire (1998) propõe alinhar e discutir saberes que são fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, para que o educador perceba-se enquanto sujeito da educação, assim como o educando, e que reconheça que ensinar é criar possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos e não *transferência* de conhecimento, no sentido da concepção *bancária* da educação.

Outras indagações também foram lançadas, com a intenção de promover o debate acerca das ações pedagógicas praticadas nos processos de letramento e alfabetização de jovens e adultos. Questões que promoveram a reflexão sobre como os educadores pensam o seu fazer pedagógico, como praticam o currículo e, principalmente, que dificuldades encontram no cotidiano de suas salas de aulas e escolas, puderam nortear o estudo na oficina. Para tanto, foram trazidos pequenos trechos de textos de autores e pesquisadores da área, que contextualizam a realidade da EJA atualmente. Esses materiais impulsionaram o debate sobre as questões trazidas pelos participantes.

O trabalho proporcionou que educadores refletissem sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação, o planejamento, as relações cotidianas, os desafios e os caminhos possíveis de transformação da realidade. A oficina pôde garantir aos envolvidos compreenderem e problematizarem os principais desafios impostos pela realidade atual para a área da alfabetização de jovens e adultos; vislumbrarem e promoverem

possibilidades de atuação no campo a partir dos estudos promovidos pelo grupo; refletirem sobre a prática pedagógica na área sob a ótica da educação como direito de todos; promoverem a pesquisa de estudos e práticas atuais na área e produzirem novos conhecimentos sobre a alfabetização de jovens e adultos que levem à construção de novas práticas, no intuito de vencer os entraves impostos pela realidade. Nas palavras de (FREIRE, 1994, p. 14), “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”, pois é preciso analisar criticamente a ação educativa e esse exercício crítico deve ser constante, permanente.

Como a EJA é também o espaço da diversidade (etária, religiosa, étnica, cultural, de gênero etc.), os conteúdos abordados necessitam trazer essa diversidade para o debate e a reflexão. Por isso, na oficina, os educadores discutiram as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

A oficina pôde tornar-se, assim, um momento em que os educadores expuseram seus anseios e angústias sobre a aprendizagem de seus educandos. Mas também representou um espaço em que foram suscitadas reflexões, autoavaliações e construção de saberes. Ao final, os participantes foram convidados a avaliar a dinâmica da oficina.

Assim, reconhece-se que pôr o foco na formação continuada de alfabetizadores da EJA vai ao encontro de uma necessidade atual, pois possibilita o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar crítico e

criativo sobre os educandos e o processo de ensino e de aprendizagem. Ainda que sejam inúmeros os desafios impostos pela realidade, eles necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos com a EJA.

## **Letramento, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**

A reflexão sobre letramento e alfabetização na EJA pressupõe a relação entre estas aprendizagens e a escolarização. Por isso, envolve também um repensar sobre a escola oferecida para os sujeitos da EJA, instigando os “educadores — e a sociedade de maneira geral — a refletir sobre a relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita” (RIBEIRO, 2001, p. 287). Desta maneira, pensar o letramento e a alfabetização de jovens e adultos “envolve um processo de aculturação por meio da escrita [...], uma mudança e uma reorganização de práticas e sistemas de conhecimentos, valores e crenças do aluno, que não podem ser ignorados no ensino” (KLEIMAN, 2001b, p. 224).

De acordo com Pereira (2004), alguns programas de EJA já organizam processos educativos que favorecem o letramento, com relação à aquisição da leitura e da escrita. Esta organização tende a ampliar o papel da escrita e da leitura na prática, pois deixam de ser vistas como um produto de decifração e transcrição de letras e sons, e se constituem em atividades orientadas por meio da busca do sentido, do significado e do contexto. Entretanto, a autora aponta ainda alguns desafios a serem superados como, por exemplo, a ausência de sistematização das práticas de aprendizado da

língua escrita. Muitas vezes, o trabalho com textos não auxilia a aprendizagem, pois se baseia somente na discussão oral, sem um aprofundamento na abordagem do sistema de escrita. O que reforça, segundo a pesquisa de Pereira, a evasão, o desinteresse e a baixa autoestima. Por isso, ela propõe ações pedagógicas que favoreçam, ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento dos sujeitos da EJA.

Essa produção, ao mesmo tempo em que ressalta um processo de ensino voltado para a educação integral, envolvendo aspectos sociais, afetivos, culturais e cognitivos dos alunos, reconhece que esse processo deve partir das necessidades de aprendizagem dos mesmos, considerando os seus saberes, principalmente em relação à escrita, advindos das experiências cotidianas. Ganha relevância, portanto, nas propostas pedagógicas, a adequação dos processos de aprendizagem ao desenvolvimento individual e coletivo de habilidades que propiciem a construção de uma condição letrada [...] (PEREIRA, 2004, p. 160).

Por isso, é fundamental a reflexão sobre as escolhas metodológicas dos educadores da EJA, pois necessitam partir do reconhecimento de quem são os sujeitos da EJA, como pensam o processo de aprendizagem e como compreendem as relações entre este processo e a vida cotidiana (PEREIRA, 2004). Implica também em conhecer o que o aluno já sabe e é capaz de fazer, no intuito de ajudá-lo a construir novas práticas sociais, baseadas na leitura e na produção de textos que deseja desenvolver. Daí a importância de uma concepção de ensino e de aprendizagem com foco no aluno, possibilitando sua autonomia, sua aprendizagem independente e o seu desenvolvimento e de sua comunidade (KLEIMAN, 2001b).

Para Vóvio (2007), aprender a ler e praticar a leitura implica saber como funcionam os textos nas diversas práticas sociais, transitar entre estas práticas e saber buscar conhecimentos para continuar aprendendo ao longo da vida. Por isso, aprender a ler não se resume à decodificação, ao conhecimento das letras e sua relação com os sons, pois “ao ler, as pessoas colocam em jogo mais do que isso. Sendo uma atividade social, cada qual interage trazendo sua bagagem experiencial, seus propósitos, conhecimentos de mundo, intenções, representações sobre o ato de ler, sobre si mesmo e sobre os outros” (VÓVIO, 2007, p. 90).

Morais e Albuquerque (2004) apontam uma questão muito interessante sobre o desafio de contribuir para que o educando possa, ao mesmo tempo, apropriar-se da linguagem utilizada na escrita e dos usos e das finalidades da língua escrita. Para eles, “a conquista de um nível mínimo de letramento pressupõe oportunidades de uso, reflexão e domínio das propriedades dos diferentes textos que circulam socialmente” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 69). É neste ponto que reside um dos maiores limites de ação para a garantia da construção do letramento e da alfabetização dos sujeitos da EJA. Não basta garantir o acesso à escola se as práticas pedagógicas não permitem que o educando vivencie situações de leitura e produção de textos que atendam a uma determinada finalidade.

Albuquerque, Moraes e Ferreira (2013) denunciam práticas pedagógicas atuais que ainda apostam em um aprendizado espontâneo, como se bastasse a aproximação com o texto para que o educando aprenda a ler e a escrever. Diante

disso, os autores propõe a prática didática de *alfabetizar letrando*. Essa concepção aponta uma ruptura com o tradicional ensino de alfabetização (como codificação e decodificação), os questionamentos acerca dos processos de letramento e alfabetização e a valorização dos dois processos igualmente, como processos interdependentes e indissociáveis, no sentido da não polarização de um em detrimento do outro.

[...] devemos perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Não basta ler e produzir textos variados, nas salas de EJA. É importante que ao fazê-lo, ampliemos o rol de estratégias de leitura e conhecimentos letrados de nossos alunos, seu domínio das propriedades dos gêneros textuais com que se familiarizam, no dia a dia da sala de aula, de modo a poder também produzi-los por escrito (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2013, p. 28).

O aprendizado do sistema de escrita alfabética é conceitual, portanto, deve ser pauta importante na formação de educadores da EJA, pois há uma carência nesta formação no que corresponde à construção de práticas de alfabetização em uma perspectiva de letramento (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004).

### **Sobre a necessária formação de educadores para a EJA**

É fundamental que, diante da destituição atual de direitos sociais, mais particularmente da educação, observemos mais de perto a formação de educadores. Hoje há mais espaço à discussão sobre a EJA nos cursos de graduação e pós-graduação, além de formação via cursos de extensão e

ampliação de estudos e pesquisas sobre a área. Entretanto, a formação de professores precisa ainda se debruçar sobre diversas questões. Entre elas o aprofundamento de conceitos educacionais, sem visão superficial dos conteúdos. Muitas vezes não há um mergulho nos conceitos pedagógicos fundamentais, sempre trabalhados de maneira rápida. É necessário que a formação de educadores pense sobre o tempo necessário ao aprofundamento de estudos sobre, por exemplo, quem são os sujeitos da EJA, quais são suas especificidades e como constroem conhecimentos.

Além disso, na formação é necessária uma constante reflexão sobre a prática, proporcionada pelo estágio supervisionado. Este não deve ser suprimido na formação inicial, pois é um espaço privilegiado de troca entre aqueles que ensinam/aprendem e os que aprendem/ensinam. É um espaço de formação, construção e criação. Na EJA é também o espaço para entrar em contato com uma modalidade diferenciada e, portanto, permeada de significados distintos. É a partir do estágio supervisionado que a própria Educação de Jovens e Adultos pode ser repensada, na prática.

Com relação aos objetivos da formação, é imprescindível que os educadores conheçam a história da EJA, seus fundamentos teóricos e legais e os sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino. É necessário que, ainda na formação inicial, tome consciência da situação atual da EJA, como política pública e dever do Estado. E que, no momento da graduação, o profissional da EJA receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, a fim de conhecer e perceber o seu aluno como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

A formação permanente é fundamental. Muitos dos educadores se iniciam na modalidade para depois ter uma formação inicial nas universidades ou continuada nas redes de ensino e nos grupos em que atuam. Assim, a formação continuada dos profissionais que atuam com a EJA é imprescindível, principalmente porque, na maior parte dos casos, só começam a ter contato com as teorias e ideias relacionadas a essa modalidade depois de já estarem atuando em sala de aula. Uma formação permanente possibilita novas reflexões sobre a prática, garantindo que os educadores transformem não só o seu discurso, mas também o seu fazer.

Uma discussão importante é o estímulo à visão crítica e curiosa. É necessário que a formação docente garanta a construção de ferramentas eficazes para que o professor continue pesquisando e aprendendo durante a ação docente. Para isso, é preciso questionar o tempo que sobra na carga horária do professor e que pode ser dedicado ao planejamento, ao estudo e à pesquisa. Sem tempo livre para essas atividades, será muito difícil estimular a reflexão sobre o fazer pedagógico.

A pesquisa na área da EJA tem se expandido ao longo dos últimos anos. Temos visto muitas dissertações e teses que estudam, analisam, questionam e interpelam a EJA, ampliando o olhar sobre a área e aprimorando a prática. As pesquisas são fundamentais, pois levam o educador a se questionar sobre o que seus alunos precisam aprender, quais objetivos trazem para a escola, que contribuições a escola pode lhes dar, e a considerar as diferenças etárias e culturais dos educandos, sem que implique a redução dos seus direi-

tos, garantindo uma aprendizagem eficaz para a permanência na escola e continuidade dos estudos.

Ainda é preciso pensar no planejamento sistemático das aulas, que considere a diversidade da condição do aluno de EJA, atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida. Realizar o diagnóstico das turmas e observar o dia a dia da sala de aula são práticas que podem auxiliar a adaptar, criar e alterar aspectos das aulas de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Também é bom esclarecer aos alunos o caminho pedagógico escolhido pelo professor e, algumas vezes, discutir suas escolhas para que os alunos possam compreender porque atua de determinada maneira e não de outra, por exemplo.

Da mesma forma, torna-se imprescindível o respeito ao saber dos educandos. Cabe ao educador (e a toda a equipe pedagógica) o papel de compreender suas experiências e principalmente reconhecê-los em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelos jovens e adultos, facilitando sua aprendizagem. Uma relação pautada no diálogo permite que os alunos se abram, demonstrando suas dificuldades e desenvolvendo sua capacidade de se autoavaliarem. Nessa relação dialógica, é possível conhecer os alunos, suas habilidades, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva, que dissipe o temor de errar, de não saber, e que permite mudanças na prática de acordo com as necessidades dos alunos. Sem essa relação dificilmente haverá aprendizagem.

## **Considerações finais**

Discutir questões de letramento e alfabetização com professores da Educação de Jovens e Adultos desvela muitas questões que permeiam a prática pedagógica. Reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, em um momento de destituição de direitos que vive o país, significa muito mais do que uma discussão pedagógica, torna-se uma discussão política, porque não pretende a neutralidade, mas a militância, o engajamento e o enfrentamento de desafios presentes no cotidiano dos sujeitos e da escola que frequentam.

As discussões no âmbito da I Jornada EJA — Saberes e Vivências levaram o grupo de professores à construção de um espaço de reflexão e, ao mesmo tempo, de formação, que pretendeu não ser uma formação prescritiva ou reguladora da prática, mas uma abertura para o vislumbamento de possibilidades de atuação. A partir do reconhecimento de que há novas exigências sociais de letramento e alfabetização para os sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos — que passam pela EJA e que são cidadãos do mundo, com motivações particulares e heterogêneas —, foi possível pensar em novos caminhos de ação, em práticas pedagógicas pautadas pela valorização de sujeitos concretos, sujeitos de sua própria aprendizagem.

Embora muito ainda necessite ser revisto em termos da formação inicial e continuada dos educadores da EJA, já é possível perceber iniciativas, por parte das universidades e dos sistemas de ensino, que dialogam com a prática das escolas e necessitam ser conhecidas e aprofundadas. Essas práticas têm sido percebidas também por meio do engaja-

mento de educadores nas discussões da EJA, pela presença nos fóruns, encontros, discussões, para atualização e participação efetiva na área e por um compromisso político com a educação, tão necessário nesse contexto atual de desmonte de direitos.

Esses espaços de discussão e formação garantem uma apropriação efetiva da *práxis* (ação-reflexão-ação) pelos educadores, na luta por uma escola mais democrática e emancipadora. Desta forma, o letramento e a alfabetização dos educandos não ocorrem de maneira isolada, mas têm relação com as políticas públicas (de financiamento, material didático, valorização docente, infraestrutura escolar, alimentação, transporte, segurança etc.) e, portanto, possibilitam a reflexão sobre a sociedade em que vivemos, no sentido da transformação.

Trocar ideias e rever conceitos sobre letramento e alfabetização da EJA significa, assim, uma mobilização por uma educação de qualidade socialmente referenciada, em que os educandos sejam reconhecidos e valorizados como sujeitos de direitos e que os professores vejam efetivado o seu direito a uma formação plena e permanente, com a construção de espaços de diálogos, de reflexões, de questionamentos e de tensionamento da realidade das escolas de EJA.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In:

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394/96*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, Brasília: CNE: MEC, 2000.

BRASIL. *Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE: MEC, 2010.

BRASILEIRO, Adelaide. A reconfiguração do currículo da EJA e Educação Popular. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CAVAZOTTI, M. A.; SILVA, B. M. C.; NEVES, V. F. Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões socioambientais. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd*, 2007.

COSTA, Cristiane Dias Martins da; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Práticas de letramento(s) de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd*, 2006.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua) 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 28 mai. 2018.

KLEIMAN, Angela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-281, jul./dez. 2001a.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

MORAIS, Artur Gomes de.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUGRABI, Edvanda. Operações psicolinguísticas e suas implicações didáticas: uma problemática para a Educação de Jovens e Adultos. In: 22 Reunião Anual da ANPED, 1999, Caxambu. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED*, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul./dez. 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de Educação de Jovens e Adultos: indicações para a pesquisa. In: 22 Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26 Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. *Anais da 26 Reunião Anual da ANPED*, 2003a.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003b.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003c.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAN-

DAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

[Recebido: 31 out. 2017 — Aceito: 4 dez. 2018]