



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ**  
**Departamento de Letras e Artes**



**Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações**

**RENATA DA SILVA POSSO**

**A REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE ILHÉUS EM RELAÇÃO  
ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**ILHÉUS – BAHIA**

**2020**

**RENATA DA SILVA POSSO**

**A REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE ILHÉUS EM RELAÇÃO  
ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

**ILHÉUS – BAHIA**

**2020**

P856

Posso, Renata da Silva.

A realidade das escolas municipais urbanas de Ilhéus em relação às práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos / Renata da Silva Posso. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.

107 f. : il. ; anexo.

Orientadora: Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Dissertação (mestrado) –Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações.

Inclui referências e apêndice.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Letramento. 3. Materiais didáticos. 4. Alfabetização. I.Título.

CDD 374

**RENATA DA SILVA POSSO**

**A REALIDADE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE ILHÉUS EM RELAÇÃO  
ÀS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Ilhéus, 02 de março de 2020.

**Banca Examinadora**

---

**Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo** (Orientadora)  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
(Presidente)

---

**Profa. Dra. Fernanda Luzia Lunkes** (Examinadora)  
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)  
(Membro externo ao Programa)

---

**Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão** (Examinador)  
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
(Membro interno ao Programa)

A Deus, que no exercício diário me faz compreender Sua palavra: “consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos” (Provérbios 16:3).

À minha pequena Isadora, que transforma minha vida desde o primeiro instante de sua existência. Com ela, aprendo a trilhar caminhos de felicidade, desafios e crescimento.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar ao longo do percurso trilhado até aqui, possibilitando conquistas nesta importante etapa da minha vida. Minhas orações foram um elo de comunhão que restauraram cotidianamente minha fé e minha esperança.

À minha filha, pelo amor e entendimento de minha ausência na presença, pois, mesmo com sua terna idade, ela soube compreender meu foco em busca deste sonho para crescer pessoal e profissionalmente.

À minha mãe e ao meu pai, cada um à sua maneira, por me proporcionarem uma educação de base forte, afinal, mesmo diante de tantas dificuldades, conseguiram priorizar a educação como único caminho digno para se chegar a autonomia, transformação e ascensão social. Não me esqueço de como sempre se mostraram orgulhosos diante das minhas conquistas escolares.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, por acreditarem em minha capacidade de alçar voos; pelas palavras de encorajamento que me incentivaram a vencer os medos e a prosseguir sem desistir.

Ao meu esposo, pelo encorajamento ao fazer a inscrição neste programa de Mestrado, por todo cuidado, carinho e compreensão dispensados a estes anos de companheirismo que fizeram de nossa convivência um lugar comum de construção, crescimento e mútua admiração.

Às minhas sobrinhas, cunhadas e cunhados, pelo sorriso encorajador, pelo abraço acolhedor, pelos diálogos e pela torcida.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, na pessoa da Secretária, professora Antônia Dalila Saldanha de Freitas, pela sensibilidade e percepção de que a formação docente é fundamental à prática educativa em prol da educação pública de qualidade e pela liberação total de minhas atividades profissionais para a realização do mestrado, a qual foi crucial para que este importante momento acontecesse em minha vida. Sem a sensibilidade de quem entende que a valorização contribui para a qualidade da educação oferecida a esse grupo minoritário da educação de jovens e adultos, nada disso seria possível.

À minha orientadora, professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, por fazer parte de minha história acadêmica, por compartilhar ensinamentos, didática e metodologia durante este período de aprendizagens significativas; pelas críticas construtivas, pelo abraço acolhedor e pelo olhar encorajador. Minha gratidão expressa toda a minha admiração.

Aos professores da banca examinadora, professora Lucia Fernanda Pinheiro Barros e professor Rodrigo Camargo Aragão, por ajudarem na qualificação desta pesquisa, o que culminou em ações que enriqueceram, em muito, este estudo. E à professora Fernanda Luzia Lunkes que, juntamente com o professor Rodrigo, esteve acrescentando um tom de originalidade ao momento da defesa deste trabalho.

Ao corpo docente do PPGL/UESC, pela acolhida, pelo incentivo, pelo caminhar junto, orientando, ensinando e avaliando o processo educativo com práticas que suscitam a crítica à realidade; por todas as contribuições que me fizeram refletir e reescrever minha história.

A todos os colegas que fiz na Universidade Estadual de Santa Cruz, lugar novo e desafiador, onde vivi experiências únicas que acrescentaram muito à minha formação pessoal e profissional; em especial, à Maria Alice e Franciele, minhas companheiras nesta jornada – construímos uma amizade que levarei para vida toda.

Às minhas e aos meus colegas de graduação e de profissão, colegas professores, técnicos em educação, orientadores educacionais e supervisores escolares, juntos trilhamos sonhos e realizamos projetos de uma educação pública de qualidade; sou grata a todas e todos que me ajudaram ultrapassando a distância territorial entre Fortaleza e Ilhéus.

À Secretaria de Educação de Ilhéus (SEDUC), por acolher minha pesquisa de campo e autorizar meu acesso às escolas e às professoras do primeiro segmento da EJA; sem o aceite não seria possível esta troca de experiência e de saberes.

Às professoras e ao professor, sujeitos desta pesquisa, que compartilharam suas experiências docentes, por confiarem suas angústias, incertezas, frustrações, dificuldades, receios e medos; juntas, construiremos novos saberes, que serão consolidados em encontros de formação.

Ao Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso – ELAD, espaço de formação e consolidação de saberes da linguagem, pela acolhida.

*Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática.*

FREIRE (1999, p. 38)



POSSO, Renata da Silva. **A realidade das escolas municipais urbanas de Ilhéus em relação às práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 107 f. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL-UESC. Ilhéus, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa social investiga a realidade das escolas municipais da zona urbana do município de Ilhéus, na Bahia, em relação às práticas de letramento vivenciadas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação parte da ideia de que os modelos de alfabetização para a aprendizagem da leitura e da escrita como habilidades de codificação e decodificação são insuficientes para atender às diversas demandas desse ambiente escolar específico. Assim, partindo dos materiais didáticos utilizados pelos professores e estudantes da EJA, realizou-se uma análise documental considerando as diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico no âmbito nacional e municipal. Tal análise integra um estudo de campo em que foram realizadas entrevistas com os professores da EJA voltadas ao entendimento dos modos de elaboração do material didático utilizado em sala de aula. Os modelos de letramento considerados são os de *letramento autônomo* e *ideológico*, propostos por Brian Street (2012; 2013; 2015), observando a apropriação da leitura e da escrita pelos educandos e a repercussão das práticas de letramento nas práticas escolares. Como aporte teórico, também foram utilizados os estudos que valorizam a relação entre educandos e o mundo circundante, mediados por uma prática educativa transformadora e emancipatória. As análises de documentos e dados coletados na pesquisa de campo levaram em consideração quatro aspectos relevantes para a organização e o melhor entendimento do leitor: (i) a caracterização das turmas de EJA pesquisadas; (ii) o planejamento do trabalho pedagógico dentro das escolas; (iii) as práticas de letramento trabalhadas pelo professor nos materiais didáticos à luz dos modelos de *letramento autônomo* e *ideológico*, observando a apropriação da leitura e da escrita pelos educandos; e (iv) a repercussão das práticas de letramento nas práticas escolares. Ao concluir, verificou-se uma pluralidade cultural e de faixa etária no mesmo ambiente escolar; durante o planejamento das aulas e a elaboração de materiais didáticos, observou-se a falta de direcionamento quanto ao uso dos documentos nacionais norteadores do trabalho pedagógico do ensino da língua portuguesa; além disso, não foi notada uma orientação destinada ao planejamento nem uma disponibilização de horários para o desenvolvimento coletivo do ato na escola ou mesmo na rede de ensino municipal. Logo, destaca-se a importância de organizar ações de formação continuada que auxiliem os docentes no trabalho com variados gêneros textuais que contenham questões pertinentes ao interesse dos estudantes e suas vivências e que favoreçam o entendimento da realidade cotidiana dos educandos, de modo que torne as aprendizagens da leitura e da escrita significativas e estimule o senso crítico dos estudantes, a fim de torná-los conscientes de sua ação no mundo em que vivem e das possibilidades de transformá-lo. Portanto, poder-se-ia aprimorar a produção e a ampliação de outros materiais didáticos, sendo, hoje, os impressos de uso predominante nas turmas com características pertinentes ao modelo de letramento autônomo, com prevalência da aprendizagem com abordagens silábicas e fônicas, sintética e analítica, pautadas no entendimento das regras ortográficas da normal culta da língua portuguesa do Brasil, avançando para um ato educativo voltado ao letramento social de modelo ideológico.

**Palavras-chave:** Letramento. Educação de Jovens e Adultos. Materiais Didáticos.

POSSO, Renata da Silva. **The reality of Ilhéus urban municipal schools in relation to Literacy practices in Youth and Adult Education.** 107 pp. 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL-UESC, Ilhéus, 2020.

### ABSTRACT

This social research explores the reality of urban municipal schools of the city of Ilhéus, in Bahia (Brazil), in relation to Literacy practices experienced in classes of Youth and Adult Education (EJA in Portuguese). This investigation has the idea that models for learning how to read and write as coding or decoding skills are not sufficient to answer the diverse demands of the school environment. Thus, based on the didactical materials used by EJA teachers and students, we performed a documentary analysis considering the national and municipal guidelines for pedagogical work. This analysis includes a field study with interviews that were conducted with EJA teachers aiming to understand how they prepare the didactic material used in the classroom. The literacy models considered are those of *autonomous* and *ideological literacy*, by Brian Street (2012; 2013; 2015), watching the appropriation of reading and writing by students and the impact of literacy practices in school practices. As a theoretical contribution, we used studies that consider the relations between students and the world around them, mediated by an educational transformative and emancipatory practice. Four relevant aspects were taken into account in the analysis of documents and data from field research: (i) the characterization of EJA classes surveyed; (ii) the planning of educational work in schools; (iii) the literacy practices applied by the teacher in the teaching materials based on *autonomous* and *ideological literacy* models, observing the appropriation of reading and writing by students; and (iv) the impact of literacy practices in school practices. In conclusion, there was a plurality of culture and age in this school environment; during the planning of classes and the preparation of teaching materials, there was a deficiency of guidance on the use of the documents guiding the pedagogical teaching of Portuguese language; furthermore, it was not noticed a planning guidance nor times for group development at school or even in the municipal school system. Thus, we highlight the importance of organizing continuing education actions that help teachers to work with various textual genres that take into account issues pertinent to students' interests and their experiences and that help the understanding of the everyday reality of students, in a way that makes the learning of reading and writing more meaningful and stimulate the students' critical sense so they can act and transform their reality. Therefore, it would be possible to improve the production and expansion of other educational materials; today, the materials used in the classes have characteristics of the autonomous literacy model, with a prevalence of learning with syllabic and phonic, synthetic and analytical approaches, based on the orthographic standards of the Brazilian Portuguese, moving towards an educational act focused on the social literacy of an ideological model.

**Keywords:** Literacy. Youth and Adult Education. Didactic Materials.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Plano de aulas de Azaleia .....	58
Quadro 2 – Plano de aulas de Violeta .....	60
Quadro 3 – Plano de aulas de Hortênsia .....	63
Quadro 4 – Plano de aulas de Orquídea .....	65
Quadro 5 – Plano de aulas de Lírio .....	67
Quadro 6 – Plano de aulas de Tulipa .....	69
Figura 1 – Material didático de Azaleia .....	71
Figura 2 – Material didático de Azaleia .....	72
Figura 3 – Material didático de Violeta .....	74
Figura 4 – Material didático de Hortênsia .....	75
Figura 5 – Material didático de Orquídea .....	76
Figura 6 – Material didático de Lírio .....	77
Figura 7 – Material didático de Tulipa .....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo Geral de Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Ilhéus-Bahia .....	39
Gráfico 2 – Quantitativo de Oferta da Educação de Jovens e Adultos por Fase em Ilhéus-Bahia .....	40
Gráfico 3 – Quantitativo de Professores da Educação de Jovens e Adultos em Ilhéus-Bahia .....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos coletados .....	44
Tabela 2 – Entrevistas realizadas .....	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CPSS	Comissão de Processo Seletivo Simplificado
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAD	Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
PBA	Programa Brasil Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SIOP	Sistema Integrado de Operações

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UESC Universidade Estadual de Santa Cruz  
UFBA Universidade Federal da Bahia  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>25</b>
1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	25
1.2 LETRAMENTO SOCIAL .....	29
1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	31
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>36</b>
2.1 PERCURSO METODOLÓGICO .....	36
2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .....	39
2.3 COLETA DE DADOS .....	44
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA .....	46
2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	51
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>53</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DA EJA .....	53
3.2 PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO .....	56
3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS .....	71
3.4 DISCUSSÃO DOS DADOS .....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
REFERÊNCIAS .....	94
APÊNDICE .....	98
ANEXOS .....	106



## INTRODUÇÃO

O interesse em investigar o letramento já era um desejo, consolidado ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Minha alegria foi conseguir ser selecionada sob a orientação da professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, que traz em sua trajetória acadêmica os conhecimentos pertinentes aos estudos da relação entre Educação e Linguagem. A decisão de pesquisar a educação de jovens e adultos nasceu de conversas com ela, quem, de forma perspicaz, percebeu em minha prática como professora do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino público da periferia de Fortaleza, no Ceará, um ambiente propício de discussão e reflexão das práticas de letramento relacionadas às minorias marginalizadas do processo educativo.

Ao longo desses anos de experiência docente, foi possível observar o comportamento dos estudantes em diferentes situações didáticas, além de escutar manifestações dos colegas, nos momentos de formação continuada, acerca das dificuldades enfrentadas no trabalho docente no cotidiano da escola. No contato diário com os estudantes do primeiro segmento da educação de jovens e adultos, o primeiro ponto considerado foi a variação etária. Anualmente, a realidade se repetia, com turmas de estudantes abrangendo de adolescentes com quinze anos completos até idosos com mais de setenta anos de idade. Essa grande variação etária, dentro de uma mesma sala de aula, retratava diferentes formas de agir e se comportar, visto que muitas eram as culturas evidenciadas naquele ambiente escolar.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito aos diferentes níveis de aprendizado dos estudantes, o que conotava uma realidade heterogênea na turma. Havia estudantes que estavam pela primeira vez em contato com a educação escolar, demonstrando grande dificuldade no manejo dos objetos da rotina, a exemplo do lápis e do caderno. Entretanto, nesse mesmo espaço, alguns apresentavam certa habilidade ao identificar letras do alfabeto, inclusive conseguindo escrever o próprio nome, conhecimento proveniente de experiências anteriores, marcadas por dificuldades de acesso e permanência à/na escola. Outros estudantes expressavam suas habilidades ao ler, mas não conseguiam escrever, buscando nessa oportunidade o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Havia ainda aqueles que mostravam, orgulhosos, suas habilidades de leitura e de escrita, mesmo que conscientes de suas dificuldades com o manejo das normas ortográficas. Cada estudante

trazia uma realidade diferente de apropriação do processo de aquisição da leitura e da escrita, porém, era evidente o desejo pela competência leitora para enfrentar os desafios cotidianos.

Em conversas com jovens e adolescentes que eram conduzidos ao turno noturno, para as classes de jovens e adultos, por ainda não terem aprendido a ler e a escrever e já estarem fora da faixa etária adequada à educação básica, muitos confessavam sua vontade de aprender tais habilidades, bem como falavam sobre a “vergonha” por não terem o domínio da leitura e da escrita, e demonstravam compreender a importância desse conhecimento. De modo similar, esse reconhecimento acerca das práticas sociais de leitura e escrita era o que também levava adultos e idosos a retornarem à sala de aula – o que nos permitiu observar a partir dos relatos de senhoras e senhores que procuravam a escola para se matricular em turmas de EJA. Igualmente, outra motivação para esse público estava no desejo de satisfazer uma vontade que ficou adormecida por conta dos diferentes rumos tomados ao longo de suas vidas – logo, eles procuraram a escola a fim de retomar antigos sonhos.

Nas trocas de experiências com colegas do mesmo ambiente escolar ou de outros, notamos que essa situação se repetia: mudavam-se os sujeitos e suas vivências, mas, em geral, a realidade heterogênea da turma era considerada um desafio frequente para os docentes. Nos momentos de formação continuada com os colegas professores do primeiro segmento da EJA, “queixas” e “inquietações” eram apresentadas, assim como a evidente lacuna da formação inicial no trabalho pedagógico com jovens, adultos e idosos. A formação continuada, por sua vez, também não supria a necessidade de pressupostos teóricos e didáticos pertinentes ao cotidiano da sala de aula nas turmas de EJA.

Mas, e o professor, diante dessa situação que se repete a cada ano letivo? Muitas são as indagações e angústias ao ensinar língua portuguesa a seus estudantes da EJA. Muitos são os olhares críticos voltados ao professor de uma turma de realidade tão heterogênea, ao considerarmos a variação etária, os diferentes níveis de aprendizagem e a diversidade cultural dos estudantes. Muitas são as cobranças para com o professor e seus estudantes, que vêm de um histórico de fracasso escolar de anos sem saber ler e escrever e, ao chegarem à modalidade da educação de jovens e adultos, precisam concluir o ano letivo lendo de forma fluente e escrevendo conforme a norma culta.

A complexidade observada nas turmas de EJA certamente é um fator que deixa o trabalho docente ainda mais desafiador. Entre as maiores divergências, além das já citadas, verificamos que

os alunos possuem diversas vivências pessoais, familiares e sociais, o que exige do professor um empenho maior na atuação das práticas educativas, as quais envolvem a elaboração e utilização dos materiais didáticos, organização da rotina da sala de aula e disposição dos alunos no ambiente escolar. Porém, diante dessa realidade tão diversa, havia um ponto convergente: o sentimento único de querer entender e dominar o uso da leitura e da escrita para se estabelecer de forma diferente na sociedade, conforme era possível notar pela fala dos discentes.

Mesmo sendo a pedagogia a formação inicial exigida para o professor que atua na sala de aula do primeiro segmento da EJA, por vezes, percebemos lacunas em relação ao agir em sala de aula. Observamos, nesse sentido, que os pressupostos teóricos e metodológicos pertinentes às disciplinas da graduação sobre psicologia da aprendizagem, história da educação, legislação de ensino, ensino da língua portuguesa, dentre outras, com frequência, não são suficientes para fazer compreender ao certo como se dá a aprendizagem nesse meio heterogêneo de alfabetização e letramento da EJA. Da mesma forma, não há, de modo geral, direcionamento satisfatório sobre como atuar na produção qualificada de materiais pedagógicos, evitando o uso exclusivo e excessivo do livro didático.

Além disso, a formação continuada, no formato atual, não consegue dar conta de tantas especificidades requeridas pela docência no cotidiano da prática educativa para que se possa cumprir com excelência seu papel profissional e social. Assim, a partir dessa realidade, conhecida no ensino público de Fortaleza, surgiu o interesse em descobrir como acontecia a educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Ilhéus, em função da localização da UESC. A motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa também pautou-se na vontade de compreender as práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes e professores na EJA dessa região, o que acreditávamos que nos levaria a consolidar a necessidade de estudos para refletir sobre como acontecem a alfabetização e o letramento no primeiro segmento da educação de jovens e adultos.

Portanto, esta dissertação investiga as práticas de letramento trabalhadas pelos professores do primeiro segmento da educação de jovens e adultos, no contexto das escolas públicas em Ilhéus – BA. Objetivamos, com isso, compreender como os professores promovem o letramento social dos estudantes no ambiente escolar, mediante o reconhecimento dos materiais didáticos utilizados no trabalho pedagógico dentro da sala de aula, considerando a relevância da heterogeneidade dos estudantes. Para tanto, a fim de desenhar um cenário que possa fornecer subsídios para a prática docente, em ações futuras, propomos (i) analisar o material didático utilizado pelo professor da

EJA, tomando como critério os modelos de *letramento autônomo e ideológico*, propostos por Street (2012, 2013, 2015); e (ii) investigar as possibilidades e os limites encontrados pelo professor na configuração de práticas que visam atender a um grupo diversificado de estudantes (adolescentes, jovens, adultos e idosos) num mesmo espaço físico.

Neste estudo, também são consideradas as reflexões causadas pela prática educativa de docentes atuantes no primeiro segmento da EJA, pois elas auxiliam na avaliação das perspectivas de desenvolvimento do letramento dos estudantes por meio de práticas de leitura e escrita que ampliem a fase de decodificação do sistema alfabético de escrita, considerando as vantagens das atitudes dialógicas que estimulam os estudantes ao aprendizado para que possam responder às necessidades sociais. Reconhecemos o potencial que esse ambiente de pesquisa oferece e a variedade de possibilidades na contribuição do trabalho docente nas turmas da EJA, porém, diante dessas paisagens de cenários vislumbrados, a investigação mereceria um estudo mais minucioso e com maior tempo para a execução, tempo esse que a finitude temporal do curso de mestrado não possui, o que acabou nos obrigando a fazer um recorte. Desta feita, tratamos, ao longo deste estudo, das fotografias observadas nas análises dos planejamentos e dos materiais didáticos utilizados pelos professores-participantes da EJA, tomando como critério os modelos de letramento social, tratados nos estudos de Street (2012; 2015).

Esta pesquisa justifica-se, assim, pela constatação de que as provocações e reflexões suscitadas pela prática educativa, vivenciada por docentes que atuam no primeiro segmento da EJA, podem se alinhar ao conhecimento acadêmico difundido pelas universidades com o fito de construir estratégias do trabalho docente para potencializar o letramento dos estudantes. Isso se dará por meio de práticas de leitura e escrita que possam ampliar a fase de decodificação do sistema alfabético de escrita, considerando as vantagens das atitudes dialógicas que estimulam os estudantes ao aprendizado, a fim de que respondam às necessidades sociais.

Devido ao vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL), foram selecionadas como *corpus* desta pesquisa as comunidades da região, num espaço social compreendido na área geográfica de atuação do PPGL e da UESC, sendo as escolas de EJA deste estudo localizadas na área urbana da cidade de Ilhéus. Cumpre-se, dessa forma, por meio desta pesquisa e diante da sociedade, o papel social do Programa, a partir do estudo da linguagem privilegiando o estudo da língua/linguagem em processo interacional, voltado à pesquisa e ao processo de ensino-aprendizagem na realidade da EJA. Desse modo, é produzido um

conhecimento que retornará não só à universidade, mas também à comunidade circundante, colaborando para o desenvolvimento do ensino na região.

Para tanto, buscamos abordagens teóricas que consideram que é a partir da linguagem que as pessoas se comunicam, expressam seus pensamentos e podem buscar novas informações; que é por meio dela que se interage com o outro e que se constitui como sujeito inserido num ambiente social (VOLÓCHINOV, 2017). Entendemos, nesse sentido, que a linguagem é a principal produtora de cultura e, nessa relação, é considerada também como o principal instrumento de transmissão cultural de uma sociedade (SOARES, 2017b).

Assim, a palavra é considerada um território comum entre o falante e o interlocutor e, sendo um ato bilateral, a relação entre esses dois sujeitos constitui a personalidade do falante num território social de vivência interior e de expressão exterior. Dentro desse contexto social, de sujeitos falantes e ouvintes participantes do fluxo da *comunicação discursiva*, a escola assume relevante papel no ambiente de assimilação e compreensão do conjunto de elementos pertinentes à *comunicação social organizada* (VOLÓCHINOV, 2017).

A partir das relações entre sociedade, escola e linguagem, o uso da língua e seu ensino na escola encarregam-se de uma função fundamental para a articulação entre linguagem e cultura, o que evidencia a ideologia de diferenças culturais. Ou seja, a escola torna-se ambiente de confrontos entre a cultura de grupos social e economicamente privilegiados e os padrões culturais das classes menos favorecidas, consideradas *subculturas*. Constitui-se, então, um caráter político-ideológico que provoca preconceitos nas variedades linguísticas e leva às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar das camadas populares (SOARES, 2017b).

Desta forma, para os estudantes de camadas populares, a escola assume a legitimidade de garantir instrumentos necessários à luta contra as desigualdades sociais, sendo os privilégios distribuídos entre todos sem distinção, o que a torna mais importante do que para as classes privilegiadas (SOARES, 2017b). Nesse sentido, mudanças são consideradas necessárias para eliminar a discriminação de estudantes de camadas populares e compensar as desigualdades sociais. Logo, elas devem ser feitas na escola, pelos professores, a fim de reconhecer as variedades socialmente estigmatizadas dos alunos como sistemas linguísticos válidos. Igualmente, os “erros” observados durante o processo de alfabetização devem ser considerados indicadores de descoberta e construção de correspondência entre o sistema fonológico e o ortográfico (SOARES, 2017a; 2017b).

Por conseguinte, no que concerne ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna nessa abordagem, o ensino da língua portuguesa converge para a compreensão do estudante como sujeito ativo e construtor de suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita a partir de sua interação com os outros colegas, com a própria língua e com o ambiente em que está inserido. Tal compreensão remete, então, a uma aprendizagem da língua de forma progressiva quanto à construção das estruturas cognitivas (SOARES, 2017a).

Nossa abordagem pauta-se também nos embasamentos teóricos concernentes ao letramento e às práticas sociais da linguagem, o que nos leva a destacar que, em se tratando do alinhamento teórico das discussões sobre o uso social da leitura e da escrita, na década de 1980, Paulo Freire foi quem trouxe contribuições que acabaram por abalar os modelos de alfabetização usados no Brasil. Ao discutir tal método, Street (2015) compreende que a contestação do modelo “bancário” de ensino trabalhado nas campanhas de alfabetização no Terceiro Mundo deu abertura para uma abordagem que parte da conscientização do estudante em relação às problemáticas sociais em que está implicado.

Os métodos sintéticos e analíticos, que padronizavam a aprendizagem da leitura e da escrita e trabalhavam a alfabetização como o ensino das habilidades de codificação e decodificação, perderam espaço diante das reflexões da teoria construtivista. Isso colaborou para a ampliação das discussões sobre a organização dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, além de incluir o professor como elemento importante para viabilizar as mudanças sugeridas para a sala de aula. Sobre a ação tradicional dos docentes, Barbato (2012, p. 316) afirma:

Os educadores e educadoras, quando assumem uma posição tradicionalista geralmente reeditam versões de suas experiências pessoais de aprendizado na escola com a leitura de cartilhas e um trabalho que é, essencialmente, uma crença no fônico e que o saber ler e escrever depende, basicamente, de operações de soma de habilidades cujo ensino depende de pré-requisitos relacionados à aprendizagem das partes menores da palavra em direção às maiores.

Na abordagem “tradicionalista”, o processo de aquisição da leitura e da escrita depende diretamente da relação do educando com a cultura escolar transmitida ao longo de muitos anos, ficando distanciada a relação com a cultura escrita enquanto prática social, cujo aprendizado se dá a partir da ação e reflexão sobre a linguagem. Essa oportunidade de associação da escola à leitura e à escrita praticada na vida é preconizada por Freire (1999, p. 38): “Uma sociedade justa dá

oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática”.

Assim, à medida que o aluno vivencia e é estimulado por uma intervenção docente criativa e desafiadora, acontece a apropriação da leitura, da língua escrita, e podem ocorrer novos aprendizados que superem os limites do ambiente escolar. Nesse sentido, Kleiman (2014, p. 16) salienta que são eximidos

[...] dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a vêm (sic) como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e da libertação.

Ainda com a abordagem do uso social da leitura e da escrita, ampliando seu conceito para a compreensão do mundo, outros estudos foram surgindo e despertaram a necessidade de considerar os aspectos sociais frente às demandas dos estudos linguísticos contemporâneos, de maneira a possibilitar uma reflexão sobre a aprendizagem da língua portuguesa mais voltada para a formação integral do estudante. Em uma perspectiva histórica, nota-se que, a partir da década de 1990, foram intensificadas as tentativas de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização *stricto sensu*, o que possibilitou surgir o conceito de letramento.

Com base nessas ideias, concebe-se que o contexto social influencia diretamente as práticas de leitura e escrita, por isso, nota-se que a diversidade é marcante tanto nas capacidades individuais quanto nos contextos de uso da leitura e da escrita que diferem para cada indivíduo e de uma sociedade para outra. Assim, para lidar com a complexidade atual das situações pertinentes da interação vivida no cotidiano da EJA, que, atualmente, atende a adolescentes, jovens, adultos e idosos, consideramos necessário que os cursos de formação de alfabetizadores se adequem às demandas atuais desse segmento educacional. Para tanto, é preciso que “[...] direcionem as práticas pedagógicas para uma ação em que não apenas constatem os problemas, mas para que possam aprender a resolvê-los em sala de aula” (BARBATO, 2012, p. 314) e também fora dela.

Por sua vez, há, também, enquanto base da nossa pesquisa, os estudos sobre o letramento decorrentes de pesquisa etnográfica, os quais permitem compreender o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita, relacionando o que é aprendido às suas vidas, considerando os contextos sociais, culturais e políticos. Nesse sentido, “[...] o letramento é compreendido como

práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas, e não como um conjunto de competências cognitivas individuais” (PELANDRÉ; AGUIAR, 2009, p. 57).

Quanto ao letramento, Street (2015) propõe dois modelos: o *autônomo* e o *ideológico*. O primeiro pressupõe o ensino para a funcionalidade, entendendo que a leitura e a escrita são tidas como práticas neutras. Em contrapartida, o segundo propõe o ensino da linguagem para além da funcionalidade, considerando o letramento nos aspectos sociais, culturais e políticos. Este refere-se ainda às diferentes práticas e aos eventos sociais relacionados às experiências de vida, de leitura e de escrita de cada pessoa.

Em alinhamento ao aprendizado de jovens e adultos matriculados nas turmas regulares da EJA e às ideias apresentadas por Freire (1999a, p. 37), entendemos, então, que os estudantes “[...] descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas” e que a realidade multifacetada presente nas turmas de EJA traz em comum a necessidade de desenvolvimento de um processo de alfabetização e letramento que reconheça o valor das diferenças e da participação em práticas de leitura e escrita, as quais se estabelecem em variadas situações sociais.

A partir dessas referências, trabalhamos as seguintes questões de pesquisa: Que materiais didáticos são utilizados pelo professor da EJA no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Há alinhamento desses materiais aos modelos de *letramento autônomo* e *ideológico*? Com o propósito de responder a essas indagações, estruturamos este trabalho, de cunho exploratório, em três seções.

A primeira seção está organizada em três partes: (i) alfabetização e letramento, (ii) letramento social e (iii) Educação de jovens e adultos. Na primeira parte, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento voltados às práticas escolares na educação de jovens e adultos, relacionando cada um desses termos; na segunda, tratamos do letramento social com a distinção dos modelos de *letramento autônomo* e *ideológico*, construídos por Street; e, na terceira, situamos a modalidade de jovens e adultos na legislação em vigor, nos documentos norteadores do trabalho pedagógico, abordando as diferentes aprendizagens existentes no contexto da EJA.

Na segunda seção, tratamos da abordagem metodológica pertinente a esta pesquisa social com enfoque em pesquisa bibliográfica, levantamento documental e pesquisa de campo, visando à investigação das práticas do letramento de indivíduos engajados nos usos da linguagem escrita gerada no âmbito social, em especial no ambiente escolar. Para tanto, foram definidos o campo de



investigação, a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e os critérios utilizados para a análise e interpretação dos dados coletados, de forma a envolver a integração direta entre a pesquisadora e os professores.

Na terceira, mostramos o exercício de análise dos documentos e informações reunidos na pesquisa de campo, em correlação aos referenciais teóricos estudados e tratados no primeiro capítulo. Dessa feita, foram considerados quatro aspectos relevantes para a organização e melhor entendimento do leitor: a realidade observada na caracterização das turmas de EJA; o planejamento do trabalho pedagógico dentro das escolas; os materiais didáticos trabalhados pelos professores à luz dos modelos de *letramento autônomo e ideológico*, propostos por Brian Street, observando a apropriação da leitura e da escrita pelos educandos; e a repercussão das práticas de letramento nas práticas escolares. Finalizamos essa seção com algumas reflexões acerca do contexto atual da EJA.

Ao término desta dissertação, sistematizamos algumas considerações, a fim de exercitar o desenlace das decifrações às indagações desta pesquisa investigativa, e apresentamos alguns encaminhamentos futuros.

## 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta a indissociabilidade entre os conceitos de alfabetização e letramento voltados às práticas escolares na educação de jovens e adultos, a partir de um processo complexo com múltiplas perspectivas resultantes da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, articulando, sobretudo, pedagogia e linguística. São apresentadas discussões sobre as práticas de letramento social no cenário educacional da EJA, discussões que envolvem, assim, a relação entre os sujeitos de aprendizagens (professores e estudantes) e materiais didáticos utilizados nas salas de aula dessa modalidade de ensino.

Desse modo, o alinhamento teórico aqui discutido é necessário para a análise do objeto de estudo: as práticas de letramento nas turmas de EJA do primeiro segmento, em escolas públicas municipais de Ilhéus.

### 1.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Compreender a definição dos processos de alfabetização e letramento e a relação entre eles é fundamental neste momento de tessitura do conhecimento sobre as práticas educativas de apropriação da leitura e da escrita no ensino de língua portuguesa em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Por isso, partimos das considerações apresentadas por Soares (2017a), que associa o processo de alfabetização a dois verbos – *ler* e *escrever* – e o considera “permanente, nunca interrompido”, cujo conceito é o “[...] processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2017a, p. 16-18). Alinham-se, portanto, ao alfabetizar, dois conceitos distintos: o primeiro é relacionado à ideia de adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e de decodificar a língua escrita em língua oral; e o segundo, relativo tanto à apreensão e à compreensão quanto à expressão de significados por meio da língua escrita.

A reflexão sobre o conceito, entretanto, continua, e o foco recai nos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que interferem diretamente no processo de alfabetização. Não se deixa, contudo, de considerar também o domínio “mecânico” da língua escrita, numa relação indissociável entre os fonemas e os grafemas, e a compressão/expressão dos significados, considerando as especificidades morfológica e sintática e os recursos de articulação do texto.

Partindo desses pressupostos, a alfabetização relaciona-se a “um conjunto de habilidades” e apresenta-se como um “[...] fenômeno de natureza complexa e multifacetada” (SOARES, 2017a, p. 20), cujo desenvolvimento envolve as perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas.

A perspectiva psicológica está ligada aos processos psicológicos necessários para que seja possível aprender a ler e a escrever, atribuindo o sucesso ou o fracasso escolar às possíveis questões psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita. Essa perspectiva, assim, remete às pesquisas e reflexões realizadas por Jean Piaget (SOARES, 2017a).

A perspectiva psicolinguística, por sua vez, relaciona-se à análise de situações de maturidade linguística para a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando as relações entre linguagem e memória e a quantidade de informações apreendida pelo sistema visual (SOARES, 2017a). Emília Ferreiro e Ana Teberosky dedicaram seus estudos ao processo de construção da leitura e da escrita e elaboraram uma descrição do caminho que cada indivíduo percorre rumo à aquisição da língua escrita, questionando a ideia de “prontidão” para o processo de alfabetização, segundo a qual a aprendizagem da língua escrita não depende de habilidades consideradas como pré-requisitos para que se possa acontecer a alfabetização, mas “[...] resulta da interação entre o indivíduo e a língua escrita, como sujeito de conhecimento” (LOPES, 2010, p. 7).

Na perspectiva sociolinguística, o processo de alfabetização está estreitamente ligado aos usos sociais da língua, ressaltando as diferenças dialetais encontradas em cada região do país e, até mesmo, as diferentes formas da língua em se tratando das condições econômicas, culturais e sociais. Isso porque pessoas menos favorecidas social e economicamente, de forma geral, têm um contato mais distante com a chamada “norma-padrão”, ou seja, as diferentes funções de comunicação variam de comunidade para comunidade. Logo, não se pode tratar a alfabetização como um meio de comunicação “neutro” e descontextualizado (SOARES, 2017a).

Já para a perspectiva linguística, o processo de alfabetização é aquele em que se estabelecem relações entre sons e símbolos gráficos, ou seja, entre fonemas e grafemas. Porém, na língua portuguesa, essa correspondência não é unívoca, então esse processo é considerado “[...] um progressivo domínio de regularidades e irregularidades” (SOARES, 2017a, p. 23). Assim, a alfabetização é tida como um processo complexo de múltiplas facetas e é considerado objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, a exemplo da pedagogia e da linguística, sendo necessária uma articulação e integração, assumindo uma característica interdisciplinar. Além disso, faz-se

necessário vislumbrar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos nos quais a alfabetização é concebida. Reafirma-se, desse modo, o caráter contextualizado do processo, com repercussão nos métodos e procedimentos de alfabetização, elaboração e utilização do material didático para alfabetização, formação do professor alfabetizador e implicações ideológicas do papel atribuído à alfabetização.

Ao final dos anos 1970, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ampliou a utilização do termo *literate* para *functionally literate* (alfabetização funcional), no que se refere aos programas de alfabetização dos países em desenvolvimento. A organização alertava, portanto, para o aspecto social da alfabetização, sendo proposta a avaliação contextual, isto é, não somente a avaliação da “capacidade de saber ler e escrever”, e, sim, do “domínio da competência de leitura e escrita” (SOARES, 2017a, p. 31).

Quase simultaneamente, em meados dos anos 1980, surgiu a necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e escrita em diferentes sociedades. Em consonância a tal necessidade, “[...] pesquisadores do tema letramento construíram um aparato conceitual”, para criar termos novos ou, mesmo, para “[...] atribui (sic) novos significados” (STREET, 2013, p. 53) a termos existentes, como forma de distinguir alfabetização no Brasil, na França, em Portugal e nos Estados Unidos. Os estudos empreendidos à época revelaram discussões com foco na educação e na linguagem, fazendo surgir “[...] um novo campo de estudos sobre o letramento” (SOARES, 2017a, p. 31), o qual dava ênfase não somente à aquisição de habilidades, como predominavam nas outras abordagens, mas, sim, ao “[...] pensar o letramento como prática social” (STREET, 2013, p. 52).

Na França, o termo *illettrisme* surgiu ao relacionar-se aos jovens e adultos com precário domínio das competências de leitura e de escrita, acarretando dificuldades de inserção no mundo social e do trabalho (SOARES, 2017a). Já nos Estados Unidos, assim como na Inglaterra, a palavra *literacy* estava relacionada a *reading instruction* e *beginning literacy*, entretanto, foi também nos anos 1980 que esse termo começou a conceituar os problemas das habilidades de leitura de jovens norte-americanos, a partir de constatações das avaliações da *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). Tais avaliações foram realizadas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, revelando que o problema não estava em não saber ler e escrever (*illiteracy*), mas na falta de domínio ou no domínio precário de competências da leitura e da escrita (*literacy*) em práticas sociais (SOARES, 2017a).

Assim, observa-se que, diferentemente do Brasil, onde a discussão sobre o letramento se dá de forma associada ao conceito de alfabetização, nos outros países, essa relação com o processo de alfabetização ocorre de forma independente. Em território nacional, os conceitos de alfabetização e letramento confundem-se e “[...] a importância e a necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem (sic) sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita” (SOARES, 2017a, p. 33), desenvolvendo-se a partir de alterações do conceito de alfabetização ligadas aos censos demográficos ao longo de décadas. No Censo de 1940, era considerado *alfabetizado* “[...] aquele que declarasse saber ler e escrever” (SOARES, 2017a, p. 33), mesmo sabendo escrever apenas o próprio nome. Já no Censo de 1950, esse conceito foi ampliado, passando a ser “aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples” (SOARES, 2017a, p. 34), ou seja, iniciou-se a atribuição do uso social da leitura e da escrita ao processo de alfabetização. Os censos seguintes trouxeram a caracterização do nível de escolarização da população a partir do conceito de *alfabetização funcional*, assim como usado pela Unesco e, desde então, o conceito de alfabetização segue em direção ao conceito de letramento, afirmando, ao saber ler e escrever, a capacidade de fazer o uso da leitura e da escrita (SOARES, 2017a).

A distinção entre os dois conceitos é apresentada por Magda Soares:

entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2017a, p. 46).

É importante, entretanto, considerar a integração entre a alfabetização e o letramento sem perder a especificidade de cada um desses processos e suas múltiplas metodologias, de forma que a alfabetização aconteça num contexto de letramento, com o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita a partir de práticas sociais da língua escrita, com professores capazes e preparados para enfrentar os desafios na aprendizagem inicial da língua nas séries iniciais do ensino fundamental dentro das escolas (SOARES, 2017a, p. 47). Reflete-se, nesse ensejo, acerca das ideias de Paulo Freire acerca da alfabetização, em consonância com Soares (2017a). Esta colabora com a discussão ao afirmar que

[...] não é um método de alfabetização que Paulo Freire cria, é uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza – enfim: o método com que se alfabetiza (SOARES, 2017a, p. 181, grifos da autora).

Nesse sentido, o que Paulo Freire trouxe não foi necessariamente um método de alfabetização, mas a mudança em sua concepção, tendo em vista, primeiramente, a crítica feita ao *material* utilizado para alfabetizar adultos seguindo as cartilhas com palavras selecionadas e sequenciadas. Tal crítica o levou a propor a seleção de palavras a partir do “universo vocabular dos alfabetizandos”, levando em consideração “situações existenciais” vivenciadas e “carregadas de significado social, cultural, político, vivencial”. Em segundo lugar, para Freire, o *objetivo* da alfabetização deveria ser ir além da aprendizagem das técnicas de ler e escrever, considerando, essencialmente, uma alfabetização “[...] como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica”. E, em terceiro lugar, destacou as *relações sociais* nas quais se dá o processo de alfabetização, atribuindo ao alfabetizando a posição de sujeito participativo do processo no qual o professor coordena os debates do Círculo de Cultura por meio do diálogo (SOARES, 2017a, p. 181-182).

Essa mudança de concepção da alfabetização trazida por Paulo Freire – teórico que vislumbrava a aprendizagem da língua como (re)construção de um novo sujeito e uma nova sociedade – revolucionou as concepções de práticas pedagógicas e propostas metodológicas posteriores, o que o levou a ser reconhecido nacional e internacionalmente por suas contribuições.

## 1.2 LETRAMENTO SOCIAL

Ao reconhecer a importância dos estudos de Freire, Street (2015) também adota essa posição crítica em seus estudos sobre língua e sugere que os letramentos sejam trazidos para a agenda política enquanto forma de tratar os “analfabetos” como “social e culturalmente nocivos”, precisando ser erradicados. A partir da abordagem etnográfica do estudo do letramento, Street propõe dois modelos de letramento e confere o início da distinção entre o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico* de letramento às reflexões trazidas pela mudança de concepção de alfabetização.

O modelo autônomo trata “[...] o letramento como uma variável independente, supostamente desvinculada de seu contexto social” (STREET, 2015. p. 91), objetivando competências “neutras”. A construção e a interiorização desse modelo distanciam a língua de seus

sujeitos (o professor e os estudantes) e os processos sociais da leitura e da escrita são associados exclusivamente às noções educacionais em detrimento dos vários usos e significados do letramento. Além disso, nesse modelo, a linguagem escrita assume *status* superior à linguagem oral (STREET, 2015).

O modelo ideológico, por sua vez, ressalta o “processo de socialização na construção do significado do letramento” (STREET, 2015, p. 44), traz à tona a preocupação de como se dá o processo nas instituições sociais e considera o letramento numa perspectiva transcultural, bem como considera os aspectos não só culturais, mas também de estruturas de poder, distantes da neutralidade e autonomia do letramento frente ao contexto dos usos da linguagem.

Para Street (2013, p. 54), o letramento é sempre “[...] objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas”, sendo considerado um “ato social”, a partir da interação entre professores e estudantes e sua posição nas relações de poder. Desse modo, as visões de letramento são sempre “ideológicas”, pois estão “[...] enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras”.

Ademais, Street (2012) propõe o uso mais cuidadoso das expressões relacionadas ao letramento e constrói o sentido das expressões “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. Os primeiros fazem referência à situação particular que envolve a leitura e/ou escrita enquanto estão acontecendo e ao local em que estão sendo delineadas suas características. Já as segundas são colocadas em um nível mais alto de abstração, incorporando os eventos e os padrões de atividades de letramento. Assim, essas práticas estão associadas à “[...] concepção cultural mais amplas de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Indo ao encontro dessa visão, Kleiman (2014, p. 19) define letramento “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Posteriormente, a mesma autora declara entender o letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Nessa mesma perspectiva, Soares (2002, p. 144) reitera que esse conceito tem relação com as “[...] práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”.

O fato de introduzir o letramento gera o efeito de intensificar as habilidades cognitivas, melhorando as perspectivas econômicas dos estudantes, dando-lhes a oportunidade de se tornarem

cidadãos melhores, independentemente das condições sociais e econômicas. Assim, relacionam-se o letramento e as práticas sociais, à medida que se considera o letramento em dado tempo e lugar e se questiona “de quem” são os letramentos dominantes e “de quem” são os letramentos marginalizados ou que resistem, fortalecendo a importância social dos modelos de letramento *autônomo e ideológico*, discutidos por Street (2013), em função de sua visão, e seguindo a mesma linha da concepção de alfabetização preceituada por Paulo Freire.

O modelo ‘autônomo’ então é, na verdade, profundamente ‘ideológico’ no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, ‘autônomas’. Opor-se a tal visão ideológica, reconhecendo, ao mesmo tempo, que sua própria visão também é ideológica, requer o tipo de reflexão e constante questionamento característico da metodologia etnográfica [...] (STREET, 2013, p. 54).

Destoante da lógica que cria espectadores da perspectiva da “educação bancária” – na qual o educador conduz os educandos à memorização dos conteúdos, fazendo com que a educação seja “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1999b, p. 58), dando aos estudantes a condição ingênua de ajustamento ao mundo em que vivem, em que a consciência é substituída pela domesticação e a educação se torna problematizadora –, o educando torna-se, assim, agente de sua aprendizagem à medida que domina as técnicas da leitura e da escrita em termos conscientes, ou seja, entendendo o que se lê e escrevendo o que se entende (FREIRE, 1999a).

A seguir, apresentamos a modalidade de ensino da EJA, a partir da legislação vigente, apontando as ideias trazidas pelos documentos norteadores para o trabalho pedagógico e as políticas públicas de materiais didáticos e o exame de certificação. Além disso, discutimos também as diferentes aprendizagens existentes na realidade heterogênea da EJA.

### 1.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)<sup>1</sup>, publicada em 1996, institui a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta é apresentada como uma modalidade de ensino

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) apresenta, na seção V, intitulada Da Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37, a seguinte definição: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.



que tem como objetivo assegurar gratuitamente o direito social à educação tanto por jovens quanto por adultos e idosos que não tiveram acesso aos estudos na idade regular ou que não o concluíram em oportunidades educacionais apropriadas. Desse modo, a EJA aparece como uma nova ou outra possibilidade de acesso ao direito à educação escolar, que ocorre, nesse caso, dentro de uma estrutura pedagógica e organizacional própria, que garante a conclusão do ensino fundamental e/ou ensino médio, considerando as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante cursos próprios e exames nacionais.

Assim, alguns desafios são colocados para essa modalidade de ensino: o resgate de uma dívida social representada pelo analfabetismo, por meio de sua erradicação; a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho; e a criação de oportunidades para a educação permanente (HADDAD; DI PIERRO, 2005). A partir do movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental, mesmo não sendo suficiente, assegurou-se o acesso à escola pública brasileira para todas as camadas da população. Entretanto, a qualidade das condições do ensino não consegue acompanhar o mesmo ritmo, remetendo a um ensino de qualidade “muito ruim”. Essa baixa qualidade do ensino, associada à situação de pobreza extrema da população, criou um público composto por “[...] crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 117).

Esse contexto gerou “um novo tipo de exclusão educacional”, visto que as crianças que antes não tinham o direito ao acesso ingressam na escola, mas não aprendem, e passam por um processo de exclusão antes mesmo de concluir os estudos. Essa exclusão educacional acabou por produzir um elevado número de jovens e adultos que, mesmo tendo passado pela escola, tiveram “aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 126). Isso resultou na substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos considerados analfabetos funcionais.

Por conseguinte, o atendimento na educação de jovens e adultos assumiu outro desafio: a educação daqueles que frequentaram a instituição, mas não obtiveram “aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida” (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 118). Além disso, passa a assumir como objetivo a formação de pessoas jovens e adultas visando às múltiplas necessidades formativas para atender

ao presente e ao futuro, indo além da compensação da educação básica não adquirida no tempo em que estiveram na escola (DI PIERRO et al, 2001).

O público atendido é constituído por adultos e idosos, considerados como um produto do fracasso do sistema escolar e que, muitas vezes, já estão inseridos no mundo do trabalho e nas relações interpessoais, de forma diferente das crianças e dos jovens inseridos no tempo e na idade certa. Por isso, eles costumam manifestar anseios diferentes, normalmente ligados à formação profissional, visando à ascensão profissional (OLIVEIRA, 2004; 2005).

Acrescenta-se a essa realidade, ainda, um novo público que chega ao ambiente da EJA: pessoas a partir dos quinze anos de idade<sup>2</sup>. Assim, a oferta de aulas prevista para adultos e idosos no período da noite foi ampliada, pois passou a acolher outro público: os jovens. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica avaliam a necessidade de oportunizar a educação escolar para jovens:

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social à educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988 [...] (BRASIL, 2013, p. 321).

A alteração da idade compatibilizou uma necessidade de adequação da LDB, em respeito aos direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)<sup>3</sup>.

Esse movimento vem sendo chamado de *juvenilização* ou mesmo um adolecer da EJA. Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. [...] É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficassem em uma espécie de não-lugar (atopia) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social (BRASIL, 2013, p. 331).

---

<sup>2</sup> Por meio da Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as 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, ficando definido no art. 5º que será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

<sup>3</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Garante no Capítulo IV o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e prevê o dever do Estado, além disso, no artigo 100 apresenta as medidas específicas de proteção garantindo as necessidades pedagógicas da criança e do adolescente, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Observa-se, a partir dos excertos citados, que há o reconhecimento da EJA por adolescentes e jovens que não conseguiram desenvolver as habilidades necessárias para a conclusão do ensino fundamental nos estabelecimentos de ensino regular, no período próprio à idade. E tal reconhecimento ocasionou mudanças que também impactaram a EJA.

Esse novo público carrega “[...] o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação” (DI PIERRO et al, 2001, p. 119). Para lidar com esse público, os educadores precisam conviver “com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola” (DI PIERRO et al, 2001, p. 120). Logo, os programas da EJA ganham nova identidade, já que passam a “cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar” (DI PIERRO et al, 2001, p. 120).

A partir de então, o aspecto heterogêneo observado nas turmas da EJA tornou-se um fator desafiador para o trabalho docente, sendo necessário encontrar caminhos para “[...] convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização” (DI PIERRO et al., 2001, p. 122). Essa diversidade diz respeito a diferentes aspectos: a variação de faixa etária entre jovens, adultos e idosos, como já foi mencionado, e os diferentes níveis de aprendizado, que decorrem de experiências escolares iniciais até as de outros estudantes com histórico de múltiplas reprovações na educação formal. Além disso, os matriculados na EJA trazem consigo diversas experiências pessoais, familiares e sociais, o que exige do professor uma atenção especial no planejamento, na elaboração e utilização dos materiais didáticos, na organização da rotina da sala de aula, na disposição dos alunos no ambiente escolar e na definição de sua prática educativa.

Diante de tamanha complexidade, a formação exigida para o professor que atua na educação básica<sup>4</sup>, particularmente no segmento da EJA, não parece completa o suficiente para abarcar os pressupostos teóricos e metodológicos exigidos para possibilitar compreender como se dá a aprendizagem em um meio tão heterogêneo como o da EJA. Frente a essa realidade, o próximo capítulo traz os alicerces que fundamentaram esta pesquisa social e os caminhos

---

<sup>4</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) traz em seu texto, no artigo 62, a definição da formação exigida ao professorado da educação básica: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

percorridos durante o processo de investigação, bem como os instrumentos que geraram os dados para análise do objeto da pesquisa. Os encaminhamentos metodológicos contribuíram para o entendimento das práticas pedagógicas por meio dos materiais didáticos utilizados pelo professor, ensejando uma ação-reflexão-ação sobre o que se tem enquanto teoria e o que é observado no ambiente escolar a partir das práticas de letramento no cenário educativo da EJA.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos da abordagem metodológica pertinente a esta pesquisa social com enfoque em pesquisa bibliográfica, levantamento documental e pesquisa de campo. Com isso, visamos à investigação das práticas do letramento de indivíduos engajados em práticas de uso da linguagem escrita gerada no âmbito social, em especial no ambiente escolar. Para tanto, foram definidos o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados e os critérios utilizados para análise e interpretação dos dados coletados, de forma a envolver a integração direta entre a pesquisadora e os professores.

### 2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

No que tange à abordagem metodológica, este estudo fundamenta-se na pesquisa social, escolhida a partir de Gil (2008, p. 26), para quem esse tipo de pesquisa pode ser definido como um “[...] processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Enquanto fundamentação para o alcance dos objetivos, foi desenvolvido um estudo exploratório de cunho bibliográfico e documental, além da pesquisa de campo, conforme a seguinte caracterização:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tivemos um desafio metodológico ao investigar as práticas do letramento de indivíduos engajados em práticas de uso da linguagem escrita gerada no âmbito social, em especial no ambiente escolar. A investigação envolveu a integração direta entre a pesquisadora e os professores ao compartilhar as práticas de letramento presentes na produção e utilização de materiais didáticos (VÓVIO; SOUZA, 2008). Para tanto, foi necessária a aprovação<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aprovação da pesquisa obtida pelo Parecer consubstanciado do CEP, CAAE: 04267818.3.0000.5526, número 3.217.909, de 24 de março de 2019.

do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC, que está ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Quanto à perspectiva teórica, esta pesquisa tem enfoque na área da Linguística Aplicada (LA), encontrando acolhimento em sua terceira virada (MOITA LOPES, 2009). Nesta, a interdisciplinaridade situa-se como uma das características perceptíveis ao tratar de questões concernentes ao letramento, com as atenções voltadas a ouvir a multiplicidade de discursos materializados pelas vozes dos professores, sujeitos periféricos e silenciados, no contexto social da educação de jovens e adultos.

Assim, concentrar-se na investigação de questões relativas à linguagem e à educação direciona o olhar para a concepção da “linguagem como fundamental tanto para manter quanto pra mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos” (PENNYCOOK, 1998, p. 43). Esse ponto de vista é motivador e leva a (re)pensar a aquisição da língua em seus contextos sociais, culturais e políticos, com sujeitos múltiplos e formados em diferentes discursos e em espaços culturalmente complexos, em conflitos permanentes de usos da língua oral e escrita. Tudo isso amparado em um olhar etnográfico (SILVA, 2015), conforme a ruptura dos truísmos sedimentados da LA ao longo desses trinta anos, e direcionado para as particularidades do uso da escola nas interações entre os participantes, sem julgar o que eles fazem ou ainda não fazem a partir da gramática normativa.

Desse modo, a pesquisa possui estratégias para a geração e coleta de dados “[...] que deem conta de abarcar as realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais, próprias das sociedades contemporâneas” (VÓVIO; SOUZA, 2008, p. 42). Além disso, os dados gerados são de amplitude complexa e de quantidade, pois a linguagem é ao mesmo tempo meio e objeto de estudo.

Para a coleta de dados, utilizamos a coleta documental de materiais norteadores do trabalho pedagógico, tanto no âmbito municipal quanto no nacional, bem como dos materiais didáticos elaborados e utilizados pelo professor em sala de aula junto aos estudantes, a fim de compreender a natureza das práticas de letramento desenvolvidas nas turmas da EJA. Também foram realizadas entrevistas focalizadas com os professores de língua portuguesa dessas turmas, respeitados os preceitos do CEP e garantindo aos participantes da pesquisa o consentimento em participar, por meio do TCLE.

Assegurado aos participantes da pesquisa o direito de se ausentar a qualquer momento e com o intuito de conferir a razoável diminuição do risco dos profissionais expostos com a pesquisa, foi mantido o sigilo de informações pessoais. Para tanto, foi resguardada a sua identidade, com base na construção da relação de confiança entre pesquisador e participantes da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O TCLE é um protocolo específico da área de ciências humanas que, por sua natureza, faz parte do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido e foi apresentado aos professores participantes da pesquisa. O documento reúne as principais informações sobre a pesquisa, descritas em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para que o participante possa ter completo esclarecimento dos riscos e de sua minoração, assim como dos benefícios individuais e coletivos trazidos pela participação. Dessa forma, foram garantidas a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que pudessem identificá-lo, garantindo, especialmente, privacidade, sigilo, confidencialidade e o modo de efetivação.

Com base nos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa é classificada como pesquisa de campo (GIL, 2002; 2008) e caracterizada como sendo um estudo que “[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica” (GIL, 2002, p. 53) – sendo, nesta pesquisa, a comunidade escolar de cada unidade de ensino. Nosso interesse principal foi acompanhar as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores do primeiro segmento da EJA nas escolas da zona urbana da rede municipal de Ilhéus.

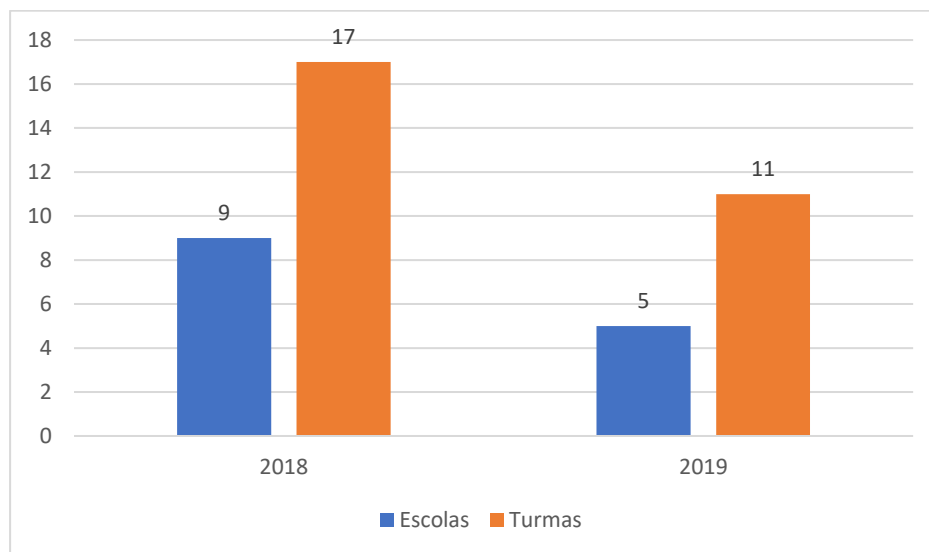
Entretanto, não pretendemos, com esta dissertação de mestrado, extrapolar todas as discussões nem ir além do que o tempo permite, todavia, a discussão que se segue será firme no objetivo de tratar da realidade observada sobre as práticas de letramento das turmas de educação de jovens e adultos em Ilhéus, como uma fotografia, como pano de fundo para as ideias a serem desenvolvidas aqui ou para as fotografias que poderão ser apresentadas em estudos futuros. Assim, este estudo é construído, como sugere Moita Lopes (1999, p. 422), “com base em fotografias de aspectos específicos”, que mostram a situação atual, isto é, a prática de seis docentes. Contudo, há, sim, a pretensão de seguir caminhos futuros, galgados pelos estudos do doutorado, visando ampliar sua inserção, junto aos professores, a partir das análises realizadas nesta pesquisa e em outras que a jornada permitir, a fim de contribuir e subsidiar o trabalho docente no tocante aos estudos de letramento na EJA.

## 2.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Ilhéus, no sul da Bahia, região cacauceira e denominada como a “Princesinha do Sul”. Segundo o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tem mais de 184.000 (cento e oitenta e quatro mil) habitantes; destes, 10,65% (dez inteiros e sessenta e cinco milésimos por cento) nunca frequentaram a escola, e, dentre a faixa etária igual e superior a 25 anos de idade, mais de 43.000 (quarenta e três mil) possuem apenas o ensino fundamental incompleto ou não têm instrução.

Com a colaboração da SEDUC, foi realizada a identificação do parque escolar nas áreas urbana e rural de Ilhéus e no primeiro e segundo segmentos da EJA. Entretanto, para nossa investigação, limitamo-nos às informações sobre o quantitativo de turmas ofertadas para o primeiro segmento na zona urbana, conforme o Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Quantitativo Geral de Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Ilhéus-Bahia**



Fonte: SEDUC, Ilhéus (2018, 2019).

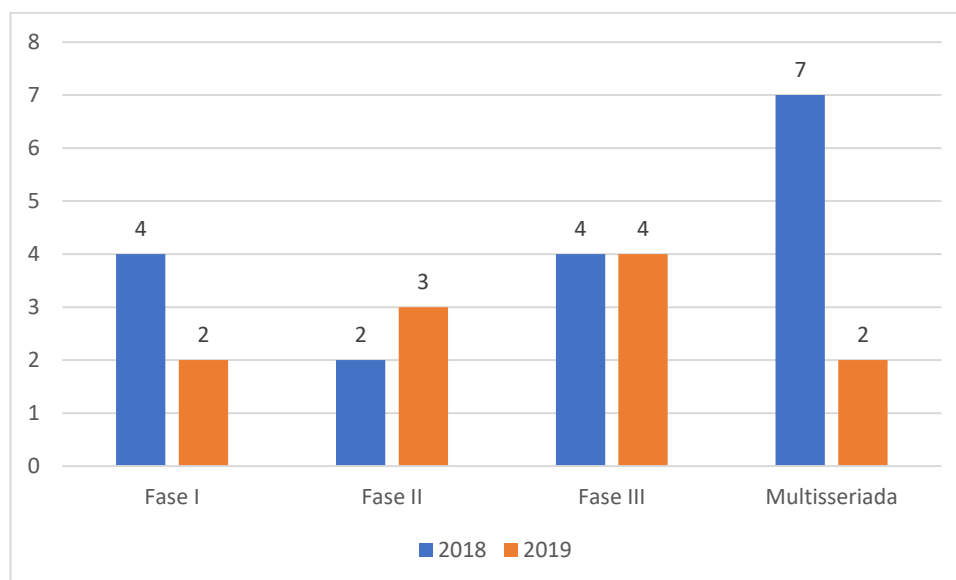
A princípio, em 2018, para a estruturação do projeto da pesquisa, foram identificadas dezessete turmas do primeiro segmento da educação de jovens e adultos em nove escolas localizadas na zona urbana nos seguintes bairros de Ilhéus, a citar: Assentamento Frei Vantuy, Banco da Vitória, Centro, Nova Esperança, Hernane Sá, Iguape, Salobrinho, Princesa Isabel e Teotônio Vilela. Em 2019, ano da pesquisa de campo, houve uma abrupta redução da oferta da



educação de jovens e adultos, sendo ofertadas onze turmas em cinco escolas localizadas nos seguintes bairros de Ilhéus: Nova Esperança, Hernane Sá, Iguape, Salobrinho e Teotônio Vilela.

Fazendo um comparativo entre os anos de 2018 e 2019, demonstrado no Gráfico 2, a seguir, foi identificada uma redução de dezessete para onze turmas compreendidas dentro dos parâmetros definidos para esta investigação, organizadas da seguinte maneira: duas turmas da fase I, três turmas da fase II, quatro turmas da fase III e duas turmas multisseriadas com fases I, II e III.

**Gráfico 2 – Quantitativo de Oferta da Educação de Jovens e Adultos por Fase em Ilhéus-Bahia**



Fonte: SEDUC, Ilhéus (2018, 2019).

Após a aprovação do Sistema CEP/CONEP, respeitando a Declaração de Responsabilidade, foram iniciadas as visitas junto às cinco unidades escolares. O processo de investigação aconteceu entre os meses de abril a dezembro de 2019. Antes de iniciar a investigação, foi explicada à Secretaria de Educação (SEDUC) a natureza dos procedimentos etnográficos para a constituição dos registros que originariam os dados para análise desta pesquisa. O primeiro contato foi dirigido à Direção das escolas para apresentação da Carta de Anuência assinada pela Chefe de Divisão Técnico-Pedagógica da Secretaria de Educação de Ilhéus – BA, por meio da qual foram permitidos o acesso e a realização da pesquisa nas escolas públicas municipais. Somente em uma escola não foi possível fazer contato com a pessoa responsável pela direção e pela coordenação pedagógica, pois essa

escola estava passando por um processo de mudança em seu grupo gestor. Nesse caso, o contato foi realizado diretamente com a professora da EJA.

Após o convite formalizado junto às gestoras, ocorreu o primeiro contato com as coordenadoras pedagógicas que lidam diretamente com as professoras, quando foram passadas informações sobre como se dão a rotina e a organização do trabalho das professoras, além de serem apresentadas as diretrizes norteadoras municipais para o trabalho com a EJA, o livro didático adotado pelo município de Ilhéus e como acontece o planejamento docente. Em seguida, os professores das quatro unidades escolares foram apresentados, e a ideia da pesquisa foi compreendida e aceita por todos. A partir de então, foram definidas as etapas de realização da pesquisa, momento em que foi planejada a programação de como seriam feitas as entrevistas e a coleta do material, a fim de evitar possíveis constrangimentos para os professores.

Nas escolas visitadas e participantes da pesquisa, as aulas são ministradas de segunda a sexta-feira, no turno noturno, e a carga horária é distribuída entre as disciplinas de língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática. Essa organização é definida pela escola, sob orientação da SEDUC, e justifica-se pela garantia do período de um terço da carga horária docente para o planejamento, atendendo à Lei do Piso Nacional do Magistério<sup>6</sup>.

A investigação foi restringida aos docentes que ministram aulas de língua portuguesa, totalizando onze docentes identificados ao longo do ano letivo de 2019. Todavia, participaram integralmente desta pesquisa apenas seis deles, pois três não aceitaram participar, um saiu da escola e desistiu de sua participação na pesquisa, e outro deixou de dar aulas na EJA e permaneceu na escola lecionando em outro turno, mas também desistiu.

A Escola 1 iniciou o ano letivo de 2019 com apenas uma turma de EJA, e bem numerosa. Após alguns meses, essa turma foi dividida em duas, passando a ter uma turma da fase II e outra da fase III; em seguida, no início do segundo semestre, uma das professoras desistiu de lecionar naquela escola e os estudantes retornaram para uma única turma; ainda no segundo semestre, outra professora foi contratada e os estudantes foram distribuídos novamente em duas turmas. A primeira visita a essa escola foi em uma noite de formação articulada pela SEDUC para estudos sobre a

---

<sup>6</sup> Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, garantindo: a fixação do vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; a elaboração ou adequação de Planos de Carreira e Remuneração do Magistério; e a composição da jornada de trabalho, observando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

temática da leitura, quando surgiu a oportunidade de conhecer a diretora, a coordenadora pedagógica, o orientador educacional e todos os professores da EJA (primeiro e segundo segmentos). Foi nessa ocasião que a escola aceitou participar da pesquisa. O segundo momento foi agendado e aconteceu numa quarta-feira à noite, dia de planejamento, quando aconteceu uma conversa com a coordenadora pedagógica, junto com as professoras, para compreender como eram os momentos de planejamento e para combinar como seriam as entrevistas e as coletas de dados sobre o planejamento e material didático. Contamos, efetivamente, com um professor-participante na pesquisa e com uma desistência. Durante o período da pesquisa, a escola passou por problemas estruturais voltados à rede elétrica e teve seu funcionamento suspenso por alguns dias até que fosse restabelecida a normalidade. Também foi necessário cancelar e depois reagendar os encontros com os professores, devido às paralizações nacionais dos profissionais da educação.

Na Escola 2 foi onde a pesquisadora esteve mais presente. O primeiro momento aconteceu sem agendamento prévio, durante o turno da manhã, com a gestora da escola, a fim de explicar a pesquisa e consultar sua anuência para a realização da investigação. O segundo momento, agendado previamente, foi com a coordenadora pedagógica, no turno da noite, quando a estrutura física da escola foi apresentada e as questões pertinentes à rotina, às diretrizes municipais e ao planejamento foram explicadas. A escola ofereceu, ao longo do ano letivo de 2019, uma turma da fase I, uma da fase II e duas da fase III. Durante a pesquisa, contamos com a participação efetiva de dois professores-participantes, uma desistência e uma não adesão à pesquisa.

Na Escola 3, foram realizados seis encontros. O primeiro ocorreu no turno da manhã, com a gestora da escola, com o propósito de esclarecer nossas intenções e consultá-la quanto à sua anuência para a realização da pesquisa de campo. O segundo encontro, previamente agendado, foi com a coordenadora pedagógica, no turno da tarde, para a apresentação do espaço físico e das questões pertinentes à rotina escolar, à metodologia de planejamento e aos materiais didáticos utilizados na escola. Com a professora, sujeito da pesquisa, foram realizados quatro encontros, no final da tarde das segundas-feiras, antes do início das aulas.

Na Escola 4, a diretora informou que a unidade ofertava três turmas de EJA, sendo uma turma em cada fase (I, II e III), referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. A escola não dispõe de coordenadora no turno da noite, ficando apenas os professores, o porteiro e a pessoa responsável pela merenda. Nesse primeiro momento, foi explicada a pesquisa e como seria a participação docente; a diretora ficou de conversar com os professores sobre o interesse em

participar. Um encontro foi marcado para o dia de planejamento, que acontece às terças-feiras, no turno da tarde, com a responsável pelo acompanhamento do planejamento da EJA, pois, nessa ocasião, ela estaria reunida com uma das professoras responsáveis pela área de linguagem. Vale salientar que, nessa oportunidade, a diretora relatou que a SEDUC fez algumas mudanças no processo de matrícula e na organização estrutural da EJA como forma de garantir o 1/3 do planejamento dos professores previsto na Lei do Piso Nacional, ficando, a partir desse ano letivo, a carga horária das turmas e a lotação dos professores organizadas a partir das áreas de conhecimento, dando prevalência aos professores efetivos da rede das áreas de linguagem e matemática. Apesar da disposição em participar da pesquisa, já declarada no segundo momento com a coordenadora pedagógica e com os professores, alguns encontros foram adiados por várias semanas devido à coincidência de datas com os dias de paralizações municipais e nacionais, sendo realizados apenas no segundo semestre de 2019. Nessa escola, os dois professores aceitaram participar da pesquisa e não houve desistência.

Na escola 5, foram duas as visitas para tratar da pesquisa com a direção da escola, uma durante o turno da manhã e outra à noite. Entretanto, a escola encontrava-se em processo de mudança de gestão, por isso, foi necessário tentar estabelecer contato com a coordenação pedagógica, mas não foi possível, pois a escola também estava sem uma pessoa que respondesse por essa função. Por causa de tais impasses, contactamos, diretamente, a professora da EJA, que também ministrava aulas no turno diurno; a ela foi explicada a importância da pesquisa e como esta ocorreria, mas a professora considerou melhor não participar.

Houve algumas lacunas durante o período, devido a movimentos municipal e nacional de reivindicação dos direitos da educação e contra a reforma da previdência, mas os encontros foram remarcados, e a continuidade da investigação foi mantida. Também foi constatado um problema elétrico em uma das escolas, sendo corrigido posteriormente; além disso, observou-se o fluxo luminoso baixo nas lâmpadas em algumas salas de aula da EJA, o que dificulta a visibilidade para os estudantes, principalmente para aqueles que já apresentam problemas de visão. Por fim, vale deixar registrado que, em alguns dias, foi possível notar a falta de alimentação nas escolas no turno noturno, mas logo o problema foi sanado pela SEDUC, restabelecendo o fornecimento de alimentação aos estudantes.

### 2.3 COLETA DE DADOS

Esta pesquisa assume, no tocante à coleta de dados, características da pesquisa documental e do estudo de campo para alcançar os resultados esperados. Com o intuito de viabilizar uma análise qualitativa do trabalho acadêmico, no viés da pesquisa documental, foram organizados dois momentos. O primeiro foi reservado ao estudo das diretrizes norteadoras do trabalho pedagógico elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação de Jovens e Adultos, considerando o âmbito nacional, com documentos oficiais e de acesso livre: Proposta Nacional Curricular do 1º segmento da EJA (BRASIL, 2001) e Base Nacional Comum Curricular (2017). E o segundo, relacionado ao conhecimento do funcionamento da estrutura de ensino da Educação de Jovens e Adultos no município de Ilhéus, tal como a apreciação dos documentos municipais propostos pela Secretaria de Educação (SEDUC), que dão suporte à ação pedagógica dos professores lotados nas escolas municipais da cidade. Foram cedidos o Diário de Classe<sup>7</sup>, o planejamento e os materiais didáticos impressos utilizados em sala de aula, identificados conforme Tabela 1, abaixo apresentada:

**Tabela 1 – Documentos coletados**

Professor		Planejamento		Material didático	
Código	Participante	Código	Descrição	Código	Descrição
P01	Azaleia	PA01	Plano de Aula de Azaleia	MD01.1	Material Didático de Azaleia
				MD01.2	Material Didático de Azaleia
P02	Violeta	PA02	Plano de Aula de Violeta	MD02.1	Material Didático de Violeta
P03	Hortênsia	PA03	Plano de Aula de Hortênsia	MD03	Material Didático de Hortênsia
P04	Orquídea	PA04	Plano de Aula de Orquídea	MD04	Material Didático de Orquídea
P05	Lírio	PA05	Plano de Aula de Lírio	MD05	Material Didático de Lírio
P06	Tulipa	PA06	Plano de Aula de Tulipa	MD06	Material Didático de Tulipa

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Mediante a aceitação em participar da pesquisa, após o TCLE, foi iniciada a coleta de dados, a partir de documentos e materiais didáticos, tais como livros, materiais impressos, materiais

<sup>7</sup> O Diário de Classe é um documento proposto pela Secretaria de Educação de Ilhéus (SEDUC) para dar suporte à ação pedagógica nas escolas municipais alicerçado no tripé: Planejamento – Ação/Observação – Registro.

escritos e reproduzidos para os cadernos dos estudantes e instrumentos de planejamento pedagógico dos professores regentes das turmas do primeiro segmento da EJA das escolas municipais. Todo o material coletado foi cedido temporariamente, tanto que foi devolvido assim que a pesquisa foi concluída, considerando o respeito aos dados coletados, frente ao Termo de Compromisso de uso de dados de Arquivo.

A partir do estudo de campo, a maior parte do trabalho foi realizada pessoalmente, destacando a evidente “importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2002, p. 54). Vale salientar também que esse tipo de estudo está aberto à utilização de variados instrumentos, como formulários, questionários, entrevistas e escalas de observação. É importante considerar, ainda, a definição de cada um desses instrumentos, com vista a desenvolver os procedimentos de aplicação, testar o vocabulário empregado nas questões e assegurar-se de que as questões ou as observações a serem feitas possibilitam medir as variáveis que se pretendem medir (GIL, 2002).

Considerada por Gil (2008, p. 109) “como a técnica por excelência na investigação social” e “uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”, a entrevista “é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram”. Por isso, ela foi o instrumento escolhido para a coleta de dados desta investigação. O tipo selecionado foi a entrevista focalizada, por tratar-se de um tema bem específico. Segundo Gil (2008, p. 112), esse tipo de entrevista “permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” e “é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas”. No entanto, “requer grande habilidade do pesquisador, que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação”.

Para tanto, as entrevistas aconteceram de forma individual e em ambiente seguro dentro do espaço escolar, com gravação em áudio do que foi dito pelo professor entrevistado. Foram garantidos a fidedignidade e o sigilo das informações, sendo evitado o eventual constrangimento por parte dos pesquisados. As entrevistas focalizadas foram destinadas aos professores do primeiro segmento da EJA e seguiram o Roteiro de Entrevista (Apêndice F), por meio do qual os professores foram abordados sobre assuntos referentes à formação do professor, à caracterização da turma, ao planejamento das aulas, às práticas de letramento e à produção e utilização de materiais didáticos.

Vale salientar que não foram utilizadas estratégias de observação como forma de acompanhar o trabalho pedagógico dentro da sala de aula.

As entrevistas aparecem descritas a partir da Tabela 2:

**Tabela 2 – Entrevistas Realizadas**

<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>
E01.1	Entrevista com Azaleia	05 de junho de 2019	Sala dos professores
E01.2	Entrevista com Azaleia	12 de junho de 2019	Sala dos professores
E02.1	Entrevista com Violeta	02 de abril de 2019	Secretaria
E02.1	Entrevista com Violeta	16 de abril de 2019	Secretaria
E03.1	Entrevista com Hortênsia	03 de dezembro de 2019	Secretaria
E03.2	Entrevista com Hortênsia	09 de dezembro de 2019	Secretaria
E04.1	Entrevista com Orquídea	29 de março de 2019	Sala dos professores
E04.2	Entrevista com Orquídea	08 de abril de 2019	Sala dos professores
E05.1	Entrevista com Lírio	03 de dezembro de 2019	Sala de planejamento
E05.2	Entrevista com Lírio	05 de dezembro de 2019	Sala de planejamento
E06.1	Entrevista com Tulipa	03 de dezembro de 2019	Sala de planejamento
E06.2	Entrevista com Tulipa	05 de dezembro de 2019	Sala de planejamento

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A tabela acima traz a descrição dos momentos em que foram realizadas as entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa apresentando os dias e os locais em que foram realizadas. De forma geral, aconteceram dois momentos específicos com cada participante: o primeiro obedeceu ao roteiro de entrevista definido previamente (Apêndice F) e o segundo foi caracterizado como uma conversa informal para entendimento dos materiais didáticos cedidos para a pesquisa.

## 2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Do universo de onze professores identificados para ministrar aulas de língua portuguesa nas onze turmas do primeiro segmento da EJA, ao longo do ano letivo de 2019, nas escolas da zona urbana de Ilhéus, permaneceram seis participantes até o final da pesquisa, os quais contribuíram para a construção deste trabalho acadêmico. A seguir, é feito o detalhamento de cada um deles, e seus relatos sempre são acompanhados pela identificação por meio de nomes fictícios de flores:

Azaleia, Begônia, Camélia, Violeta, Gérbera, Hortênsia, Cravo, Orquídea, Lírio, Tulipa e Magnólia. A escolha pelos nomes de flores se deu pelos participantes serem, em sua maioria, docentes do sexo feminino, afinal, dos onze, somente dois são do sexo masculino.

Azaleia é professora efetiva do quadro do magistério, estando vinculada a Ilhéus e a outro município, e trabalha três turnos. Ela aceitou participar da pesquisa desde o início, e os encontros aconteceram sempre nos dias de planejamento, às quartas-feiras, à noite, na sala dos professores, para não interromper o período de aula dos estudantes. No ano de 2019, ela esteve, em alguns momentos, em uma turma multisseriada e, em outros, na turma da fase II, devido à organização dos estudantes nessas turmas. Os dados acerca do planejamento e do material didático estiveram focados no período em que a turma era especificamente da fase II. Sua formação inicial é em Pedagogia, ela tem pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Gestão, Supervisão e Orientação, e chegou a iniciar um curso de mestrado, pós-graduação *stricto sensu*. Ela não o concluiu porque, ao final do curso, por se tratar de uma instituição privada, os custos extrapolaram suas condições financeiras; todavia, ela demonstrou interesse em retomar os estudos em outro curso de mestrado, dessa vez em uma universidade pública.

Begônia trabalha três turnos, como professora contratada do município de Ilhéus e também na rede privada de ensino. Ela esteve responsável por ministrar aulas de língua portuguesa em uma turma de EJA da fase III e, inicialmente, aceitou participar como sujeito da pesquisa, porém, após desistir de ministrar aulas no turno noturno, por questões pessoais relativas ao deslocamento casa-escola e à sobrecarga de trabalho, desistiu. Sua formação inicial é em Pedagogia e ela tem pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

Camélia é professora contratada do município de Ilhéus e, após desistência de outra docente, no segundo semestre letivo de 2019, esteve responsável por ministrar aulas de língua portuguesa em uma turma de EJA da fase III, porém, não participou como sujeito da pesquisa.

Violeta é professora efetiva do quadro do magistério e trabalha dois turnos, estando vinculada ao município de Ilhéus e atuando no ensino fundamental em séries iniciais da EJA, nas fases I e II. Foram cinco os encontros com a professora assistida, sempre às terças-feiras, dia previsto para o planejamento da docente, no turno da noite, quando foi realizada a entrevista, de forma individual e gravada, na sala da secretaria. Foram necessários dois dias para a conclusão da entrevista focalizada. A pedido da professora, seu trabalho foi acompanhado ao longo de três semanas, e foram organizados três encontros para conversa e coleta do material acerca do



planejamento da semana e de materiais didáticos utilizados durante as aulas. Ela tem formação acadêmica em Pedagogia e cursa uma pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Alfabetização e Letramento.

Gérbera é professora contratada vinculada ao município de Ilhéus e esteve responsável por ministrar aulas de língua portuguesa na EJA fase III, também atuando no ensino fundamental, em séries iniciais, no turno diurno. Ela realizava o planejamento às terças-feiras pela manhã, quando foram marcados alguns encontros que acabaram sendo cancelados devido às paralizações municipais e nacionais em prol da Educação e reagendados para as terças-feiras seguintes. Quando o encontro aconteceu, houve explanação sobre a pesquisa e consulta quanto ao seu interesse em ser participante, porém, após mudança em sua carga horária, do turno noturno para o diurno, que a impossibilitou de lecionar na EJA, ela interrompeu a participação na pesquisa.

Hortênsia é professora contratada do município de Ilhéus. No segundo semestre de 2019, ela assumiu as aulas de língua portuguesa na EJA fase III deixadas por uma professora anterior, além de também ser lotada em outras escolas no turno diurno, em turmas do ensino fundamental, em séries iniciais, para completar sua carga horária. Os dois encontros aconteceram na Secretaria da escola, nos momentos de planejamento, quando foram realizadas a entrevista e a coleta de material relativo ao planejamento e ao material didático. Sua formação inicial é em Pedagogia e ela tem pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Educação Inclusiva.

Cravo é professor efetivo em Ilhéus e em outro município, trabalha três turnos e é responsável por ministrar aulas de língua portuguesa na EJA fase III, também atuando no ensino fundamental, séries iniciais, no turno diurno, para completar sua carga horária. No primeiro encontro, ocorrido no dia de seu planejamento, às terças-feiras pela manhã, ele já apresentou sua posição de recusa em participar da pesquisa. Sua formação acadêmica é em Pedagogia com pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Educação de Jovens e Adultos, sendo o único dentre os professores identificados que tem formação específica para EJA.

Orquídea é professora contratada do município de Ilhéus em dois turnos e também pertence ao quadro efetivo do serviço público de outro município na área da assistência social, pela manhã. Ela assume turmas do ensino fundamental, séries iniciais, à tarde, e aulas de língua portuguesa na EJA, numa turma multisseriada, à noite. Desde o início, ela concordou em participar da pesquisa e seguiu colaborando durante todo o período de coleta de dados. Os encontros foram realizados no final da tarde às segundas-feiras, antes do início da aula. No primeiro encontro, foi iniciada a

entrevista focalizada, concluída no encontro seguinte; nos terceiro e quarto encontros, ocorreu a coleta do plano de aula e dos materiais didáticos utilizados durante as aulas, além de uma conversa sobre como acontecia a aplicação de tais materiais na aula. Sua formação acadêmica é em Pedagogia e há uma pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Alfabetização e Letramento, está em andamento.

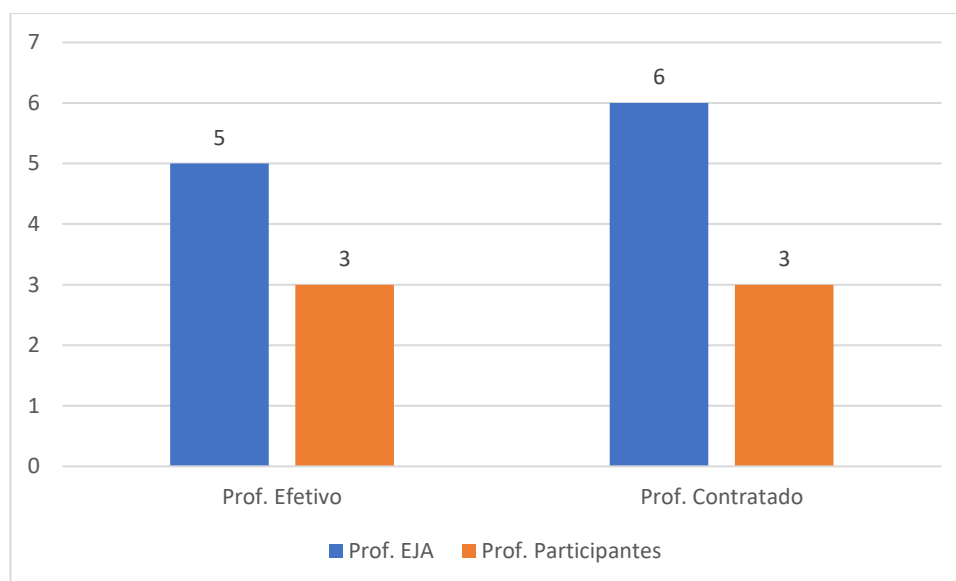
Lírio é professor efetivo do município de Ilhéus, estando também vinculado à rede privada de ensino, trabalhando três turnos. É responsável por ministrar aulas de língua portuguesa na EJA fases I e II. Sua formação é em Pedagogia com pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Gestão Escolar. Os dois encontros se deram às terças-feiras, dia de planejamento: um no turno vespertino, com o acompanhamento da coordenação pedagógica, e outro no turno noturno.

Tulipa é professora contratada em Ilhéus, sendo responsável por assumir as aulas de língua portuguesa na EJA fase III, além de ser lotada no turno diurno em turmas do ensino fundamental, séries iniciais, para completar sua carga horária. Sua formação é em Pedagogia e está em andamento sua pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em Psicopedagogia. Os encontros aconteceram em duas tardes, às terças-feiras, dia do planejamento da EJA, sob a supervisão da coordenação pedagógica; além disso, houve um terceiro encontro, à noite, para coleta de materiais didáticos.

Por fim, Magnólia, que é professora efetiva do município de Ilhéus e estava responsável por uma turma multisseriada da EJA fases I, II e III, mas não concordou em participar da pesquisa.

Quanto ao vínculo empregatício, observamos a presença de professores efetivos e contratados nas turmas da EJA, apresentada no Gráfico 3. Dentre os professores participantes, três possuem vínculo efetivo junto ao município de Ilhéus e três, vínculo precário, sendo contratados temporariamente, pelo prazo de um ano, para suprir demandas referentes a licenças médicas e complementação da carga horária decorrentes da garantia ao direito de planejamento. O processo seletivo se deu via edital público de chamamento e foi realizado através de Avaliação Curricular, de cunho classificatório e eliminatório, a cargo da Secretaria de Educação, por meio da Comissão de Processo Seletivo Simplificado (CPSS).

**Gráfico 3 – Quantitativo de Professores da Educação de Jovens e Adultos em Ilhéus-Bahia**



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Outro aspecto observado quanto aos professores pesquisados foi o tempo de dedicação ao trabalho com a educação. A maioria dedica três turnos do seu dia à labuta em uma, duas ou mais escolas, públicas ou particulares e, em alguns casos, em municípios diferentes. Em um desses casos, ainda, a dedicação está voltada a duas áreas distintas, educação e assistência social.

A partir do depoimento dos professores participantes da pesquisa, verificamos que todos eles têm formação inicial em Pedagogia, sendo cinco na modalidade a distância e um na presencial. Também foi identificada a continuidade dos estudos por meio da formação continuada em algum curso de especialização, em nível *lato sensu*, em áreas diversas, como em Gestão, em Supervisão e Orientação, em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia, concluídas, e em Alfabetização e Letramento, ainda em andamento por dois participantes – em instituições distintas, estando um curso associado à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o outro a uma instituição particular, ambos na modalidade a distância, sendo que, até o momento, não tiveram estudos relativos ao processo de alfabetização e letramento voltado especificamente à educação de jovens e adultos.

É importante considerar, entretanto, que, durante a licenciatura em Pedagogia, Violeta teve contato com a temática de jovens e adultos e salienta que “[...] foi muito restrito... foram poucas aulas... [...] mas foi coisa bem rápida” (E02.1). Em se tratando das diferentes aprendizagens com jovens, adultos e idosos, ela diz: “lembro que a gente trabalhou... mas coisa assim... bem pouco

mesmo... [...] tive sim... mas foi bem pouco... [...] a gente passa naquela correria” (E02.1). Da mesma forma, Orquídea, que concluiu o curso de Pedagogia recentemente, também afirma ter tido contato com estudos voltados à educação de jovens e adultos durante a graduação, mas algo superficial. Lírio, por sua vez, ressalta que não teve disciplinas ou cursos específicos sobre a temática da EJA, embora a SEDUC tenha oferecido, nos anos 2009 e 2011, vários cursos bons de formação sobre o assunto. E Hortênsia não teve nenhum curso ou disciplina específica sobre a educação de jovens e adultos.

Quanto ao tempo de experiência na EJA, Violeta afirma que “[...] tem um tempo bom... tem na faixa de quase vinte anos” (E02.1), e seus saberes foram adquiridos “[...] mais em sala de aula... vou te falar...” (E02.1), por meio de sua experiência ao longo desses anos. Já Orquídea trabalha no Programa Brasil Alfabetização (PBA) desde 2008, “[...] como alfabetizadora por dois anos e depois como coordenadora” (E04.1), e também atuou no Topa, iniciando seu trabalho na EJA, em Ilhéus, em 2019. Azaleia e Lírio têm 10 anos de experiência na EJA. Assim, pode-se afirmar que, entre eles, Violeta é a que apresenta mais anos de experiência com a EJA na educação escolar, e apenas Tulipa e Hortênsia não possuíam experiência docente anterior na EJA.

## 2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O material coletado foi catalogado e analisado com base nas seguintes categorias de análise: caracterização da turma, a partir da faixa etária e de diferentes aprendizagens; planejamento e pertinência junto aos documentos norteadores do trabalho pedagógico nos âmbitos local e nacional; e materiais didáticos elaborados pelos sujeitos participantes, considerando o alinhamento ao letramento social e a adequação à realidade dos estudantes.

A caracterização das turmas se deu a partir das falas, transcritas e catalogadas, de Azaleia, Violeta, Hortênsia, Orquídea, Lírio e Tulipa. Consideramos, inicialmente, a identificação da turma quanto à faixa etária e ao nível de aprendizagem dos estudantes, partindo da classificação do primeiro segmento da EJA, em primeira, segunda e terceira fases, conforme a estruturação adotada pela Secretaria de Educação do município de Ilhéus.

Neste ponto, para melhor compreensão do leitor, entendemos ser necessário explicar a estrutura do primeiro segmento da EJA, organizado nas fases I, II e III. A fase I está reservada aos estudantes com foco inicial na apropriação da leitura e da escrita; em uma comparação com o

ensino fundamental, seria o primeiro ano. A fase II atende aos estudantes que já possuem domínio inicial de competências e habilidades da leitura e da escrita; na comparativa com o ensino fundamental, está relacionada ao trabalho pedagógico do segundo e terceiro anos. A fase III acompanha os estudantes que têm vivência no ambiente escolar e já apresentam relativo domínio da leitura e da escrita, e é referente aos quarto e quinto anos do ensino fundamental.

O planejamento do trabalho pedagógico foi analisado a partir das vozes dos sujeitos participantes e dos registros colhidos individualmente e de forma particular com cada docente. Aqui, foi feita uma relação entre o que foi elaborado e apresentado por Azaleia, Violeta, Hortênsia, Orquídea, Lírio e Tulipa e as bases norteadoras vigentes nos âmbitos nacional e municipal, considerando os objetivos, as competências e as habilidades previstas para os estudos da Língua Portuguesa na Proposta Nacional Curricular do 1º segmento da EJA (BRASIL, 2001), na *Base Nacional Comum Curricular* (2017) e no Diário de Classe.

A seguir, os materiais didáticos cedidos pelos seis professores-participantes foram catalogados e analisados a partir dos pressupostos teóricos contidos nas obras de Street (2012; 2015), relativos ao letramento social e à distinção entre os modelos de *letramento autônomo e ideológico*. Todos esses materiais didáticos estão relacionados ao período do planejamento, sendo selecionada uma atividade de cada docente para ilustrar ao leitor o conteúdo de língua portuguesa abordado e a forma de trabalho adotado por cada docente.

No próximo capítulo, são apresentados os resultados gerados a partir da análise dos dados coletados por meio da pesquisa documental e das entrevistas, propondo uma discussão acerca da temática investigada. Foram estruturadas, em quadros, categorias mobilizadas conforme o que foi verificado no estudo de campo junto aos sujeitos da pesquisa, apresentando a análise dos resultados obtidos a partir da fala das professoras e dos materiais didáticos utilizados por elas.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos e discutimos informações e documentos reunidos ao longo da pesquisa de campo, fazendo uma reflexão fundamentada nos referenciais teóricos estudados e tratados no primeiro capítulo. Para a organização e o melhor entendimento do leitor, foram considerados quatro aspectos: a caracterização das turmas de EJA pesquisadas; o planejamento do trabalho pedagógico dentro das escolas; as práticas de letramento trabalhadas pelo professor nos materiais didáticos à luz dos modelos de *letramento autônomo* e *ideológico*, propostos por Street, observando a apropriação da leitura e da escrita pelos educandos; e a repercussão das práticas de letramento nas práticas escolares. Finalizamos com algumas reflexões acerca da conjuntura da EJA.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DA EJA

Inicialmente, foram tipificadas as turmas de estudantes em que cada docente atua na educação de jovens e adultos. Azaleia é responsável por ministrar língua portuguesa para estudantes da fase inicial de aquisição da leitura e escrita numa turma da fase II. Violeta e Lírio definiram suas turmas como das fases I e II do primeiro segmento da EJA. Orquídea, por sua vez, delimitou a turma em que atua como multisseriada, ou seja, atende a estudantes das três fases do primeiro segmento da EJA, assim, são agrupados, em um mesmo espaço físico, diferentes níveis de aprendizagens, abrangendo do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Hortênsia e Tulipa, por fim, definiram suas turmas como da fase III da EJA. Todas elas foram responsáveis apenas pela disciplina de língua portuguesa, exceto Orquídea, que assumiu – além de português – ciências, história e geografia, não lecionando, portanto, apenas matemática.

A turma de estudantes da professora Orquídea é composta por discentes de faixa etária variada, que vai de 15 (quinze) a 65 (sessenta e cinco) anos de idade, sendo observada variação também em outras turmas. Azaleia também se coloca diante do intervalo etário de 15 a 65 anos. Lírio e Tulipa têm turmas compostas, em sua maioria, por estudantes acima dos 40 (quarenta) anos, embora exista, nas turmas de ambos, variação de idade: na de Lírio, de 14 (catorze) a 70 (setenta) anos, e nas de Tulipa, de 14 (catorze) a 60 (sessenta) anos de idade. Já para Hortênsia, “a faixa etária da turma é bastante diversificada, com idades de 14 (catorze) a 62 (sessenta e dois)”. Na

turma da professora Violeta, tem-se o maior intervalo, de 14 (quatorze) a 85 (oitenta e cinco) anos de idade.

Ao reunir as colocações do professorado, é possível caracterizar o grupo de estudantes a partir da variação de faixa etária e das diferentes aprendizagens, com incidência de jovens, adultos e idosos<sup>8</sup>. Isso remete à necessidade de o professor “[...] transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

O jovem atendido pela EJA – apesar de estar submetido à necessidade de ter que abandonar a escola para trabalhar, o que pode levá-lo a se manter com baixa escolaridade e ter dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, ocasionando o aprisionamento ao trabalho informal e aos subempregos (NAIFF; NAIFF, 2008) – está mais ligado ao mundo urbano e tecnológico e possui mais chances de concluir os estudos (OLIVEIRA, 2004, 2005); para o adulto, no entanto, a situação é diferente. Este também é considerado produto do fracasso do sistema escolar, mas, muitas vezes, já está inserido no mundo do trabalho e nas relações interpessoais de forma diferente das crianças e dos jovens, por isso costuma manifestar anseios diferentes, normalmente, ligados à formação, visando à ascensão profissional (OLIVEIRA, 2004, 2005).

Contudo, a variação de idade entre os estudantes da mesma turma, segundo Orquídea, não provoca dificuldade de relacionamento por parte dos mais velhos, porém, ela observa que “os jovens têm vontade de sair... [...] quando está na sala quer fazer rápido... está na fase do rebelde” (E04.1). Mas, para Violeta, a heterogeneidade do público atendido justifica as diferentes características psicossociais da variação etária, o que também aparece como fator importante quanto ao incômodo sentido por alguns estudantes da turma, como a presença dos adolescentes como um fator que atrapalha os idosos, “até a voz dos adolescentes incomodam eles... até a conversa... as gírias... [...] principalmente (por)que os idosos da gente... os mais velhos... são muito sensíveis... até um palavrão é uma coisa do outro mundo” (E02.1). Hortênsia, por sua vez, afirma: “minha turma não é homogênea e apresenta muita dificuldade de aprendizagem, tendo um comportamento inadequado, dificulta ainda mais o aprendizado” (E03.1), e atribui aos adolescentes

---

<sup>8</sup> De acordo com o Estatuto da Juventude (2013), que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

um comportamento inadequado, que atrapalha o aprendizado dos outros estudantes da turma, principalmente dos mais idosos.

Segundo Oliveira (2005, p. 82), na EJA, a escola torna-se “[...] um local de confronto de culturas [...] e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades”. Isso exige do professor saber articular diferenças decorrentes das características psicossociais de cada faixa etária, em “[...] um processo de constante transformação e de geração de singularidades” (OLIVEIRA, 2005, p. 82).

Violeta aponta um aspecto importante que diz respeito aos diferentes níveis do processo de aquisição da leitura e da escrita apresentados pelos estudantes: “eu tenho aluno na fase I que já sabe ler... [...] e tenho estudantes que não sabem ler... [...] a maioria não sabe ler...” (E02.1); destes, “todos são copistas... mas têm dificuldade de escrever espontâneo” (E02.1). Destarte, todos confessam ter experiência escolar, apesar de alguns relatarem que há anos não a frequentam. Os estudantes que iniciam o ano e apresentam o domínio da leitura são provocados a fazer uma “prova de amparo”, com o intuito da reclassificação e remanejamento para outra turma, mais adequada ao seu nível de aprendizagem. Lírio também trata desse mesmo aspecto quando se refere ao aprendizado dos estudantes da fase I: “a maioria com nível pré-silábico, quase nada sabem sobre leitura, mas tem muito conhecimento de mundo... na fase II tem mais autonomia... a maioria não tem fluência... mas já consegue ler palavras, frases” (E05.1). Tulipa refere-se a seus estudantes da seguinte forma: “tenho alunos que têm dificuldade, que leem algumas palavras e frases... tenho alunos bons... tenho alunos que já leem e interpretam” (E06.1).

Considerada a diferença no ritmo de execução das atividades, Lírio acredita que o processo de aquisição da leitura e da escrita na educação de jovens e adultos “é um processo contínuo”. Em sua voz, percebemos a crença de que é possível, pois ela afirma que “[...] eles entram na fase I... sem conhecimento de escrita nenhuma... sem conhecimento de leitura nenhuma... muitos não conhecem nem o alfabeto... muitos têm dificuldades de saber as vogais e as consoantes... é preciso que ele aprenda [...] não é tão rápido... mas gradativamente...” (E05.1).

Orquídea não coloca como dificuldade essa variação de idades, mas também não vê como uma facilidade, já que “o jovem é mais rápido e os idosos mais lentos... eu dou um tempo... mas todos conseguem fazer” e, mesmo em níveis de aprendizagem semelhantes, a agilidade motora dos estudantes mais jovens é observada, “o mais novo e o mais velho estão iguais... eles não escrevem... mas o mais novo avança mais rápido... tem agilidade nos dedos... consegue visualizar” (E04.1). É



importante ressaltar essa característica por se tratar de uma turma multisseriada, embora seja pertinente observar a variação de idade e de níveis de aprendizagens no que se refere à aquisição da leitura e escrita em todas as turmas pesquisadas.

Reportar-nos-emos às ideias de Afonso et al (2009, p. 711):

A heterogeneidade não é necessariamente um empecilho para a aprendizagem. Pode, ao contrário, ensejar práticas cooperativas. Uma turma heterogênea pode receber tarefas heterogêneas e compartilhar o seu resultado, valorizando-se a produção de todos.

A partir dessa constatação, propomos refletir sobre como essa heterogeneidade pode ser associada ao desenvolvimento do letramento crítico. Para tanto, partimos da abordagem trazida por Freire, que suscita do docente o trato aos educandos como um ser integral, em quem estão entrelaçados aspectos cognitivos, afetivos e sociais, visando à compreensão e à interpretação do mundo num processo que envolve dimensões sociocognitivas e socioafetivas. Além disso, ao conceber o letramento como prática social, “[...] é necessário compreender como o *vínculo social* pode facilitar e impulsionar a aprendizagem” (AFONSO et al., 2009, p. 708), incentivando o trabalho educativo a partir de grupos que poderão estimular processos criativos e críticos, dando ênfase à dialogicidade, à autonomia do sujeito e à sua inserção na cultura.

### 3.2 PLANEJAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Todos os seis sujeitos da pesquisa relatam que o planejamento<sup>9</sup> das aulas ocorre semanalmente, com o auxílio da coordenadora pedagógica: três, no turno noturno, e os outros três, à tarde, tendo o Diário de Classe como apoio para a definição de competências, objetos de conhecimento e habilidades por área de conhecimento nos planos de aulas dos professores.

Apesar de a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017)<sup>10</sup>, doravante BNCC, não traçar diretrizes específicas para a educação de jovens adultos, a SEDUC construiu o documento

---

<sup>9</sup> Aqui é feita uma sucinta distinção importante na área educacional: planejamento é o processo de construção das atividades, plano é o registro do que se pretende realizar.

<sup>10</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define orgânico e progressivamente as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE); ele integra a política nacional da Educação Básica que pretende contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações federais, estaduais e municipais, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017).

norteador do trabalho docente que define as competências, os objetos de conhecimento e as habilidades para área do conhecimento de língua portuguesa, considerando cinco eixos: oralidade, leitura, produção de texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. A partir da Proposta Nacional Curricular da EJA (BRASIL, 2001, p. 84-85), são identificados os objetivos didáticos pertinentes ao gênero discursivo selecionado, o que sugere a coerência entre os tipos de textos propostos e o trabalho docente durante as fases I, II e III da EJA.

Desta feita, há o Diário de Classe (2019), como diretriz municipal, e a *Base Nacional Comum Curricular* (de 2017) e a Proposta Nacional Curricular da EJA (BRASIL, 2001), no âmbito nacional, como norteadoras do planejamento do trabalho pedagógico do primeiro segmento da EJA. Contudo, observamos, nas vozes dos sujeitos pesquisados, que o documento mais antigo só foi citado por uma coordenadora pedagógica, e nenhum dos docentes demonstrou conhecimento sobre esse material. A BNCC, apesar de ser um documento recente, de fácil acesso e de conhecimento de todos os profissionais pesquisados, não vem sendo cotidianamente utilizada como suporte pedagógico na rotina de planejamento, tanto que somente Lírio e Tulipa dizem utilizá-lo com frequência. Já Orquídea afirmou que “usa o documento das habilidades e competências que o município dá” (E04.1), limitando-se às orientações municipais. Excetuando-a, todos os outros participantes asseguram utilizar o Diário de Classe como suporte base para os momentos de planejamento.

Quanto ao planejamento, a professora Orquídea afirma o seguinte: “o planejamento eu trago pronto e planejo com ela, se ela aprovar a gente continua, senão, a gente muda” (E04.1). Ou seja, existe a necessidade de trazer algo pronto de casa como ponto de partida. Nessa fala, é notória uma realidade pertinente a todas as quatro escolas pesquisadas, e o momento de planejamento não acontece de forma coletiva entre todos os docentes da EJA, tanto que poucos foram os encontros ao longo do ano letivo de 2019 para o planejamento da rede municipal. Dentro da escola, também não foi percebida uma frequência de encontro entre os professores: em todas as realidades, o planejamento se deu uma vez por semana, sendo, em duas escolas, no turno da noite, e nas outras duas, à tarde. Em duas, há uma coordenadora específica para o acompanhamento da EJA e, nas outras, a coordenadora das séries iniciais dão um apoio aos docentes da EJA, como forma de garantir minimamente o acompanhamento. Também foi percebido que não há um padrão de sistematização do planejamento adotado pelo município, cada escola e cada professor organizam-

se a seu modo, porém, o planejamento é encontrado como prática em todas as escolas e entre todos os professores.

Surgiu, ainda, a oportunidade de acessar o plano de três dias letivos de Azaleia, ministrados no período de maio e junho de 2019, feitos em um caderno de uso pessoal, sem utilizar qualquer tipo de instrumento institucional da SEDUC ou da escola. Nas aulas de língua portuguesa planejadas, foram definidas as competências, as habilidades, os objetos de conhecimento e os materiais didáticos a serem trabalhados em sala de aula (Quadro 1):

### Quadro 1 – Plano de aulas de Azaleia

Turma: EJA Fase II

Período: maio e junho/2019

	<b>Competência</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Objetos do conhecimento</b>	<b>Material didático</b>
1º. Dia	CLP 04 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio de análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	HLP 17 - Faz a análise fonológica das palavras (reação fonema-grafema, aliteração, rima, sílaba, número de sílaba), identificando semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. HLP 18 - Distingue a letra enquanto unidade da sílaba e a sílaba como unidade da palavra. HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo).	Compreensão do sistema alfabético de escrita Segmentação de palavras Acentuação e pontuação Processos de coesão	Leitura do música: “Família”, no cartaz Ouvir a música Atividade na folha: *para quem não sabe ler: Livro EJA 2, páginas 11 e 12 *para os demais: Livro EJA 2, página 10 Atividade de classe no caderno
2º. Dia	CLP 04 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio de análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo). HLP 20 - Analisa situações de flexão de substantivos e adjetivos, tirando conclusões (flexão de gênero: masculino e feminino; flexão de número: singular e plural;	Substantivo Próprio e comum Masculino e feminino Artigo Frases, pontuação, produção textual	Leitura do Texto: “A serenata”, no cartaz e na folha Livro EJA 4 página 11 Atividade de classe no caderno Livro EJA 1 página 56

		flexão de grau (substantivo): aumentativo e diminutivo).		
3º. Dia	CLP 04 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio de análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo).  HLP 20 - Analisa situações de flexão de substantivos e adjetivos, tirando conclusões (flexão de gênero: masculino e feminino; flexão de número: singular e plural; flexão de grau (substantivo): aumentativo e diminutivo).	Interpretação oral da música  Masculino e feminino  Aumentativo e diminutivo	Leitura do Texto: “Xote ecológico”, no cartaz  Atividade de Classe no caderno  Livro EJA, página 126 e 127

Fonte: Azaleia (PA01), Ilhéus (2019).

Nesse quadro, estão discriminados as competências, habilidades, objetos de conhecimento e materiais didáticos utilizados, tendo como base o Diário de Classe; inclusive, utilizam-se os códigos descritos nas habilidades. Além disso, em seu caderno de planejamento, Azaleia apresentava cada material didático trabalhado em cada dia letivo, também sendo descritas as atividades que foram reproduzidas da lousa para o caderno dos estudantes.

É importante frisar que o atendimento às competências e habilidades estabelecidas pelas secretarias interfere diretamente no planejamento dos professores, pois direciona o trabalho educativo de toda uma rede de ensino. No entanto, vale ressaltar que o viés trazido no documento norteador municipal necessita dialogar com documentos e orientações curriculares nacionais brasileiras, neste caso, principalmente com o componente Língua Portuguesa da BNCC, que traz o texto como unidade central do trabalho:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Nos três dias letivos, observamos, no primeiro e no terceiro, a indicação das músicas “Família” e “Xote ecológico” e, no segundo dia, a poesia “A Serenata”. Os três portadores

textuais<sup>11</sup> trazem poesia/poema, mas não foi percebido nenhum trabalho específico que visasse explorar os gêneros discursivos. Assim, o que percebemos é o texto sendo utilizado como pretexto para exercícios de metalinguagem, apenas para o reconhecimento de aspectos gramaticais, além de não oportunizar o trabalho com as inferências e as intertextualidades, momento que poderia ser uma oportunidade para o diálogo entre autor e leitor.

Durante as visitas, Violeta apresentou o estudo de receitas culinárias, estudadas em seis dias de aulas de língua portuguesa, totalizando 12 horas/aula. Essa escolha justifica-se devido à falta de alimentação escolar por quase um mês e ao interesse dos estudantes por receitas: “eles gostam muito de receitas... eles gostam muito... [...] cada um vai dar uma ideia” (E02.2). Na semana planejada, foram definidos os objetivos e as atividades a serem desenvolvidas nas aulas (Quadro 2).

## Quadro 2 – Plano de aulas de Violeta

Turma: EJA Fase I

Período: abril, maio e junho/2019

	Objetivos	Estratégias	Material didático
1º. Dia	Reconhecer o gênero textual receita culinária  Apresentar o gênero receita culinária	Lanche coletivo com bolo  Conversa sobre a receita: estrutura do texto, vocabulário, ingredientes, medidas e alimentação saudável  Leitura coletiva e individual da receita  Reescrita do texto no caderno, observando a estrutura do texto  Trabalho com algumas palavras do texto (número de sílabas e letras)	Atividade impressa
2º. Dia	Compreender a estrutura e a função do texto instrucional: receita, analisando a diferença entre receita falada e receita escrita.	Trabalhando com a receita “Bolo simples”  Leitura e dobro das medidas dos ingredientes  Medidas e preços dos ingredientes  Unidades de medidas, título, partes da receita e vocabulário.	Atividades impressas
3º. Dia	Desenvolver habilidade de leitura e escrita	Leitura da receita  Texto lacunado, completar as palavras que faltam	Atividade impressa

<sup>11</sup> Suporte ou portador é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, há vários tipos de suporte: jornal, revista, outdoor, embalagem, livro, software, blog etc. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/suportes-da-escrita>>. Acesso em: 09 fev. 2020.

		Ditado: circular as palavras ditadas pela professora: bolo, ovos, margarina, fermento, açúcar, leite, trigo, xícaras, colheres, forma.  Desenho das palavras ditadas	
4º. Dia	Refletir sobre o sistema de escrita alfabético	Caça-palavras com palavras do texto “Bolo simples”  Ditado das palavras do caça palavras  Organizar as palavras em ordem alfabética, trabalhando a letra inicial  Produção (coletiva)de frases usando as palavras citadas	Atividade impressa  Atividade na lousa  Atividade no caderno
5º. Dia	Localizar as informações no texto, avançando no processo da leitura e escrita	Leitura das frases da cruzadinha  Preencher a cruzadinha, buscando as respostas na receita  Produção coletiva de listas:  • alimentos doces / • alimentos salgados / • bebidas	Atividade impressa
6º. Dia	Produzir uma receita, observando a estrutura textual	Formação de palavras, usando letras trabalhadas na receita.  Produção coletiva de uma nova receita, utilizando os ingredientes do “Bolo simples”  Trabalhar as famílias silábicas da palavra BOLO pesquisando as palavras no dicionário	Atividade na lousa  Atividade no caderno

Fonte: Violeta (PA02), Ilhéus (2019).

Esse plano refere-se às aulas da fase I e, para sua elaboração, a referida docente manteve em sua fala o uso do Diário de Classe como norteador. Entretanto, para a turma de estudantes da fase II, Violeta acrescenta: “trabalhei as mesmas atividades, acrescentei dificuldades ortográficas: al, el, il, ol, ul, r, rr, ch” (E02.2). Além disso, o conteúdo foi trabalhado junto à produção textual coletiva de algumas receitas de sucos, como: suco de abacaxi com hortelã, de uva e de laranja.

A observação do Quadro 2 permite-nos perceber que o gênero receita se alinha ao que está previsto na Proposta Nacional Curricular do 1º segmento da EJA (BRASIL, 2001)<sup>12</sup> e favorece o trabalho com a linguagem escrita para as turmas iniciantes de modo a atender ao objetivo central

<sup>12</sup> A Proposta Curricular Nacional para a EJA, publicada em 2001, voltada apenas aos anos iniciais do ensino fundamental, o chamado primeiro segmento. Em 2002, foi publicada uma proposta voltada ao segundo segmento, correspondente aos anos finais da etapa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade foram publicadas em 2000, por meio do parecer no 11 do CNE, cujo relator foi Carlos Roberto Jamil Cury.

da língua portuguesa: “[...] formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa” (BRASIL, 2001, p. 55). Para tanto, é preciso ter em vista o aperfeiçoamento da comunicação e o aprendizado da leitura e da escrita, por meio da seleção de textos significativos e interessantes.

Ainda conforme o Quadro 2, nos cinco primeiros dias de trabalho, houve a exploração das informações relativas à receita que, embora faça parte do cotidiano dos estudantes, estão restritas ao âmbito do sistema linguístico, configurando um alinhamento ao modelo autônomo de letramento. Nesses momentos, foram trabalhadas competências desvinculadas do contexto social, reafirmando o distanciamento entre a língua e os sujeitos, apartados do contexto em que cada um está inserido, limitando-se a práticas de ditado, ao uso do dicionário e à estrutura do texto instrucional. Já no sexto dia, no encerramento das atividades, há uma produção textual coletiva: nova receita, com base nos ingredientes do “Bolo simples”. Nessa atividade, volta-se a privilegiar o uso do dicionário, visando à ampliação do vocabulário, uma prática distante dos motivos que suscitam a produção de gêneros na sociedade.

Ao pensar nos motivos que justificavam este estudo, dois pontos foram salientados pela professora. O primeiro está associado aos interesses dos estudantes em estudar as receitas culinárias, de modo que poderiam ser propostas atividades que fossem além da produção de novas receitas, mas que permitissem trocas de experiências e conhecimentos já acumulados em suas trajetórias de vidas. O segundo diz respeito à falta de alimentação escolar, que poderia remeter ao desenvolvimento do senso crítico dos estudantes e criar instrumentos de resistência frente às carências sociais. Afinal, por meio da leitura e da escrita, os estudantes poderiam refletir sobre o direito à alimentação escolar e as providências necessárias para regularização da situação. Além disso, a temática também oportunizaria a abertura de novos conhecimentos sobre a alimentação saudável e a promoção da saúde, temáticas que dependem da linguagem oral e escrita. Assim, as práticas de leitura e escrita estariam sendo postas em ação, incentivadas pelos próprios interesses dos estudantes.

Enquanto acompanhamos o trabalho de Hortênsia, foi compartilhado o plano de cinco dias letivos, dos meses de outubro e novembro (Quadro 3).

### Quadro 3 – Plano de aulas de Hortênsia

Turma: EJA Fase III

Período: outubro e novembro/2019

	<b>Plano Diário</b>	<b>Material didático</b>
1º. Dia	<p>Texto informativo: O Chocolate</p> <p>Leitura compartilhada</p> <p>Leitura individual</p> <p>Divisão silábica</p> <p>Número de sílabas</p> <p>Ortografia ch, lh, nh</p> <p>Ditado</p>	<p>Atividade de classe no caderno:</p> <p>1) Separe as sílabas e classifique quanto ao número: Chocolate, ilha, ninhada, vinho, nhac, chuteira</p> <p>2) Complete as palavras abaixo com ch, lh, nh: __ichete    __ineo    coe__o Cozi__nha    pi__o    abe__a Borra__a    joani__a    fo__agem</p> <p>3) Ditado de palavras</p>
2º. Dia	<p>Leitura do texto: História do Chocolate</p> <p>Reescrita do texto</p> <p>Observando a quantidade de parágrafos</p>	<p>Atividade de classe no caderno:</p> <p>1) Quantos parágrafos tem o texto</p> <p>2) Enumere os parágrafos no texto</p> <p>3) Produção de frases na folha xerocada</p>
3º. Dia	<p>Leitura trava-línguas, em seguida, fazer um recital</p> <p>Leitura compartilhada por grupos, em seguida, individualmente</p> <p>Produção de texto</p>	<p>Atividade de classe no caderno:</p> <p>Retire do quadro os trava-línguas abaixo:</p> <p>Escreva palavras: 3 dissílabas / 3 trissílabas / 3 monossílabas / 3 polissílabas</p>
4º. Dia	<p>Poema: Vida de Palhaço</p> <p>Leitura feita pelo professor, compartilhada e individual</p> <p>Pesquisa de palavras (dicionário)</p>	<p>Interpretação de texto</p> <p>Atividade de gramática</p>
5º. Dia	<p>Leitura livro do aluno (As leis)</p> <p>Interpretação oral do texto</p> <p>Ortografia: palavras com encontros consonantal</p> <p>Revisando: acentuação, ortografia e número de sílabas</p>	<p>Atividade no caderno:</p> <p>1) Acentue corretamente: Voce, cafe, lampada, jacare, mamae, pao, pave, historia, indio, genio, cancao, estatua</p> <p>2) Separe as silabas e classifique quanto ao número de silabas: Carroça, mussarela, pão, anão, caatinga, coroa, elefante, estatua</p> <p>3) Complete as palavras abaixo com c ou ç:</p>



---

Va__ina	__inema	ora__ão
Engra__ado	__esto	__ebola
__oração	palha__o	__igarro

---

Fonte: Hortênsia (PA03), Ilhéus (2019).

O plano de trabalho pedagógico de Hortênsia tem um formato próprio, que apresenta o conteúdo que será abordado, as estratégias definidas e o material didático utilizado nesses dias letivos, entretanto, não foi possível identificar as competências e as habilidades descritas na BNCC e no Diário de Classe. Hortênsia afirma: “gosto muito de trabalhar com tipologias textuais diversas”<sup>13</sup> (E03), e isso é realmente notado, pois todas as aulas são iniciadas com uma variedade de gêneros discursivos, todavia, não há um trabalho didático com cada um deles, e a gramática normativa está presente em todas as aulas.

No tocante à leitura, percebemos que faz parte de uma sequência rotineira, pois todas as aulas são iniciadas com algum tipo de atividade destinada a essa habilidade. Todavia, ela surge como uma obrigação puramente escolar, esquecendo-se de seu aspecto social. Assim, dificulta-se o entendimento dos estudantes sobre o que se pretende com as leituras realizadas, por serem descontextualizadas e por se tratar de um ato puramente mecânico com um fim em si mesmo, contribuindo para a formação de um leitor alienado e passivo, possuidor de conhecimentos compartimentalizados e superficiais, focados apenas nos aspectos gramaticais da língua. Essa postura, mais uma vez, trata o texto como pretexto para a inculcação de regras gramaticais (LAJORO, 1982).

Do planejamento de Orquídea foram selecionados sete dias letivos de língua portuguesa, totalizando 14 horas/aula em duas semanas de aula. A semana planejada inclui as habilidades, os objetos de conhecimento, a metodologia e os materiais didáticos definidos (Quadro 4).

---

<sup>13</sup> No glossário Ceale, citando Marcuschi (2002), tipo textual é definido como “uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

## Quadro 4 – Plano de aulas de Orquídea

Turma: EJA Fase I, II e III (multisseriada)

Período: março e abril/2019

	<b>Habilidades</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Material didático</b>
1º. Dia	Oportunizar ao educando ser o sujeito de sua aprendizagem e que, ao final do ano, o aluno seja capaz de ler, interpretar, escrever e produzir com autonomia.	Formação de palavras Leitura Reverendo as sílabas e mostrando palavras	Acolhida com música e oração  Mostrar para eles as sílabas que estão sendo estudadas	Atividade impressa
2º. Dia	Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.	Substantivo comum e próprio	Acolhida com música e oração  Explicação do assunto tirando dúvidas	Atividade impressa
3º. Dia	Sondagem do nível da turma.  Desenvolver a socialização através do trabalho em equipe.	Substantivo comum e próprio	Acolhida com música e oração  Explicação do assunto tirando dúvidas	Atividade impressa
4º. Dia	Incentivar a prática da leitura.	Texto: As Borboletas	Acolhida com música e oração  Mostrar para eles as sílabas que estão sendo estudadas	Atividade impressa

Fonte: Orquídea (P04), Ilhéus (2019).

Orquídea afirma que o norte do seu planejamento são as diretrizes municipais contidas no Diário de Classe, cumprindo o que determina a SEDUC; no entanto, não foi possível localizar as habilidades descritas em seu plano de aula dentre as previstas no documento municipal. Verificamos, ainda, que ela apresenta as mesmas habilidades para todas as aulas, mudando apenas os objetos de conhecimento em cada dia letivo. A metodologia adotada mescla momentos expositivos, leitura coletiva de textos e momentos de questionamentos orais sobre a interpretação dos textos e materiais didáticos impressos.

Ao analisar a proposta de trabalho pedagógico, notamos que a agilidade na execução das atividades escolares acaba por ser um definidor na escolha do tipo de material didático a ser utilizado, como relata a professora Orquídea: “eu prefiro as xerocadas... eles também”. “Geralmente trago impressa... quando eu faço no quadro é mais devagar... divido o quadro entre as duas fases... os

estudantes com mais dificuldade eu faço no caderno... às vezes eu coloco em dupla... quando a atividade é mais complexa” (E04.1). Também é visível que as atividades apresentam traços infantilizados, levando em conta que a turma é formada por jovens, adultos e idosos, com estudantes de 15 (quinze) a 65 (sessenta e cinco) anos de idade.

Mesmo com todos os desafios concernentes ao ambiente da EJA, a professora percebe avanços: “em dois meses eu já percebi que alguns conseguiram avançar... outros nem tanto... outro ainda não avançou muito... por ser a primeira experiência na escola não sabe pegar no lápis... nem no caderno... eu trago as atividades prontas... a atividade dele é equivalente a crianças de 2 a 3 anos” (E04.1).

As dificuldades motoras e cognitivas enfrentadas pelos estudantes na execução das atividades escolares são apontadas como os principais pontos de superação e avanço educacional na visão da professora. Por ter na mesma sala de aula educandos matriculados nas fases I, II e III, da primeira etapa da EJA, eles apresentam diferentes níveis de aprendizagem, e Orquídea sente dificuldade para trabalhar numa sala multisseriada. Isso confirma que o docente precisa ser preparado para lidar com variados “processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos” que costumam ser “menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

Nessa perspectiva, Freitas (2007, p. 58) acrescenta:

[...] a este educador exige-se e se espera que tenha uma postura e atitudes quase hercúneas diante de tantas dificuldades, inseguranças e paradoxos vividos na maioria das vezes solitária e silenciosamente. Espera-se que possa fazer com que aquelas pessoas, ali diante de si e altamente complexas e diversas, possam aprender a ler, escrever e comunicar-se com o mundo num movimento dialético de apropriação de sua vida e do mundo oficialmente letrado e possa se constituir em um agente de transformação social.

Logo, é perceptível que as inseguranças e os desafios apontados por Orquídea poderão ser identificadas/enfrentados em/por outros educadores que também atuam nas turmas de jovens e adultos, mesmo que nem sempre sejam citados ou discutidos nos cursos de formação (FREITAS, 2007). Orquídea deixa clara a sua preocupação quanto à organização da sua prática em sala devido à variação dos níveis de aprendizagem:

Eu agrupo e faço atividade... aqueles que já conseguem manusear o caderno... e eu vou com os que não conseguem... eu faço três atividades distintas... dentro do mesmo tema...

com níveis diferentes de dificuldade... o intermediário eles conseguem fazer sozinhos... e os outros dois que nunca foram na escola (E04.2).

Entretanto, no plano, não são identificados objetivos ou propósitos didáticos que levem à prática educativa que respeita as diferentes aprendizagens dos estudantes, o que poderia ser uma forma de estimular a abertura do pensamento através da comunicação e do trabalho em grupo, permitindo criar consensos e problematizar questões, impulsionando novas aprendizagens (AFONSO et al., 2009).

Decorrente desse contexto, percebemos que as práticas em sala de aula são acordadas com os estudantes como forma de favorecer o aprendizado, como estratégias pensadas para auxiliar com maior atenção aqueles que estão em processo inicial nas aprendizagens e como ações de valorização voltadas à autonomia, principalmente por aqueles que já conseguem ler ou escrever em um nível mais avançado, para não ocasionar o desestímulo, que poderia levar à evasão. Esse esforço remete ao que Oliveira (2005, p. 64) apresenta na propositiva da “[...] adequação da escola para um grupo que não é o ‘alvo original’ da instituição”. Para Freire (1997), cabe ao professor o respeito aos saberes trazidos pelos educandos, decorrentes da vivência cotidiana, associando a experiência que os estudantes têm e o ensino dos conteúdos, discutindo a realidade concreta vivida por eles, mesmo que seja pobre, violenta ou suja.

De Lório foram recolhidas informações relativas a quatro de suas aulas, lecionadas no mês de maio, contendo competências, habilidades, objetos de conhecimento e conhecimentos linguísticos e gramaticais (Quadro 5).

### **Quadro 5 – Plano de aulas de Lório**

Turma: EJA Fase II

Período: maio/2019

	<b>Competência</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Objeto de conhecimento</b>	<b>Conhecimentos linguísticos e gramaticais</b>
1º. Dia	Uso das estratégias de leitura. Conto e reconto  Gênero literário: O gato de botas	Definir e identificar gêneros textuais	Oralidade	Letras e sons, alfabeto: vogais e consoantes.

2º. Dia	Utilizar as estratégias de leitura como ferramenta para o desenvolvimento da leitura.  Texto: O gato e a galinha	Perceber textos de diferentes gêneros lidos com autonomia	Localização de informação do texto.	Gênero do substantivo (masculino e feminino).
3º. Dia	Oralidade.  Escutar, com compreensão, os diferentes gêneros orais, em situações de interação.	Usar estratégias de escrita de textos, em situações formais.	Procedimentos de escuta de textos.	Encontros vocálicos, ditongo, tritongo e hiato.
4º. Dia	Leitura de texto  Desenvolver o domínio gradativo que regem o comportamento leitor, regulando e monitorando a própria compreensão.	Ler textos de diferentes extensões, silenciosamente e em voz alta.	Fluência de leitura para a compreensão do texto.	Número do substantivo (singular e plural).

Fonte: Lírio (PA05), Ilhéus (2019).

Apesar de afirmar usar a BNCC e o Diário de Classe como diretrizes do seu plano de trabalho, em alguns momentos não foi identificada a origem das informações contidas no Quadro 5. Contudo, o trabalho com dois tipos de gêneros foi notado, embora não tenha sido possível visualizar, nas estratégias de trabalho, formas que explorassem esses gêneros, nem mesmo uma articulação destes com a ortografia, que está presente em todos os dias. Logo, é notório, mais uma vez, que o texto é tratado como pretexto, sem intenções claras para novos aprendizados de leitura junto aos estudantes.

É válido ressaltar a oralidade na competência do terceiro dia do PA05, porém, não foram identificadas estratégias de trabalho direcionadas aos gêneros orais. Quanto a isso, a BNCC sugere, no estudo da língua portuguesa, que o eixo da oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 78), propiciando a compreensão e a produção de textos orais, com o entendimento dos efeitos de sentidos, realizando a reflexão sobre as condições de produção dos textos orais, por meio de situações de aprendizagens a partir de aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, dentre outras. O glossário virtual Ceale<sup>14</sup>, ao tratar o conceito de oralidade elaborado por Marcuschi, acrescenta que esta “não

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens”.

Feitas as devidas considerações, mesmo que Lírio tenha sido o único que trouxe a oralidade dentre as competências em seu plano de aula, nos objetos de conhecimento do primeiro e terceiro dias do plano, as situações de interação em sala de aula e os materiais didáticos coletados ainda precisam ser adequados, pois não trazem os gêneros da oralidade a serem estudados no contexto da EJA. Afinal, mesmo partindo-se do pressuposto de que os estudantes dominam esses gêneros, eles precisam ser ensinados em situações comunicativas. Outro cuidado está relacionado à seleção destes materiais levando-se em conta o tema e a complexidade. Posteriormente, faz-se necessária a promoção da produção, veiculação e escuta desses gêneros orais em sala de aula.

Por fim, a preferência de Lírio pode ser ilustrada por meio da seguinte afirmativa: “Gosto de trabalhar a gramática e ortografia” (E05). Em todos os dias do plano é possível verificar os conhecimentos linguísticos e gramaticais, a partir do estudo das letras e sons, alfabeto, gênero e número do substantivo e encontros vocálicos, destacados no Quadro 5.

Tulipa compartilhou o planejamento de três dias letivos das aulas de língua portuguesa. Por meio dele, encontramos, em seu caderno, um quadro padronizado que identifica o nome da escola, as competências e habilidades, os recursos e as atividades desenvolvidas no último mês do ano (Quadro 6).

### Quadro 6 – Plano de aulas de Tulipa

Turma: EJA Fase III

Período: dezembro/2019

	<b>Competência</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atividade a ser desenvolvida</b>	<b>Recursos</b>
1º. Dia	CLP 02 - Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.  CLP 04 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio de análise linguística para expandir sua	HLP 06 - Interessa-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.  HLP 07 - Desenvolve estratégias de compreensão e fluência na leitura.  HLP 08 - Realiza a leitura de palavras, frases e/ou pequenos textos trabalhados em sala de aula.	Roda de conversa: *O natal é uma festa para se comer muito e trocar presente? *O natal é tempo de amor e de confraternização?  Texto e interpretação: *Gol contra  Revisar: antônimos; ponto de exclamação, interrogação;	Folha de ofício  Quadro  Lápis

	capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	HLP 18 - Distingue a letra enquanto unidade da sílaba e a sílaba como unidade da palavra.  HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo).  HLP 20 - Analisa situações de flexão de substantivos e adjetivos, tirando conclusões (flexão de gênero: masculino e feminino; flexão de número: singular e plural; flexão de grau (substantivo): aumentativo e diminutivo).	afirmativa e negativa; substantivos (próprios e comuns)	
2º. Dia	CLP 04 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio de análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo).  HLP 20 - Analisa situações de flexão de substantivos e adjetivos, tirando conclusões (flexão de gênero: masculino e feminino; flexão de número: singular e plural; flexão de grau (substantivo): aumentativo e diminutivo).	Roda de conversa: *Natal consumista  Conversa informal  Gênero do substantivo  Número do substantivo  Atividade no caderno	Quadro  Livro  Lápis  Caderno
3º. Dia	CLP 03 - Analisar criticamente os diferentes discursos produzidos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.	HLP 13 - Produz textos a partir de modelos (listas, receitas, etc.) de forma coletiva.  HLP 14 - Produz, observando as normas convencionais e espaçamento, direção alinhamento da escrita e parágrafos.	Roda de conversa: *Poesia: Natal, Vinicius de Moraes  Conversa informal  Após a leitura da poesia, na sua opinião, por que a poesia chama Natal?  Produção de texto: carta	Quadro  Livro  Lápis  Caderno

Fonte: Tulipa (PA06), Ilhéus (2019).

No período circunscrito pelo plano, estão incluídos assuntos pertinentes ao natal, o que sugere uma escolha temática a partir de datas comemorativas, havendo a preocupação em discutir

a exploração comercial de uma data cuja referência inicial é a religião católica. Também notamos que, diariamente, são trabalhados textos destinados a desenvolver a oralidade por meio de conversas informais, momento em que se oferece uma oportunidade para a expressão de opiniões. Em alguns dias, mais de um gênero discursivo é tratado em sala de aula, mas o material serve apenas para a interpretação do texto, sem a reflexão relativa aos outros aspectos que o caracterizam. Também não são elaboradas sequências didáticas específicas, que poderiam contribuir para o aprendizado efetivo de cada gênero.

Os conhecimentos gramaticais aparecem diariamente ao longo das atividades a serem desenvolvidas, em atendimento às exigências da SEDUC, sendo privilegiado o estudo das classes gramaticais: substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome e verbo, além da flexão em gênero, número e grau de substantivos e adjetivos.

### 3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS

As análises a seguir continuam sendo feitas a partir dos materiais didáticos cedidos pelos docentes participantes desta investigação, mantendo a mesma sequência já adotada na seção anterior: Azaleia, Violeta, Hortênsia, Orquídea, Lírio e Tulipa.

Ao verificar o material didático disponibilizado por Azaleia em seu primeiro dia de aula, voltado para a fase II, notamos a intenção do trabalho diversificado num mesmo espaço, com o intuito de atingir dois grupos diferentes com uma única temática: a família (Figura 1).

**Figura 1 – Material didático de Azaleia**

**A LETRA F**

Ao juntarmos a letra F com as vogais A, E, I, O, U, teremos novas sílabas. Veja:

**F A M Í L I A**

FA  
FACA

FE  
FERA

FI  
RITA

FO  
FOME

FU  
FUTEBOL


**EXERCÍCIO**

palavra **família** é o nosso tema. Essa palavra inicia-se com a letra

repre as palavras do quadro na coluna correspondente.

FELIZ - FILHO - FAMA - FUGA - FOTO				
FUTEBOL - FINO - FOGO - FERA - FADA				
FA	FE	FI	FO	FU

Use, em jornais e revistas, outras palavras iniciadas com a letra F e escreva-as no caderno.



**É COM VOCÊ!**

1 Quantas letras tem a palavra **família**?

2 E quantas sílabas?

3 Procure, no dicionário, o significado da palavra **família** e transcreva-o no espaço abaixo.

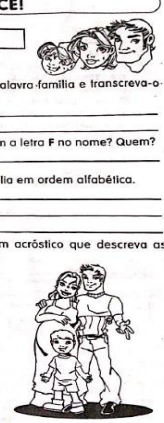
4 Há algum membro da sua família que tem a letra F no nome? Quem?

5 Escreva o nome das pessoas de sua família em ordem alfabética.

6 Utilizando a palavra **família**, elabore um acróstico que descreva as características da sua família.

F  
A  
M  
Í  
L  
I  
A

7 Descreva, no caderno, a sua família (como é formada, ritmo de vida, horário das refeições, festas, comemorações, etc.).



Fonte: Azaleia (MD01.1), com base em Valle; Gandra; Villaça (2005, p. 10 e 12).

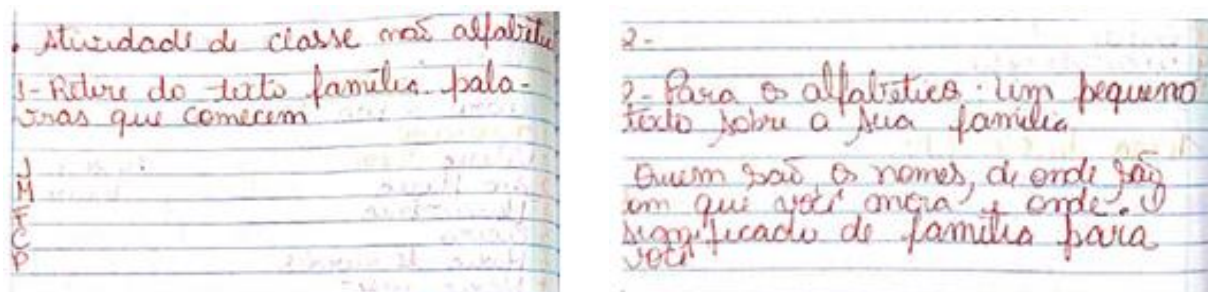


Observamos, em ambos os materiais didáticos propostos por Azaleia, que a família é a palavra em foco, por ter o “F” como primeira letra. As imagens encontradas neles representam um único modelo social, formado por pai, mãe e filhos, sem nenhuma discussão relativa a tantos outros arranjos familiares existentes na sociedade brasileira. Os exercícios 5 e 6 da folha “É com você!” permitem a descrição da realidade de cada um, mas a imagem incluída próxima a eles direciona a seleção de elementos que devem ser destacados. A tematização da variedade de modelos familiares pode ser uma oportunidade para tratar das diferentes composições familiares existentes atualmente e permitir a identificação de cada estudante com as realidades familiares da sociedade moderna abordadas em sala de aula.

Ao buscar trabalhar de modo diversificado, a professora dividiu a turma. Para o grupo que ainda não domina a leitura, a proposta deu ênfase ao trabalho com sílabas e voltado à formação de palavras, enquanto que, para o grupo que já consegue ler, foram propostos exercícios voltados a letras, sílabas, palavras com a letra F e ao conhecimento da ordem alfabética. Nas duas propostas, portanto, a temática foi apenas um pretexto, pois a música “Família” não foi trabalhada no que concerne a sua interpretação nem serviu de ponto de partida para alguma produção textual. Azaleia revelou que esse material foi retirado de uma coleção de livros didáticos voltados à EJA, porém, sem aprovação do PNLD-EJA, concluído em 2005. Essa fonte de recursos didáticos de Azaleia, vale mencionar, é toda organizada em seguimento às letras do alfabeto, e as temáticas sempre se baseiam em cada letra, ao longo da constituição dos quatro volumes da coleção.

Na Figura 2, a seguir, destacamos um exercício proposto para ser feito em sala de aula, que foi passado na lousa para ser reproduzido no caderno dos estudantes.

**Figura 2 – Material didático de Azaleia**



Fonte: Azaleia (MD01.2), Ilhéus (2019).

O material didático acima traz, claramente, o modelo de letramento *autônomo* com todas as características que contribuem apenas com a aquisição do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, seguindo a tradição do ensino da língua portuguesa, a partir do senso comum, compreendida, restritamente, para a aprendizagem descontextualizada da leitura e da escrita. Ampliar a concepção para o modelo de letramento *ideológico* nos sugere mudanças para o desenvolvimento das habilidades que possibilitem ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares, com o trabalho de diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Além disso, é notório o intuito de Azaleia de propor atividades diversificadas para dois diferentes grupos, a partir do nível de aprendizagem dos estudantes, destacados entre não alfabetizados e alfabetizados, como forma de auxiliar os estudantes em seus diferentes processos de ensino-aprendizagem. Também é possível observar a continuidade do trabalho proposto no material impresso selecionado pelo professor e nas questões para serem feitas no caderno, ou seja, a ênfase é no entendimento da competência e das habilidades propostas para esse dia letivo acerca da temática “família” e na composição das palavras a partir das letras iniciais.

Diferentemente dela, Violeta compõe os materiais didáticos de maneira a favorecer o desenvolvimento da linguagem a partir da conexão entre a linguagem oral e a escrita, por meio da leitura coletiva e individual, com menor interesse na análise da composição das palavras. Violeta participa ativamente desses momentos ao fazer a leitura de textos em voz alta, visando desenvolver a capacidade de escuta dos estudantes e ampliar a percepção deles, como uma preparação para exercícios de pronúncia, entonação e dicção, assumidos como necessários para o bom entendimento da leitura, além de estimular a desinibição em situações públicas.

**Figura 3 – Material didático de Violeta**

ESCOLA \_\_\_\_\_  
 ALUNO(A) \_\_\_\_\_  
 PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_  
 TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

*Trabalhando com Receita*

**BOLO SIMPLES**

**INGREDIENTES**

3 OVOS  
 2 COLHERES DE MARGARINA  
 2 XÍCARAS DE AÇÚCAR  
 3 XÍCARAS DE TRIGO COM FERMENTO  
 1/2 XÍCARA DE LEITE

**COMO FAZER?**

BATA OS OVOS COM O AÇÚCAR E A MARGARINA. ACRESCENTE O TRIGO COM FERMENTO E O LEITE. BATA BEM. UNTE UMA FORMA COM MARGARINA OU ÓLEO E FARINHA DE TRIGO. LEVE AO FORNO PARA ASSAR.

1. REESCREVA A RECEITA, DOBRANDO OS INGREDIENTES:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

www.espacoeducar.net


Fonte: Violeta (MD03), Ilhéus (2019).

A Figura 3 apresenta o gênero receita (“Bolo simples”) e reúne informações essenciais para ser utilizado no primeiro dia da sequência de atividades planejada pela professora. A atividade foi impressa e entregue a cada estudante, para que fosse possível trabalhar os dois tipos de informações básicas: quais produtos utilizar (lista de ingredientes) e como usá-los na elaboração de um prato (descrição das etapas do preparo). Algumas informações complementares, como o tempo de preparo e o número de pessoas que são servidas, não estão presentes, porém, consta a linguagem característica própria do gênero, o que permite aos estudantes a familiarização com os numerais, os verbos de ação no imperativo e alguns tipos de medida. Isso é reconhecido como importante, por proporcionar o acesso às diferentes classes gramaticais; todavia, a atividade propõe um trabalho restrito à área da matemática, por solicitar apenas a alteração da quantidade prevista inicialmente.

Explorar esse gênero discursivo, como está sendo proposto por Violeta, em seus aspectos composicionais e estruturais e levando em conta as quantidades, pode ser considerado mais um exemplo de materiais didáticos que sugerem atividades consoantes ao modelo de letramento *autônomo*, diferentemente do que propõem as orientações do letramento *ideológico*.

Outra situação que reforça o tipo de trabalho que vem sendo realizado pelas professoras da EJA em Ilhéus está disponível no material didático de Hortênsia, proposto no planejamento para os estudantes da fase III. Nele, há uma atividade retirada da internet (Figura 4).

**Figura 4 – Material didático de Hortênsia**

Escola _____ Nome: _____ Data: ____/____/____	Leia o poema "Vida de Palhaço" e resolva as atividades abaixo.				
<p><b>Vida de Palhaço</b> Isabel Cristina Silveira Soares</p> <p>A vida lá no circo É bastante sofrida Tem festa, tem alegria Mas também tem nostalgia!</p> <p>O palhaço quando perde Um ente querido No rosto belo sorriso O peito arde ferido!</p> <p>Porém ninguém sabe Da dor que está sentindo Por dentro chorando Por fora sorrindo!</p> <p>O circo quando vejo Em minha cidade chegar Imagino quanta história Tem ele pra contar!</p> <p>Vida de palhaço Parece só alegria No picadeiro seu espaço No coração fantasia!</p> 	<p>1) Troque as palavras por outras de iguais significados (sinônimo):</p> <p>a) Hoje me bateu uma <u>nostalgia</u>.</p> <p>_____</p> <p>b) Meu coração <u>arde</u> ferido.</p> <p>_____</p> <p>c) Vivo a <u>imaginar</u> coisas.</p> <p>_____</p> <p>2) Pinte os pares de palavras antônimas:</p> <table border="0"> <tr> <td>Fora / Dentro</td> <td>Alegria / Felicidade</td> </tr> <tr> <td>Enxergo / Vejo</td> <td>Perde / Ganha</td> </tr> </table> <p>3) Segundo o poema, como é a vida do palhaço?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4) O que quer dizer: "Um ente querido":</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>"É bastante sofrido"</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	Fora / Dentro	Alegria / Felicidade	Enxergo / Vejo	Perde / Ganha
Fora / Dentro	Alegria / Felicidade				
Enxergo / Vejo	Perde / Ganha				

Fonte: Hortênsia (MD03), Ilhéus (2019).

O material didático cedido por Hortênsia contém uma poesia ("Vida de Palhaço", de autoria de Isabel Cristina Silveira Soares) e quatro questões que exploram conteúdos gramaticais, como sinônimo e antônimo, e questões de interpretação de texto. A composição do gênero e suas características, por sua vez, não foram analisadas por meio do exercício impresso e não há um trabalho diversificado com as diferentes realidades presentes na turma da EJA.

Na continuidade dos estudos gramaticais, no quinto e sétimo dia da sequência de atividades planejadas, Orquídea trabalhou a classe dos substantivos. A atividade selecionada para análise foi trabalhada no sétimo dia, sendo retirada da internet e impressa em quantidade suficiente para todos os estudantes (Figura 5).

Esse material didático também sugere o modelo de letramento *autônomo*, pois limita seu fim em si mesmo, com a exploração de elementos gramaticais nos itens 1 e 2 da atividade proposta para a leitura e compreensão do gênero. Já os itens 3 e 4 restringem-se à retirada de informações explícitas do poema, sem inferências ou reflexões da realidade dos estudantes. As questões referentes à vida de cada indivíduo – sua cultura, os sentimentos de tristeza e de alegria suscitados pela leitura do poema intitulado "Vida de Palhaço" – excluem por completo as vivências e os conhecimentos trazidos pelos estudantes, desconsiderando os diferentes contextos e situações

sociais, a partir das práticas de linguagem, propostas pela BNCC: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica.

Faz-se necessário tratar o ensino da língua portuguesa envolvendo-o em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliar suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. Assim, o modelo de letramento *ideológico* estará sendo explorado pelos professores.

**Figura 5 – Material didático de Orquídea**

**NOMES PRÓPRIOS E NOMES COMUNS**

As **letras maiúsculas** são usadas para escrever nomes próprios (nomes de pessoas, de lugares, de cidades, de firmas, etc.).  
Exemplo: Carla, Avenida Paulista.

As **letras minúsculas** são usadas para escrever nomes comuns (objetos, animais, etc.).  
Exemplo: caneta, cama.

**LINGUAGEM NESTA!**

⑦ Escreva os nomes que estão em destaque no seu respectivo quadro, conforme o modelo.

Paulo - papel - rua - Cecília - meia - gato  
sapato - Felipe - caneta - Fernanda - Cristina  
casa - queijo - Riachuelo - São Paulo - Paraná  
ônibus - Brasil - relógio - Márcio

NOMES PRÓPRIOS	NOMES COMUNS
PAULO	PAPEL



Fonte: Orquídea (MD04), Ilhéus (2019).

Segundo os relatos da docente, coletados na entrevista em que foram solicitadas explicações relativas à forma de encaminhamento da atividade junto à turma, percebemos que a retomada do assunto foi feita a partir da escrita do nome próprio de cada estudante na lousa e da cópia no caderno do nome de todos os colegas. Em seguida, cada estudante recebeu uma atividade impressa para leitura da explicação teórica, disponível na parte superior da folha, para posterior explicação oral, a fim de recuperar o conhecimento que os estudantes trazem da aula anterior e de seus conhecimentos acumulados com as experiências vividas no dia a dia.

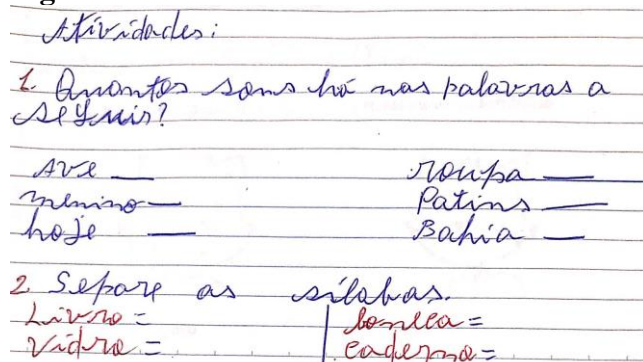
A classificação do substantivo em comum e próprio foi iniciada pelo nome de cada um, depois o conceito foi reforçado pelo uso das normas gramaticais a respeito da escrita das letras

maiúscula e minúscula no início de cada palavra. Por fim, foi dado um tempo para execução da atividade individualmente. Esse encaminhamento indica que os conteúdos gramaticais organizam os procedimentos didáticos e as ações dos estudantes, que não interagem, mas devem aplicar os conceitos previamente estabelecidos a diferentes textos. Nesse processo, os valores sociais associados aos nomes de cidades, regiões e países não são mencionados, pois o ensino de língua está pautado por procedimentos que são apresentados como “neutros” e iguais para todos.

Essa prática é regida por uma ideologia intrínseca ao modelo *autônomo* de letramento, que impõe concepções particulares, dominantes de letramento, e que disfarça “as conjecturas culturais e ideológicas que o sustentam, de forma que possa então ser apresentado como se elas fossem neutras e universais e que o letramento em si teria esses efeitos benéficos” (STREET, 2013, p. 53). O que se propõe é uma realidade alternativa que “oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro” (STREET, 2013, p. 53), modelo de letramento caracterizado como *ideológico*. Orquídea ainda retomou a atividade mediante a correção coletiva a partir de indagações orais e escritas na lousa.

A seguir, expomos o material didático de Lírio (Figura 6), trabalhado na turma de estudantes da fase II da EJA, como atividade realizada em sala com o apoio da lousa e com a reprodução no caderno, abordando aspectos gramaticais de gênero do substantivo, feminino e masculino.

**Figura 6 – Material didático de Lírio**



Fonte: Lírio (MD05), Ilhéus (2019).

Esse material foi elaborado por Lírio a fim de tratar dos conhecimentos gramaticais em duas questões, atendendo à vontade de seus estudantes de desenvolver, em suas aulas, atividades de escrita e leitura, sem atividades impressas. O material didático foi proposto para atender às competências e habilidades do terceiro dia do plano de aula da professora, porém, não notamos a

intencionalidade do trabalho com variação de gêneros discursivos, sendo proposto o desenvolvimento da leitura por meio da fábula intitulada “O gato e a galinha”.

Além disso, foi proposto o trabalho com conto, fábula e gêneros orais – muitos gêneros para um período tão curto. Arelado a isso, não foi percebida a elaboração de uma sequência didática<sup>15</sup>, como forma de organização do trabalho pedagógico, que permitisse focar no gênero discursivo escolhido, de modo que o aprendizado dos estudantes estivesse em destaque. Outra problemática, ainda, foi a falta de relação entre as competências descritas no plano de aula de Lírio (Quadro 5) e os componentes linguísticos e gramaticais.




Os itens 1 e 2 do material didático acima apresentado vêm para atender a competência de utilizar as estratégias de leitura como ferramenta para o desenvolvimento tanto da leitura quanto dos componentes linguísticos e gramaticais de gênero do substantivo (masculino e feminino). Assim, é possível verificar a descontinuidade dos elementos constantes no plano de aula, dificultando a definição de estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos desejados, atingindo minimamente o segundo elemento proposto. Logo, é constatada, mais uma vez, a presença de estratégias pertinentes ao modelo de letramento *autônomo*, considerando a prática isolada e sem inferências aos aspectos políticos, culturais e sociais, atrelados ao modelo de letramento *ideológico*.

Já o material cedido por Tulipa (Figura 7) traz o trabalho de competências e habilidades voltadas à leitura e à escrita, com gêneros textuais elencados pelo Diário de Classe.

---

<sup>15</sup> O Glossário Ceale define sequência didática como um “conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. [...] É importante que as atividades propostas na *sequência didática* para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e à possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma”. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>>. Acesso em: 28 out. 2020.

Figura 7 – Material didático de Tulipa

<p>Escola _____          Nome: _____ FASE III          Data: ____/____/____</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p><b>GOL CONTRA</b></p> <p>Vitinho chegou em casa de cabeça baixa, entrou pelos fundos, tirou a lama das chuteiras e deixou-as encostadas na parede para secar. A camisa, o calção e as meias, largou na beira do tanque para a mãe lavar. Não disse uma palavra a ninguém e foi se trancar no quarto.</p> <p>— Pela sua cara, perdeu o jogo não é?          — Um a zero.          — E o que tem isso? Você pensa que enterrou o time?          Um a zero é normal. Se fosse de goleada...          — Normal porque não foi você que no finzinho do jogo fez o maior gol contra.          — Ah! Então é isso? Gol contra acontece, a bola quica de mau jeito, bate na gente...          — Eu fui cortar o cruzamento, pegou mal no pé. Puxa vida! Bem no finzinho! E agora? O pessoal não vai mais me chamar para outra partida. No mínimo vão me deixar na barra.          — Que é isso, meu craque? Não acha que está fazendo tempestade em copo d'água? Ganhar e perder faz parte do jogo. Depois cá entre nós, é só uma pelada, um joguinho de nada. Já imaginou se fosse numa final de Copa do Mundo?          — Pai, a minha pelada é a Copa do Mundo!          Autor desconhecido</p> 	<p>1) Leia o texto com atenção e responda:</p> <p>a) Por que Vitinho ficou tão triste?</p> <p>b) Como foi que aconteceu o gol contra?</p> <p>c) O que ele estava esperando de seus colegas?</p> <p>d) O que representava para Vitinho a simples pelada?</p> <p>1) Reescreva as frases substituindo as palavras grifadas pelos antônimos encontrados no texto:</p> <p>a) Pela sua cara, <u>ganhou</u> o jogo, não é?</p> <p>b) Você fez um <u>gol a favor</u> do seu time.</p> <p>c) A bola pegou <u>bem</u> no pé de Vitinho!</p> 	<p>2) Pontue as frases e classifique em: exclamativa - interrogativa - afirmativa - negativa</p> <p>a) Que é isso meu craque _____          b) Vitinho chegou em casa de cabeça baixa _____          c) Puxa vida! Bem no finzinho _____          d) Vitinho não disse uma palavra a ninguém _____</p> <p>4) Classifique os substantivos no quadro abaixo:          Brasil - Vitinho - casa - chuteira - guarda-chuva - gol - calção - cata-vento - bola -</p> <table border="1"> <tr> <td>Substantivo próprio</td> <td>Substantivo comum</td> <td>Substantivo composto</td> </tr> </table> <p>5) Separe as sílabas, circule a sílaba tônica          calção _____          mínimo _____</p> <p>6) Faça a concordância:          vitinho chegou em casa de cabeça baixa.          Eu _____          Ele _____          Você _____          Nós _____          Eles _____</p> <p>7) Escreva uma mensagem para a Seleção Brasileira.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> 	Substantivo próprio	Substantivo comum	Substantivo composto
Substantivo próprio	Substantivo comum	Substantivo composto			

Fonte: Tulipa (MD06), Ilhéus (2019).

A atividade impressa utilizada por Tulipa foi retirada de um livro didático das séries iniciais do ensino fundamental, tido como referência para elaboração do material didático dessa professora. Os conhecimentos gramaticais são abordados a partir de elementos do texto “Gol contra”, de autor desconhecido. O material pesquisado enfatiza leitura, compreensão, interpretação, exercícios gramaticais e produção textual. O texto é seguido de um questionário com perguntas e respostas óbvias, para extrair a ideia central do texto, retirar informações solicitadas e explorar aspectos gramaticais que não oportunizam ao aluno a análise do que é essencial, assim como não possibilitam aberturas, associações, inferências e intertextualidades, fazendo com que o ensino da leitura se restrinja à memorização de vocabulário e de informações convergentes contidas no texto.

Ao direcionar o olhar, na BNCC<sup>16</sup>, para as séries iniciais do ensino fundamental, há o enfoque da ação pedagógica voltada à alfabetização, para que “[...] os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017, p. 59). Assim, quanto a isso vale citar Moacir Gadotti (1982, p. 16-17<sup>17</sup> apud SILVA, 1988,

<sup>16</sup> Na BNCC, a língua portuguesa é componente curricular integrante da área de Linguagens, juntamente com Arte e Educação Física, área de conhecimento cuja finalidade é “[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens” (BRASIL, 2017, p. 63).

<sup>17</sup> GADOTTI, Moacir. *O que é ler? Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.



p. 52), para quem “[...] compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tampouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura”.

Desse modo, é possível entender que o conhecimento ocorre de forma progressiva e a partir das aprendizagens anteriores, com a ampliação de práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural. Para tanto, é preciso considerar os interesses, as expectativas e a necessidade do que ainda precisam aprender e visando à inserção na cultura letrada e à participação com autonomia e protagonismo na vida social, o que ainda não é percebido integralmente no material analisado.

Alinhada à Proposta Nacional Curricular do 1º segmento da EJA (BRASIL, 2001), a BNCC propõe que as práticas de linguagem sejam estudadas em quatro eixos: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. A alfabetização, por sua vez, é considerada a “apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito” (BRASIL, 2017, p. 90), de modo que “[...] os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros, [...] ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc.” (BRASIL, 2017, p. 93).

Ao retomar o conjunto de materiais utilizados pelas professoras participantes da pesquisa, percebemos, em síntese, que, por um lado, Violeta, Hortênsia e Tulipa trazem em seus materiais didáticos algum gênero, a fim de explorar leitura, compreensão, interpretação, exercícios gramaticais e produção textual, embora trabalhem os textos como pretextos. Diferentemente do que acontece com Azaleia, Orquídea e Lírio, que, por outro lado, abordam os aspectos gramaticais de forma central em seus materiais referentes ao estudo da norma-padrão e de forma distante das práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos. Todos eles, portanto, apresentam em seus materiais traços do modelo de letramento *autônomo*.

É importante considerar que todos os participantes precisam avançar no trabalho do estudo da língua, buscando desenvolver a lógica do modelo de letramento *ideológico*, a partir do estudo de gêneros discursivos e com estratégias didáticas que despertem, no leitor, o desenvolvimento da visão crítica, o prazer pela leitura, a interdisciplinaridade e o redimensionamento de sua visão de mundo.

Cabe aos professores, então, propor objetivos para o ato de leitura, a fim de que os estudantes conheçam claramente a finalidade do que está lendo, sendo convidados a inferir, justificar, julgar e dialogar com o texto e seu contexto. Desta forma, dar-se-á sentido à leitura e à

escrita, tornando o processo de aprendizagem prazeroso e reflexivo, considerando o uso significativo da linguagem em atividades cotidianas.

É importante, entretanto, ressaltar a prática estabelecida por Orquídea e Azaleia ao levantar os nomes dos estudantes, fazendo uma relação entre os nomes próprios e suas regras na escrita. Porém, a adequação à realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem ficou restrita e limitada à utilização dos nomes dos estudantes, não conseguindo atender de forma satisfatória aos conhecimentos sobre a língua mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Como afirma Street (2013, p. 60), “nós devemos partir daquilo que os alunos já sabem, à medida que desenvolvemos as práticas de letramento de que necessitam para entrar em novas zonas da vida social”, ampliando as possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas das atividades humanas, incluindo o mundo do trabalho e a vida cotidiana.

Violeta, por sua vez, partiu da realidade dos estudantes ao escolher a temática em estudo, vislumbrando a problemática da falta de alimentação escolar; contudo, permaneceu restrita às habilidades fônicas de codificação e decodificação. Assim, não abordou uma compreensão mais ampla e mais social de educação e aprendizagem, que poderia auxiliar na resolução de problemas reais e pertinentes à realidade dos estudantes, visto que ela deveria ter considerado os “usos sociais da leitura e da escrita, apoiando-se no modelo ideológico, com o reconhecimento das práticas sociais”, como o proposto por Street (2013, p. 63).

No que se refere ao material gráfico, percebemos que os participantes trazem o conhecimento do alfabeto da língua portuguesa em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva; maiúsculas e minúsculas), de forma a atender ao desenvolvimento de uma consciência fonológica, por meio da codificação e decodificação dos sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), estabelecendo, assim, a relação grafofônica entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Quanto à natureza heterogênea das turmas de EJA, seja pela faixa etária ou pelos níveis de aprendizagens, não percebemos estratégias satisfatórias para atender às diferentes demandas. A maioria dos participantes não apresentou alternativas diversificadas de trabalhos num mesmo ambiente escolar, ou seja, todos fazem a mesma atividade impressa e ao mesmo tempo, homogeneizando as situações individuais do processo de aprendizagem dos estudantes. Ao analisar

os planos de aula, foi verificado que apenas Azaleia destacou atividades diversificadas para públicos distintos.

No tocante à produção de textos, há pouco trabalho de criação por parte dos estudantes: Azaleia, considerando o estudo do texto estudado, restringe-se à produção de frases e textos; Hortênsia propôs a seus estudantes a reescrita de textos existentes, a construção de palavras de forma direcionada ao quantitativo de sílabas ou ditado e a construção de frases; Violeta limitou-se à reescrita da mesma receita, com a problemática da duplicação dos ingredientes para a formação de outra receita idêntica. Orquídea, por sua vez, partiu do nome dos estudantes e se restringiu à reescrita das palavras contidas no material impresso, sem trabalhar a produção textual. Lírio, apesar de ter trabalhado uma fábula, também não desenvolveu nenhuma produção textual e voltou-se apenas para os sons das palavras e para a separação silábica. Já Tulipa propôs a produção do gênero carta no terceiro dia de seu plano de aula, entretanto, não apresentou estratégias pedagógicas anteriores direcionadas ao tratamento desse gênero discursivo. Observamos, assim, que a produção textual não foi satisfatoriamente aplicada como estratégia para a construção da linguagem e de novos conhecimentos junto aos educandos, e não foram reconhecidas, no processo de letramento, as habilidades linguísticas e de práticas sociais, enfatizadas na linguagem como processo social e discursivo, que envolvem a interação e o diálogo, fomentando o debate de ideias, as diferentes posições e os argumentos contrários (STREET, 2013; BRASIL, 2017).

A partir das reflexões de Street (2013, p. 54), “o letramento é sempre um ato social”, à medida que professores e estudantes interagem afetando os participantes do letramento, mudando contextos e culturas, marcando posição nas relações de poder. Até mesmo a abordagem autônoma impõe concepções dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas, uma vez que é pautada “em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2013, p. 53), por meio da forma como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita, aparentemente “neutra” nas premissas das habilidades técnicas com o foco restrito nas características da língua e do letramento, como o fônico analítico e sintético.

Portanto, o modelo *autônomo* “é, na verdade, profundamente ‘ideológico’ no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura” (STREET, 2013, p. 54). Assim, deixamos aqui algumas reticências, a fim de não fechar o universo de possibilidades de análises e reflexões acerca da Educação de Jovens e

Adultos, sempre procurando conhecer, entender e saber, ainda mais, sobre as diversas paisagens produzidas pelos professores e estudantes na construção de práticas de letramento social.

### 3.4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante dos dados coletados e analisados nesta pesquisa, pertinentes ao cenário da EJA no município de Ilhéus, é percebido um movimento de reordenamento da rede em 2018 e 2019 com o fechamento de turmas e a diminuição da oferta nas escolas da zona urbana, prevendo para o ano 2020 uma redução ainda maior. Entretanto, o retrato observado no município pesquisado é destacado como uma evidência do que vem acontecendo nacionalmente com a EJA.

A primeira reflexão a ser feita refere-se ao quantitativo de pessoas que precisam da EJA. Os dados do IBGE (2019) mostram que a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais é de 6,6% (seis completos e seis milésimos por cento) no Brasil e de 13,9% (treze completos e nove milésimos por cento) no Nordeste, taxa que vem caindo. Nesse contexto, há ainda um número significativo de pessoas que não conseguiram se alfabetizar na infância, outras que não conseguiram dar continuidade aos estudos e, também, aquelas que foram excluídas da escola. O fato é que a demanda existe, e ao contrário do que os números decrescentes de turmas mostram, uma parcela da população não é alfabetizada e precisa de solução para o problema da alfabetização funcional.

Outro aspecto relevante é a desistência dos estudantes ao longo do ano letivo. A falta de opções na oferta já vem diminuindo para a população que precisa dessa modalidade de ensino, além disso, o que geralmente se percebe é que muitos que começam o ano acabam largando a escola, o que compromete a permanência nos estudos e o aprendizado efetivo. Desta feita, o que vem sendo observado é que além de a oferta para alfabetização ser pequena, não há continuidade e, por vezes, aqueles que conseguem aprender a ler e a escrever e não conseguem vagas para seguir sua escolarização, acabam esquecendo o que já haviam aprendido, tornando o processo descontínuo.

Aqui, é necessário lembrar o urgente e necessário cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à meta 8, que trata da elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos e da importância de igualar a escolaridade média entre negros e não negros no país; à meta 9, que determina o percentual mínimo de elevação da taxa de alfabetização da população jovem e adulta; e à meta 10, que prevê a oferta de matrículas da EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio integradas à Educação Profissional.

Diante disso, é pertinente reconhecer a dívida social que o poder público tem para com essas várias pessoas, no tocante ao direito à educação, ao direito de ler e escrever, de ter conhecimentos matemáticos, de ter acesso à tecnologia e de mobilizar conhecimentos diversos para resolver situações sociais que permeiam a vida, a fim de superar as formas veladas e sutis que existem de exclusão ao acesso e permanência. Além disso, essa oferta e permanência perpassam por questões voltadas às prioridades das políticas públicas e aos investimentos públicos.

A segunda reflexão contempla o momento de abandono vivido pela EJA no âmbito nacional e suas inferências na política pública municipal, que é a ponta em que está a educação de jovens e adultos. A marginalidade a qual a EJA é colocada nas políticas públicas adotadas pelo MEC, a falta de investimento na modalidade com a redução da execução do orçamento da EJA e a descontinuidade do PNLD-EJA marcam a quebra na qualidade social dessa modalidade de ensino.

Permeado pela realidade de discriminação e desigualdades e sensível à pressão dos movimentos sociais, em 2004, o Governo Federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), por meio do Decreto 5.159/2005, a qual se tornou responsável pelas modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a População Prisional e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, essa secretaria também passou a recepcionar programas de educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos. Dentre suas atribuições, estava a formação inicial e continuada de professores, o apoio ao desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados às exigências de cada modalidade e o acompanhamento e monitoramento da assiduidade e do desempenho escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família, cujo auxílio de renda estava condicionado à frequência escolar.

A SECADI atuava de forma intersetorial, articulando o MEC com outros ministérios, como forma de avançar na garantia do direito à educação de qualidade articulada com outras políticas sociais. Entre os programas especificamente voltados à EJA, foram desenvolvidos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD EJA), o Educação em Prisões, o Literatura para Todos, entre outros.

Entretanto, no governo interino de Michel Temer, em 2016, a SECADI enfrentou um processo de desmonte quando da saída de várias pessoas do órgão, assim como foram extintos os

Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, o que ocasionou retrocessos para a superação de desigualdades.

E, ainda nos primeiros meses do atual governo, na gestão do ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez, foi extinta a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e dissolvida a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Desta feita, percebemos que, com esse movimento político, a EJA perde espaço no MEC, afastando-se ainda mais do rol das modalidades com prestígio social e das estratégias e princípios do desenho atual da Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>18</sup>, que aproxima a alfabetização de crianças à EJA e aborda o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos. Porém, é evidente a neutralização das articulações de ensino e a extinção de programas voltados à educação de adultos, quilombolas e indígenas, o que também compromete a desarticulação das ações educacionais do pacto federativo entre municípios, estados e governo federal.

Acerca do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), é pertinente lembrar que foi criado em 2009, com o intuito de ampliar o atendimento aos estudantes matriculados nas turmas regulares da EJA da rede pública de ensino. O programa adquiria e distribuía obras didáticas destinadas ao primeiro e segundo segmentos da EJA, sendo considerado importante para a consolidação de uma política de padrões de qualidade para a produção dessas obras didáticas. Apesar das críticas ao seu processo de escolha democrático, obteve-se o contraditório efeito de homogeneização devido à indução de uma única obra para toda uma rede de ensino, o que acabou por desconfigurar a autonomia pedagógica das escolas e de seus coletivos (MELLO, 2015).

O livro didático (LD) utilizado nas escolas de Ilhéus desde 2014 é o da coleção “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”, volumes 1, 2 e 3, que faz parte do PNLD-EJA do triênio 2014-2016, ou seja, está obsoleto. Além disso, o MEC não tem disponibilizado nenhuma outra opção junto à comunidade escolar para atender às demandas dos triênios seguintes, e isso vem impossibilitando a utilização do LD pelos estudantes em sala de aula. Assim, com a descontinuidade do PNLD-EJA nos últimos anos, os professores ficam sem esse importante material didático para trabalhar com os estudantes, o que o coloca, portanto, como mais uma quebra de continuidade nas políticas públicas da EJA no Brasil.

---

<sup>18</sup> O PNA, em uma página sobre a Educação de Jovens e Adultos, destaca que “a abordagem em sala de aula e o material utilizado precisam ser apropriados, tendo em consideração que jovens e adultos possuem conhecimentos prévios e experiências que uma criança obviamente não possui [...]” (BRASIL, 2019, p. 35).

Isso é claramente entendido quando direcionamos o olhar para os investimentos públicos do governo federal. Em 2019, somente R\$16,6 milhões foram aplicados na área da EJA, o que corresponde a 22% dos R\$74 milhões previstos. Para 2020, está sendo previsto um investimento ainda pior se comparado aos últimos anos, o que mostra que esse foi o menor investimento no programa da década. Segundo um levantamento feito pelo Sistema Integrado de Operações (Siop), “em 2012, por exemplo, durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), o investimento no EJA foi de R\$1,6 bilhão, valor 115 vezes maior do que de 2019”, conforme matéria do O Globo<sup>19</sup>, publicada no dia 29 de dezembro de 2019.

A terceira reflexão está voltada à ideia de culpabilidade direcionada ao professor que atua nessa modalidade de ensino e ao seu trabalho pedagógico. O fracasso escolar continuado dos estudantes da EJA, o fechamento de turmas do turno noturno, a evasão dos estudantes ao longo do ano letivo e o insucesso no processo de ensino são atribuídos, socialmente, ao docente. Entretanto, quando assumimos uma visão de decolonialidade da educação, toda essa configuração retrata, na verdade, a precarização do ensino e do trabalho docente nas redes públicas de ensino, e fica evidenciada a prática educativa desafiadora anunciada frente ao público – em geral, composto por pessoas de origem pobre e, em sua maioria, mulheres – absorvido pela EJA, com características diversas na sua faixa etária e na questão étnica, cultural e social.

Afinal, os desafios enfrentados pelo professor são vários e os saberes que precisam ser mobilizados por ele também são muitos, decorrentes dos cursos de formação inicial e renovados ao longo de sua carreira durante as formações continuadas. No entanto, segundo Kleiman, em entrevista ao *Escrevendo o Futuro*, divulgada em 15 de agosto de 2007, “o mais importante não é uma questão de conhecimento mas de atitude política, como defendia Paulo Freire”, pois na educação não há neutralidade e toda prática de ensino é, necessariamente, carregada de ideologia, e numa escola democrática, todos os sujeitos, gestores, professores, estudantes e suas famílias participam ativamente do projeto político-pedagógico e do seu cotidiano (FREIRE, 1997).

Na escola, é necessário que o professor seja um agente de letramento, “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 08), ou seja, um construtor, um ator das produções escritas desenvolvidas para fins sociais,

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>>. Acesso em: 29 out. 2020.

tendo em seus alunos outros atores, que podem se juntar a ele nessas produções. Além disso, é essencial querer fazer e acreditar na inserção de todos os grupos sociais nas práticas de prestígio de uso da escrita, a fim de que todos se tornem usuários e críticos dessas práticas (KLEIMAN, 2007).

E os desafios colocados frente aos professores da EJA, na alfabetização pensada a partir dos usos sociais, são ampliados no trato com as exigências do trabalho heterogêneo, considerando a diversidade de pessoas, de tempos, de culturas e de gêneros, mas garantindo currículos adequados, que possam promover a prática educativa com textos diversos e o acesso à modernidade e à tecnologia – uma ação complexa, mas possível.

Nas palavras de Azevedo e Tinoco (2019, p. 19-20),

Para tanto, não basta dominar o código alfabético nem as regras gramaticais da língua portuguesa, é preciso saber como articular habilidades, competências, saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, além de diferentes tecnologias, em função de cada uma das necessidades interacionais de que participamos.

Logo, as muitas ações cotidianas, nas quais estamos inseridos, podem enriquecer o trabalho do professor quanto ao desenvolvimento de práticas de letramento, considerando a valorização das situações concretas vivenciadas pelos estudantes. Dessa maneira, a prática pedagógica parte das necessidades de escrita, leitura e exploração oral presentes na vida dos estudantes, ou seja, provocada a partir da participação efetiva dos alfabetizandos e proporcionando espaços educativos ricos em oportunidades para escrever, ler e interpretar o mundo de acordo as suas funções sociais.

Os documentos oficiais nacionais recentes, como é o caso da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), orientam o ensino da língua portuguesa apoiado no importante tripé leitura-escrita-oralidade e suscitam práticas de linguagem criadas pelos professores que oportunizem uma prática significativa com condições reais e concretas para os estudantes. Em contrapartida, o que observamos é que essa diretriz norteadora também não trata a EJA com a devida atenção, pois limita-se a apenas uma menção, embora de grande importância e responsabilidade. Nela, é solicitada a organização de currículos e propostas atendendo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais com as devidas adequações às diferentes modalidades de ensino, tais como a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação à Distância (BRASIL, 2017). Todavia, não há sequer uma seção para tratar da educação de jovens e adultos e suas especificidades, restringindo-se, desse modo, apenas à referência quanto à necessidade de adequação, assim como o PNA (BRASIL, 2019).



O documento nacional norteador do trabalho educacional brasileiro direcionado à EJA é a proposta curricular para o 1º segmento, de 2001, porém, esses documentos não são de pleno conhecimento dos docentes; logo, eles não têm auxiliado a prática educativa desses profissionais. Além do mais, por vezes, não são oportunizados momentos de discussão crítica sobre os textos oficiais, de modo que eles são apenas jogados para os professores, que não têm a oportunidade de estudar e se apropriar deles.

A falta de coletividade dentro da escola também é um desafio colocado diante dos professores, que se sentem solitários e imersos em suas angústias. A falta de momentos coletivos para planejamento e estudos fragiliza a construção da identidade do professor e das lutas necessárias em busca de uma educação pública de qualidade.

E, por fim, destacamos a relevância da relação entre as universidades e as escolas, numa perspectiva de diálogo importante para a articulação de políticas públicas de formação de professores por meio dos programas de pós-graduação. Junto a isso, está o enfrentamento da realidade em que a educação pública brasileira está inserida, mais especificamente a educação de jovens e adultos, marcada por aspectos relevantes de seu contexto de aprendizagem, com a diversidade de seu público alvo e a forma diferenciada de organização dos currículos para o desenvolvimento de suas aprendizagens significativas. Afinal, quando os estudantes “[...] descobrem na educação um canal para um novo status e começam a exigir mais escolas” (FREIRE, 1999, p. 37), estas precisam ser de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão desta pesquisadora e professora, ao discutir a temática da Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar sua natureza como uma modalidade de ensino que pode promover a democratização do acesso à educação e a superação do analfabetismo. Afinal, gradativamente, a EJA passou de uma oportunidade de escolarização daqueles que nunca haviam adentrado as salas de aula – em sua maioria das camadas populares, transpondo o caráter elitista de alguns poucos privilegiados com acesso aos estudos por meio da ampliação da oferta das vagas no ensino público de nível fundamental –, para um trabalho que se amplia para uma nova modalidade, que atende não apenas a uma população excluída educacionalmente, aquela que jamais havia ido à escola antes. A EJA vai além, pois assume os desafios deixados pela má qualidade da educação e tenta suplantar as aprendizagens insuficientes da leitura, da escrita e do cálculo (insuficiência tipificada como analfabetismo funcional), para que esta parcela da população, excluída, possa interagir na vida política, econômica e cultural ao longo de sua vida.

Compreendido esse cenário, voltamos nosso olhar para a realidade das escolas municipais da zona urbana do município de Ilhéus, visando apresentar um retrato das práticas de letramento vivenciadas nas turmas da EJA, com o objetivo de perceber as marcas pertinentes aos modelos de letramento *autônomo* e *ideológico* nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Com a anuência da SEDUC, foi realizado o estudo de campo, durante o período de março a dezembro de 2019. A partir das informações coletadas, verificamos a oferta de onze turmas de EJA distribuídas em cinco escolas, na zona urbana de Ilhéus, exclusivamente no turno noturno. Em comparação ao ano letivo de 2018, constatamos uma considerada redução de turmas, sendo fechadas quatro de seis turmas. E, para o ano letivo de 2020, está previsto um reordenamento da oferta de vagas na EJA para o município de Ilhéus, com o encerramento de mais turmas, o que irá comprometer o atendimento educacional desse público em específico.

Durante os meses de aproximação com a rede de ensino municipal ilheense, observamos alguns movimentos pertinentes ao desenho das turmas da EJA, como a junção ou a divisão destas numa mesma escola e a mudança de professores em duas turmas de diferentes escolas no decorrer do ano letivo. Essas mudanças afetam, sobremaneira, a estrutura da sala de aula, podendo interferir no trabalho docente e, inclusive, no aprendizado dos estudantes.

Ao acessar os materiais e compartilhar um pouco da realidade das escolas, foi verificada, nas turmas da EJA, a presença de estudantes com idade entre 14 (catorze) e 85 (oitenta e cinco) anos, ou seja, o público atendido perpassa a adolescência, a juventude, a idade adulta e a melhor idade. Assim, é visível a pluralidade cultural e de faixa etária no mesmo ambiente escolar, com diferentes processos de construção de conhecimento e de aprendizagens.

Constatamos, ainda, a falta de formação acadêmica específica para o trabalho com a educação de jovens e adultos, seja na formação inicial dos professores participantes da pesquisa, seja na formação continuada, pois nenhum destes apresentou cursos de pós-graduação, em nível de especialização, voltados à atuação na EJA. Quanto à experiência docente nessa modalidade, dois já tinham, pois haviam lecionado para alunos da EJA no ano anterior na rede de ensino de Ilhéus; dois tiveram contato em outro momento da sua carreira profissional; e os outros dois não tinham tido nenhum contato anterior com essa realidade educacional.

Com o intuito de averiguar o planejamento do trabalho pedagógico dentro das escolas, analisamos momentos sistemáticos e individuais. Notamos que, na maioria das vezes, os professores participantes contam com o acompanhamento restrito da coordenação pedagógica, que precisa se desdobrar para atender às demandas prioritárias do ensino fundamental. Por isso, em nossa avaliação, é urgente e necessária a implantação de ações que remetam aos caminhos da coletividade. Além disso, é indispensável que a SEDUC e as coordenações pedagógicas encontrem meios para motivar o estudo e o uso de documentos nacionais norteadores do trabalho pedagógico do ensino de língua portuguesa e da EJA, deixando de se limitar exclusivamente ao uso do Diário de Classe. Afinal, este documento, municipal, apesar de ter sido elaborado recentemente, de forma coletiva, a partir da BNCC, necessita dialogar, mais claramente, com documentos e orientações curriculares nacionais brasileiras, em específico com o componente Língua Portuguesa da BNCC, atendo-se aos gêneros discursivos como unidade central do trabalho pedagógico.

Durante as análises dos planos de aula dos seis sujeitos participantes da pesquisa, percebemos a falta de direcionamento da rede municipal no que tange à sistematização e à estruturação do planejamento, deixando cada escola e cada professor livres quanto à organização. Logo, é perceptível que cada professora assume uma forma individual de sistematizar o plano de aula, por vezes, deixando de se ater à descrição das competências, habilidades, objetos de conhecimento, estratégias pedagógicas e materiais didáticos pertinentes a cada aula. Ademais, a apropriação dos eixos de integração do componente Língua Portuguesa da BNCC – a saber: leitura,

produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – também constitui um desafio para as professoras, mas práticas de linguagem que contemplem todas essas perspectivas certamente poderiam contribuir com o trabalho delas, possibilitando qualificar a prática educativa nas turmas da EJA da rede municipal.

Apesar de constatada a presença de adolescentes, jovens, adultos e idosos e suas diferentes aprendizagens e culturas, ao analisar o plano de aula das professoras participantes, essa diversidade foi minimamente considerada, tanto que foram identificadas poucas estratégias alternativas que atendessem aos diferentes públicos, sendo recorrente o trabalho igual para todos, delimitado a um determinado grupo de estudantes, como forma de homogeneizar as diversidades culturais e de aprendizagens da sala de aula. Poucas vezes foi possível observar, ainda, a realização de atividades específicas para um agrupamento de estudantes com respeito às diferentes faixas etárias ou níveis de aprendizagem. O material coletado indica a concretude do efetivo trabalho coletivo junto aos estudantes no cotidiano do mesmo ambiente escolar e confirma a atenção limitada à diversidade de grupos e interesses que estão presentes em cada turma.

Quanto à elaboração e ao uso de materiais didáticos, constatamos a não utilização de LD, devido à descontinuidade do PNLD-EJA. Isto leva os docentes à contínua busca por outros LDs, por vezes inadequados às práticas de linguagem com foco nos gêneros discursivos. Notamos também o uso predominante de materiais didáticos impressos, em sua maioria, retirados da internet, fazendo-se necessária uma ampliação dos conhecimentos acerca da elaboração e da escolha de outros materiais didáticos, inclusive com a retomada do PNLD-EJA.

Ao analisar os planos de aula e os materiais didáticos utilizados, verificamos a presença de características pertinentes ao modelo *autônomo* de letramento, prevalecendo a aprendizagem com abordagens silábicas e fônicas, sintética e analítica, pautadas no entendimento das regras ortográficas da normal culta da língua portuguesa do Brasil.

Nesse sentido, enquanto forma de dinamizar a aprendizagem dos discentes e contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem, nossa proposta é que seja feito um trabalho com diferentes gêneros discursivos, como contos de fadas, propagandas, manuais, receitas culinárias, entre outros, além da construção de novos textos produzidos pelos próprios estudantes em vez da reprodução de textos existentes, distantes da realidade vivenciada por eles. Outra proposta gira em torno da valorização do conhecimento e das culturas trazidas pelos educandos, envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais. Todos esses direcionamentos estão

claramente previstos nos documentos oficiais, mas ainda estão distantes do contexto vivenciado em sala de aula.

Por meio das falas dos participantes e dos documentos coletados, percebemos a dificuldade em lidar com as diversas demandas de natureza cognitiva presentes na EJA, considerando as peculiaridades de que os estudantes pouco escolarizados necessitam em cada etapa da vida. Como forma de enfrentar essa complexa realidade estudada, os docentes buscam saídas por meio de saberes decorrentes de sua formação acadêmica, de experiências vivenciadas dentro da sala de aula ou coletivamente, com outros profissionais da escola, ou, ainda, de experiências vivenciadas em outros níveis de ensino (educação infantil ou fundamental). Aqui, reiteramos a necessidade de oportunizar momentos coletivos de planejamento para o professorado, bem como de momentos de formação continuada com o viés abrangente, diversificado e flexível.

Ao final da pesquisa, em meados do mês de dezembro de 2019, foi proposto um momento coletivo com todos os participantes, com o intuito de propiciar para cada um deles a visualização do desenho do cenário da pesquisa, com a caracterização da rede e a forma como se dão o planejamento e os materiais didáticos utilizados. Entretanto, por inviabilidade junto à SEDUC, o encontro não aconteceu da maneira que havia sido planejado. Porém, diante do compromisso desta investigação em contribuir com o trabalho docente, foi possível realizar os encontros nos ambientes escolares, em três das quatro escolas visitadas. Além disso, foi notório o interesse de cada coordenadora pedagógica e dos professores da EJA, tanto dos que participaram quanto dos que não participaram, em compreender o objeto deste estudo e sua marca dentro de um todo inserido na rede de ensino municipal. Em todos os espaços, foram suscitados momentos de formação do coletivo de professores da EJA, visando novos conhecimentos para o letramento dos estudantes, com ações de efetivo trabalho no cotidiano da sala de aula.

Por fim, muitos são os elementos, no cenário educacional da EJA em Ilhéus, que ainda merecem atenção. Logo – distante da intenção de culpabilizar os sujeitos envolvidos, mas assumindo-se como uma forma de auxiliar o trabalho docente, que se encontra fragilizado devido à precária formação e, até mesmo, à inexperiência ao lidar com as especificidades dessa modalidade de ensino –, este estudo coloca-se como o início de uma trajetória que precisa ser ampliada, já que um estudo de campo em nível de Mestrado é bastante limitado, dado o curto período de tempo.

Por isso, para estudos futuros, durante o doutorado, visa-se à continuidade desta pesquisa, agora, com a inclusão da formação dos professores, com o intuito de auxiliar os docentes sobre o

trabalho com variados gêneros textuais que contenham questões referentes ao interesse dos estudantes e suas vivências, como forma de discutir a realidade cotidiana deles e tornar as aprendizagens da leitura e da escrita significativas. Assim, os docentes serão provocados a mobilizar seus estudantes a desenvolver o senso crítico, a fim de que se tornem conscientes de suas ações no mundo em que vivem e das possibilidades de transformá-lo, avançando, desse modo, para a produção de variados materiais didáticos, que apresentem características pertinentes ao modelo de letramento *ideológico*, pautadas no entendimento dos documentos nacionais norteadores do trabalho docente de língua portuguesa no Brasil.

Concluindo, reiteramos que a inclusão social daqueles que em algum momento foram excluídos do ambiente escolar, tendo o direito à educação obstado, remete à indispensável valorização, por parte do poder público, dessa modalidade de ensino. Dessa forma, defendemos que é necessário priorizar as políticas públicas e dar condições básicas de funcionamento às escolas, a partir da ampliação e qualificação do atendimento educacional no âmbito da EJA, oferecido no município de Ilhéus. Desse modo, será evitada uma nova exclusão social daqueles que já foram penalizados em suas vidas e que, agora, ao buscar novas oportunidades, não podem ter as escolas fechadas ou inadequadas para recebê-los, pautados em práticas que não os estimulem a ser usuários da linguagem escrita capazes de fazer dela vários usos, isto é, expressar sua subjetividade, fazer inferências, refletir, gerar autonomia, ir em busca de novos conhecimentos, aprender e se posicionar no mundo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M.; VIEIRA-SILVA, M.; ABADE, F. L. O processo grupal e a educação de jovens e adultos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 707-715, out./dez. 2009.

AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

BARBATO, S. A alfabetização de jovens e adultos: princípios do ensino dialógico para a formação de cidadãos e cidadãs críticos. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 313-334.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei N°. 8.069, de 13 de julho de 1990. Congresso Nacional. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB N°. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. Coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004*. Congresso Nacional. Brasil, DF.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Congresso Nacional. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Juventude*. Lei No. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Congresso Nacional. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Curricular Comum*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Brasília, MEC, SEALF, 2019.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, n. 55, p. 58-77, 2001.

\_\_\_\_\_.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul/dez. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

FREITAS, M. de F. Q. de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar*. Editora UFPR, Curitiba, n. 29, 2007. p. 47-62.

GADOTTI, M. *O que é ler? Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOSSÁRIO CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

HADDAD S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (Org.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Unesco, MEC, ANPED, 2005. p. 85-128.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Amostra – Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

\_\_\_\_\_. *Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2012-2019.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Professor: agente de letramento. *Escrevendo o futuro* [ago. 2007]. Entrevistador. Luiz Henrique Gurgel. NPL nº 06, 2007.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 15-61.



LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

LOPES, J. R. *Caderno do educador: alfabetização e letramento 1*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MELLO, P. E. D. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014). *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v. 10, n. 1, p.80-99, jan/abr. 2015.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, p. 419-435, 1999.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de linguística à linguística aplicada interdisciplinar. In: ROCA, P.; PEREIRA, R. C. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*; v. 3, n. 20, p. 402-407, 2008.

O GLOBO [on-line]. *Educação de jovens e adultos tem o menor investimento da década*. Bruno Alfano. 29 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-de-jovens-adultos-tem-em-2019-menor-investimento-da-decada-24162835>>. Acesso em: 29 out. 2020.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd (Coleção educação para todos; 7), 2005. p. 61-84.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. de. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul/dez, 2009.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007 [1998]. p. 23-49.

SILVA, D. N. A propósito de Linguística Aplicada 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. especial, p. 349-376, 2015.

SILVA, E. T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

\_\_\_\_\_. M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed., São Paulo: Contexto, 2017a.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed., São Paulo: Contexto, 2017b.

STREET, B. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan/abr. 2013.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 41-64.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ZONA URBANA DE ILHÉUS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 17			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área II, Linguística, Letras e Artes			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: RENATA DA SELVA POSSO			
6. CPF: 795.554.623-72	7. Endereço (Rua, n.º): RAYMUNDO SA BARRETO JARDIM SANCIA 1561 ILHEUS BAHIA 45658250		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 73366270259	10. Outro Telefone:	11. Email: renataposso@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 469/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do presente projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao presente projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>01 / 12 / 2018</u>		<u>Renata da Silva Posso</u> Assinatura CPF 795.554.623-72 MATRÍCULA 201810106	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: Universidade Estadual de Santa Cruz	13. CNPJ: 40.738.999/0001-95	14. Unidade/Orgão:	
15. Telefone: (73) 3680-6200	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela Instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 469/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável:	<u>André Luis Mitidieri</u> CPF: <u>413.745.330-68</u>		
Cargo/Função:	<u>Coordenador do Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagens e Representações</u>		
Data:	<u>01 / 12 / 2018</u>		
	<u>André Luis Mitidieri Pereira</u> Assinatura Coordenador - PPGL / UESC Cad.: 73.604.1004		
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## APÊNDICE B

## DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Declaro que a pesquisa intitulada "AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ZONA URBANA DE ILHÉUS" sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Ilhéus, 01 de dezembro de 2018.



Profa. Dra. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO  
Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
CPF 082.731.578-30  
MATRÍCULA 201510002



RENATA DA SILVA POSSO  
Matrícula 201810106  
CPF 795.554.623-72

## APÊNDICE C

## CARTA DE ANUÊNCIA

Ilhéus, 06 de dezembro de 2018.

Ao:  
 Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos  
 Universidade Estadual de Santa Cruz  
 Senhor(a) Coordenador(a) do CEP-UESC

Eu, LUCIANA CUNHA DA COSTA, responsável pelo(a) Secretaria  
de Educação de Ilhéus-BA (SEDEC), conheço o Protocolo  
 de Pesquisa intitulado "AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE  
 JOVENS E ADULTOS NA ZONA URBANA DE ILHÉUS", desenvolvido pelo(a)  
 pesquisador(a) RENATA DA SILVA POSSO, e concordo com sua realização após a  
 apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente preenchido e  
 assinado pelas partes. O início desta pesquisa neste Serviço só poderá ocorrer, a partir da  
 apresentação da carta de aprovação do Sistema CEP/CONEP.

Atenciosamente,



Assinatura do responsável institucional  
 LUCIANA CUNHA DA COSTA

CPF 715.474.795-15

LUCIANA CUNHA DA COSTA  
 Chefe de Divisão Técnica Pedagógica  
 Secretaria de Educação Ilhéus-BA  
 Decreto nº 0.038/2017

PREFEITURA MUNICIPAL DE ILHÉUS  
 Secretaria Municipal de Educação  
 CNPJ: 13.672.597/0001-62  
 Av. Soares Lopes, 840 - Centro  
 CEP - 45.053-005

## APÊNDICE D

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convido o(a) Sr.(a) \_\_\_\_\_

a participar do estudo denominado “AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ZONA URBANA DE ILHÉUS” de autoria da Mestranda RENATA DA SILVA POSSO, orientada pela Professora Dra. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO, cujo objetivo é compreender como as práticas de letramento, propostas pelos professores da EJA, podem promover o letramento dos estudantes no ambiente escolar e impactar outras práticas sociais de linguagem.

A pesquisa justifica-se pela constatação de provocações e reflexões, acerca da prática educativa, vivenciada por docentes que atuam no primeiro segmento da EJA, afim de construir estratégias do trabalho docente por meio de atitudes dialógicas que estimulem os estudantes ao aprendizado e para que possam responder às necessidades sociais.

Sua participação no referido estudo será no sentido de participar de entrevista pautada, que será gravada em áudio, e na cessão temporária de instrumentos de planejamento pedagógico utilizados em sua turma do primeiro segmento da EJA e de materiais didáticos, tais como livros didáticos, atividades impressas, atividades escritas, pertencente a essa escola municipal da zona urbana de Ilhéus/BA. Todo material cedido temporariamente ficará sob a responsabilidade da pesquisadora, que se comprometerá em armazenar e manter o sigilo das informações e será devolvido tão logo a pesquisa seja concluída.

Alertado de que, durante as entrevistas, serão garantido um lugar seguro, a fidedignidade e o sigilo do que for tratado, bem como será evitado constrangimento. Além disso, ao final da pesquisa será feito uma devolutiva ao grupo de docentes e aos gestores de cada escola, levando em consideração as análises realizadas, os resultados da pesquisa e as contribuições que possam ser identificadas para o trabalho pedagógico, para a minoração dos riscos, a pesquisadora preservará o sigilo de informações pessoais sendo resguardada a intimidade dos profissionais expostos com a pesquisa.

A pesquisa a se realizar, poderá trazer benefício individuais e coletivos como sugestões na construção de estratégias para sua prática educativa por meio de práticas de leitura e escrita afim de ampliar a fase de decodificação do sistema de escrita alfabético,

além da apresentação de propostas aos gestores escolares e agentes públicos envolvidos na formação dos profissionais que atuam no primeiro segmento da EJA.

Esclareço que possíveis resultados, sejam positivos ou negativos, somente serão obtidos após a sua conclusão.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Sua participação é voluntária, podendo se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

Será assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois de aceitar participar da pesquisa.

Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

O TCLE foi impresso em duas vias iguais e o(a) senhor(a) ficará com uma das vias.

---

Renata da Silva Posso  
E-mail: renataposso@gmail.com  
Contato: (73) 98882.0059

Eu, \_\_\_\_\_

Estou ciente sobre o que se trata a pesquisa e aceito participar.

Ilhéus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa teve os aspectos relativos a Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. E-mail: cep\_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

## APÊNDICE E

## TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS DE ARQUIVO

## TÍTULO DO PROJETO:


AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ZONA URBANA DE ILHÉUS

## EQUIPE DA PESQUISA:

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Orientadora)  
Renata da Silva Posso

Os pesquisadores do projeto de pesquisa acima identificados assumem o compromisso de:

1. Preservar as informações dos participantes cujos dados serão coletados;
2. Que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
3. Que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa;
4. Que serão respeitadas todas as normas da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares na execução deste projeto.

  
 \_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO  
 Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
 CPF 082.731.578-30  
 MATRÍCULA 201510002

  
 \_\_\_\_\_  
 RENATA DA SILVA POSSO  
 Matrícula 201810106  
 CPF 795.554.623-72



## APÊNDICE F

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual a turma de EJA em que você atua?
- 2) Quanto à faixa etária, como você define os estudantes da sua sala de aula?
- 3) Quanto ao nível de aprendizagem, como você define sua turma?
- 4) Sobre o planejamento:
  - Como se dá o planejamento na escola?
  - A escola adota alguma metodologia específica para a organização curricular?
  - Com que frequência você faz o planejamento de suas aulas?
  - Você faz sozinho(a) ou conta com a participação de algum profissional da escola?
  - Quais documentos norteadores você utiliza para fazer o planejamento de suas aulas?
- 5) Sobre letramento social:
  - O que você entende por letramento social?
  - O que você entende da relação entre alfabetização e letramento?
  - Você acredita que trabalha com práticas de letramento em suas aulas? Como isso é realizado?
- 6) Sobre os materiais didáticos:
  - Quais materiais didáticos você utiliza em suas aulas?
  - Como você escolhe os materiais didáticos que utiliza?
  - Você costuma produzir os seus materiais didáticos? Os estudantes participam dessa produção?
  - Com quais materiais didáticos você percebe que os estudantes mais se identificam?
  - Com quais materiais didáticos você mais se identifica?
  - Com qual(is) material(is) didático(s) você não se identifica ou tem dificuldade em utilizar?
  - Existe algum material didático que você gostaria de utilizar mas a escola não disponibiliza?

- Qual sua opinião sobre o livro didático utilizado?
  - Como você vincula seu planejamento ao livro didático?
  - Os materiais didáticos que você utiliza contribuem para as práticas de letramento de sua turma de estudantes?
- 7) Você gostaria de compartilhar algum relato de experiência vivido ao longo deste ano letivo relacionado às práticas de letramento na escola ou fora dela?

## ANEXOS

## ANEXO A

## DIÁRIO DE CLASSE

COMPETÊNCIAS POR ÁREA DO CONHECIMENTO – EJA I (Fase I, II e III)

LÍNGUA PORTUGUESA (ARTES) - ÁREA 1 – LINGUAGENS E MOVIMENTO

LP 1 - EIXO ORALIDADE: Práticas de Compreensão e produção de textos orais em diferentes contextos discursivos.		
COMPETÊNCIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CLP 01 - Reconhecer a linguagem oral como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre seu uso.	*Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade. *Regras de convivência em sala de aula. *Características da conversação espontânea *Relato oral *Contexto e práticas *Processos de criação *Notação e registro musical	HLP 01 - Valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos. HLP 02 - Expressa-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário. HLP 03 - Produz textos oralmente, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instância públicas (debates, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros). HLP(A) 04 - Reconhece que através da arte e do corpo expressa-se afetos sentimentos e emoções. HLP(A) 05 - Valoriza a arte popular (dança de rua, pagode, forró, dança de salão, arrocha etc.) relacionando-o a construção da identidade cultural.
LP 2 - EIXO LEITURA: Práticas de compreensão e interpretação de textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Textos do cotidiano próximo e da vivência e interesse do aluno, com imagens que forneçam informações adicionais, tema apropriado à faixa etária do leitor (crianças) e nível de textualidade adequado: vocabulário previsível, orações e períodos curtos e recursos expressivos predominantemente denotativos; no caso de textos verbais, com aproximadamente 200 palavras.		
COMPETÊNCIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CLP 02 - Ler textos que circulam no contexto escolar e no meio social com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.	*Autodomínio do processo de leitura *Objetos de leitura *Localização de informações em textos *Contextos e práticas *Elementos da linguagem	HLP 06 - Interessa-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte. HLP 07 - Desenvolve estratégias de compreensão e fluência na leitura. HLP 08 - Realiza a leitura de palavras, frases e/ou pequenos textos trabalhados em sala de aula. HLP(A) 09 - Interessa-se pelas artes como forma de conhecimento, interpretação dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.
LP 3 - EIXO PRODUÇÃO DE TEXTO: Práticas de escrita de palavras e frases e de pequenos textos.		
COMPETÊNCIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CLP 03 - Analisar criticamente os diferentes discursos produzidos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.	*Escrita de palavras e frases *Planejamento do texto *Textos de gêneros textuais diversos *Processos de criação *Contextos e práticas	HLP 10 - Domina o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções. HLP 11 - Expressa-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical. HLP 12 - Reconhece e utiliza os diferentes tipos de grafia de letra (letra bastão, imprensa, cursiva, maiúscula minúscula). HLP 13 - Produz textos a partir de modelos (listas, receitas, etc.) de forma coletiva.
		HLP 14 - Produz, observando as normas convencionais e espaçamento, direção alinhamento da escrita e parágrafos. HLP 15 - Produz textos com intencionalidade (levando em consideração o leitor a quem se destina o texto e sua finalidade), organizando roteiros, com ajuda de um escriba e/ou autonomia. HLP(A) 16 - Realiza e compartilha produções artísticas, expressando e comunicando ideias.
LP 4. EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS – Compreensão e apropriação do sistema alfabético de escrita, reflexão sobre convenções gráficas da escrita e ampliação do léxico (vocabulário).		
COMPETÊNCIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CLP 04 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio de análise linguística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.	*Compreensão do sistema alfabético de escrita *Segmentação de palavras *Acentuação e pontuação *Processos de coesão	HLP 17 - Faz a análise fonológica das palavras (reação fonema-grafema, aliteração, rima, sílaba, número de sílaba), identificando semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. HLP 18 - Distingue a letra enquanto unidade da sílaba e a sílaba como unidade da palavra. HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo). HLP 20 - Analisa situações de flexão de substantivos e adjetivos, tirando conclusões (flexão de gênero: masculino e feminino; flexão de número: singular e plural; flexão de grau (substantivo): aumentativo e diminutivo).
LP 5. EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA – Práticas de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos.		
COMPETÊNCIA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CLP 05 - Compreender as relações entre texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.	*Apreciação de texto literário *Processos de criação *Elementos constitutivos dos discursos *Matrizes estéticas e culturais *Patrimônio Cultural	HLP 21 - Vivencia o universo literário, recriando o texto a partir de suas experiências pessoais. HLP 22 - Compreende a dimensão social e estética do texto literário. HLP(A) 23 - Reconhece o caráter dinâmico da cultura, valorizando o patrimônio cultural e artístico de acordo com os tempos históricos.

## ANEXO B

## DIÁRIO DE CLASSE

## HABILIDADES PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

<b>ÁREA 1 – LINGUAGENS E MOVIMENTO</b>
<b>LÍNGUA PORTUGUESA (ARTES)</b>
<b>LP 1 – ORALIDADE</b>
HLP 01 - Valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
HLP 02 - Expressa-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.
HLP 03 - Produz textos oralmente, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instância públicas (debates, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).
HLP(A) 04 - Reconhece que através da arte e do corpo expressa-se afetos sentimentos e emoções.
HLP(A) 05 - Valoriza a arte popular (dança de rua, pagode, forró, dança de salão, arrocha etc.) relacionando-o a construção da identidade cultural.
<b>LP 2 – LEITURA</b>
HLP 06 - Interessa-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
HLP 07 - Desenvolve estratégias de compreensão e fluência na leitura.
HLP 08 - Realiza a leitura de palavras, frases e/ou pequenos textos trabalhados em sala de aula.
HLP(A) 09 - Interessa-se pelas artes como forma de conhecimento, interpretação dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.
<b>LP 3 – ESCRITA</b>
HLP 10 - Domina o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
HLP 11 - Expressa-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.
HLP 12 - Reconhece e utiliza os diferentes tipos de grafia de letra (letra bastão, imprensa, cursiva, maiúscula minúscula).
HLP 13 - Produz textos a partir de modelos (listas, receitas, etc.) de forma coletiva.
HLP 14 - Produz, observando as normas convencionais e espaçamento, direção alinhamento da escrita e parágrafos.
HLP 15 - Produz textos com intencionalidade (levando em consideração o leitor a quem se destina o texto e sua finalidade), organizando roteiros, com ajuda de um escriba e/ou autonomia.
HLP(A) 16 - Realiza e compartilha produções artísticas, expressando e comunicando ideias.
<b>LP 4 – EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS</b>
HLP 17 - Faz a análise fonológica das palavras (reação fonema-grafema, alteração, rima, sílaba, número de sílaba), identificando semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
HLP 18 - Distingue a letra enquanto unidade da sílaba e a sílaba como unidade da palavra.
HLP 19 - Reconhece e identifica que as palavras estão separadas em classes, com base em suas características e funções (substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo).
HLP 20 - Analisa situações de flexão de substantivos e adjetivos, tirando conclusões (flexão de gênero: masculino e feminino; flexão de número: singular e plural; flexão de grau (substantivo): aumentativo e diminutivo).
<b>LP 5 – EIXO EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>
HLP 21 - Vivencia o universo literário, recriando o texto a partir de suas experiências pessoais.
HLP 22 - Compreende a dimensão social e estética do texto literário.
HLP(A) 23 - Reconhece o caráter dinâmico da cultura, valorizando o patrimônio cultural e artístico de acordo com os tempos históricos.