

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES  
PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Thaís de Souza Belo

**AMBIENTE ALFABETIZADOR E LUDICIDADE NA APROPRIAÇÃO  
DE LEITURA E ESCRITA NA EJA.**

Belo Horizonte

2019

THAÍS DE SOUZA BELO

**AMBIENTE ALFABETIZADOR E LUDICIDADE NA APROPRIAÇÃO  
DE LEITURA E ESCRITA NA EJA.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica da Faculdade de Educação da Universidade federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Professora Dra. Grazielle Schweig

Belo Horizonte

2019

B452  
TCC

Belo, Thaís de Souza, 1983 -  
Ambiente alfabetizador e ludicidade na apropriação da  
leitura e escrita na EJA [manuscrito] / Thaís de Souza  
Belo. - Belo Horizonte, 2019.

65 f.: il.

Orientadora: Grazielle Schweig.

Trabalho de conclusão de curso – (Especialização) -  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização  
de adultos. 3. Alfabetização de adultos – Métodos de  
ensino. 4. Educação do adolescente. 5. Professores e  
alunos. 6. Ambiente de sala de aula. 7. Professores  
alfabetizadores. 8. Prática de ensino.

I. Schweig, Grazielle. II. Universidade Federal de  
Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD:  
374

**Catálogo na Fonte: Biblioteca da FAE/UFMG**

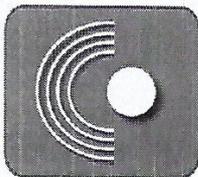
**Bibliotecária<sup>†</sup>: Carmen Lúcia de Carvalho Ramos CRB/6- 2566**

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica).

---

\*Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pela autora, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações são de inteira responsabilidade da autora, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita."

Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos". ‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdade



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Curso de Especialização em Formação de Educadores para  
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO OCTINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO TERCEIRO TRABALHO FINAL DO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Ambiente alfabetizador e ludicidade na apropriação de leitura e escrita na EJA”, do(a) aluno(a) **Thais de Souza Belo**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Grazielle Schweig (orientador) e Ramuth Pereira Marinho. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO, atribuindo-lhe a nota 93, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a)

Thais de Souza Belo  
Thais de Souza Belo

Registro na UFMG: 2018751241

Grazielle Schweig  
Grazielle Schweig

Professor(a) Orientador(a)

Ramuth Pereira Marinho  
Ramuth Pereira Marinho

Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva  
Luciana Gomes da Luz Silva  
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização  
Em Formação de Educadores para Educação Básica

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e pela oportunidade de estudar na UFMG.

Ao meu companheiro Thiago, por compartilhar momentos de risos, reflexões e angústias. Gratidão pela paciência e companheirismo de sempre.

À minha família, em especial a minha mãe.

À minha filha Raíssa por ser meu combustível diário.

À minha orientadora, Professora Dra. Grazielle Schweig pelo apoio, paciência, ensinamento e contribuições, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos colegas de Especialização, por estarem comigo nesta jornada.

À Secretaria de Educação de Belo Horizonte por proporcionar essa formação.

À professora Giovanna pelo acolhimento.

Aos alunos da turma de Alfabetização de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Pedro Guerra.

Por acreditar no poder da educação que transforma pessoas e, que por sua vez, transformam o mundo (Paulo Freire).

E quem um dia irá dizer que existe razão nas coisas feitas pelo coração!

Renato Russo.

## RESUMO

Os profissionais que atuam nas escolas são mediadores do conhecimento de crianças e jovens que permanecem nesse ambiente, atuando de forma a colaborar para o pleno desenvolvimento e sucessos desses estudantes. Este trabalho é fruto de um intenso estudo e diálogo de duas profissionais, professora e assistente administrativa educacional, que desejam a apropriação da leitura e da escrita por parte dos alunos matriculados numa turma de alfabetização de Jovens e Adultos de uma escola Municipal de Belo Horizonte. A proposta de intervenção obteve construções e reconstruções, frente às demandas e a realidade encontrada na turma observada que possui jovens, adultos e idosos (as) com trajetórias de exclusão e fracasso escolar, com especificidades e necessidades diferentes. No entanto, sedentos pela aprendizagem. Dessa forma, a ação de intervenção objetivou trazer recursos lúdicos e concretos à prática docente, além de seduzir o educando a um ambiente favorável a alfabetização. Como resultado, a percepção de professores e alunos no uso de metodologias diferenciadas e lúdicas foi transformada de tímida e desconfiada a atuante e autônoma.

**Palavras Chaves:** Educação de Jovens e Adultos, Ludicidade, Alfabetização e Planejamento Docente.

## Sumário

1- INTRODUÇÃO	10
2 – JUSTIFICATIVA	14
3 - OBJETIVO GERAL	16
4 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
5 - REVISÕES TEÓRICAS	17
5.1 Fracasso escolar e EJA: da construção histórica ao contexto atual.	17
5.2 Educação de Jovens e Adultos: da construção histórica ao contexto atual.	20
5-3 A EJA no Município de Belo Horizonte e o Parecer nº 093-02	23
5- 4 O perfil dos educandos da EJA	26
5.4.1 Juventudes presentes na EJA	27
5.4 - Ambiente alfabetizador planejamento docente e ludicidade na EJA	28
6– CONTEXTUALIZAÇÃO	34
6.1- Perfis da escola	34
6.2 Perfis da turma	36
6.3- Diagnóstico baseado na análise do questionário	43
7- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
1º Etapa – Dia 12/08/2019	48
2º Etapa - Dia 21/08/2019	48
3º Etapa - Dia 02/09/2019	51
4º Etapa - Dia 09/09/2019	54
5º Etapa - Dia 18/09/2019	55
8 - ANÁLISES DOS RESULTADOS	58
9 – CONCLUSÕES	63
10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

## 1- INTRODUÇÃO

A Prefeitura de Belo Horizonte, com o objetivo de capacitar os profissionais que atuam nas escolas públicas do município, possui uma parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais e com isso, oferecem o curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica (LASEB). Esse curso se tornou uma das raras oportunidades em que os profissionais denominados pela Secretaria de Educação como Assistentes Administrativos possuem para qualificarem sua atuação no ambiente escolar. É importante adotar a perspectiva de Vigotysk (1991), referência nos estudos da teoria interacionista, que revela a importância do adulto mais experiente no exercício da função de auxiliar no desenvolvimento atual ao desenvolvimento proximal do sujeito, capacitando-o a adquirir um "bom aprendizado". Dessa forma, assim como o (a) professor (a), esse profissional pode atuar como mediador (a) em sintonia com uma observação e escuta atenta entre adolescentes e crianças que trazem diversas demandas enquanto permanecem nas escolas públicas do município.

A Educação de Jovens e Adultos é uma das possibilidades de trabalho na rede municipal onde os educandos, precisam de profissionais, professores ou assistentes educacionais, que estejam dispostos a aprender e a ensinar a partir das demandas e experiências que eles trazem. O LASEB como referência na formação de professores da educação básica também possibilita refletir e ampliar os conhecimentos dessa modalidade. O curso propõe uma ação/reflexão/ação, buscando explicitar e discutir os saberes da prática, construídos pelos professores em suas diferentes experiências no cotidiano de sua prática pedagógica na sala de aula<sup>1</sup>.

Assim, o plano de ação se constituiu ao longo da formação, como um intenso estudo sobre as práticas pedagógicas para esse público com o objetivo de levar para as escolas metodologias motivadoras que contemplem uma formação de sucesso para esses sujeitos. É o momento de reconstrução de práticas que não foram bem sucedidas e deixaram marcas na identidade dos educandos matriculados na Educação de Jovens e Adultos que trazem para a escola vivências com a leitura e a escrita presentes na sociedade.

A educação Especial também é uma modalidade de ensino, que perpassa todas as etapas da educação básica desde a educação infantil até o ensino médio. Assim como a EJA, ela é uma política de reparação social destinada às pessoas que foram e são excluídas da escola. Por isso, é importante que professores (as) conheçam suas conquistas, avanços e dificuldades enfrentadas ao

---

<sup>1</sup> MANUAL ACPP Análise Crítica da Prática Pedagógica FAE-UFMG-2018.

longo dos anos, com o objetivo de acolher essas pessoas que também necessitam de uma metodologia própria que proporcionem a elas uma aprendizagem significativa.

Pessoas com deficiência, jovens, e adultos que frequentam a escola possuem vivências diferentes, mas também algo em comum. Os dois necessitam de planejamentos específicos que vão ao encontro às suas necessidades e realidades, e, para isso, demandam de seus professores maior esforço na elaboração de práticas pedagógicas e pesquisa sobre diversas temáticas.

Estes temas suscitam muitas indagações e provocações que foram decisivas na elaboração do plano de ação. Inicialmente pretendeu-se conhecer os educandos com necessidades especiais matriculados na EJA, a fim de investigar o percurso que os levaram às escolas municipais de Belo Horizontes, como estão sendo recebidos nesse ambiente, e quais suas necessidades educacionais especiais. E depois, de posse das informações obtidas, ofertar aos professores uma formação que promova boas práticas pedagógicas a essa nova demanda, que além de serem estudantes jovens ou idosos que estão na EJA com o histórico de exclusão social, possuem diferentes especificidades e necessidades de aprendizagem. Conseqüentemente, levar à Secretaria de Educação do Município as informações e necessidades apresentadas por esses profissionais, bem como a realidade vivida por eles nas escolas.

A pretensão foi de coletar dados na Gerência responsável por esse serviço da Secretaria de Educação de Belo Horizonte para em seguida estipular o melhor campo de observação. No entanto, após contato inicial por e-mail não foi obtida nenhuma resposta. A partir disso, e pela consciência do não tempo hábil para a grande complexidade da investigação, a pretensão desse estudo foi adaptada à realidade de um curto período para coleta de dados e desenvolvimento da ação. Mas, isso não significou que essa pesquisa não possa ser realizada, apenas deixada para oportunidades futuras, tendo em vista, que esse campo de estudos é uma demanda que está a cada dia mais presente nas escolas com a necessidade de pesquisas que promovam políticas públicas baseadas em dados concretos sobre essa realidade educacional.

Diante do exposto, a decisão mais coerente foi estabelecer contato com escolas próximas de forma a descobrir se havia matriculado nas turmas de EJA algum aluno ou aluna com deficiência. O objetivo da ação foi modificado com o objetivo de desenvolver uma oficina para professores apresentando possíveis materiais, entre filmes e livros, que os auxiliem no trabalho em sala de aula.

A coordenação do turno da Escola Municipal Professor Pedro Guerra localizada na região de Venda Nova informou que havia na turma de alfabetização da EJA um aluno que veio da Escola de

Ensino Especial<sup>2</sup> e outros dois alunos com suspeitas de laudo com deficiência. Com autorização da gestão, as observações se iniciaram no começo do mês de Abril/2019 com o objetivo de conhecer o perfil da turma para então desenvolver o plano de ação com base nas informações prestadas por coordenação pedagógica e professores, e foram finalizadas no mês de Setembro/2019. Existem na turma, também, alunos com suspeitas de doenças mentais que fazem uso de medicamentos para controlar o nervosismo e outros com suspeitas de deficiências cognitivas por apresentarem dificuldade na retenção de conhecimento. De maneira geral, todos os estudantes viveram muitos anos de escolarização, mas não reconhecem as letras do alfabeto e não são alfabetizados.

De posse dessas informações, meu plano de ação com o objetivo de focar na inclusão de pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem teve início com a observação e diagnóstico inicial da turma. Foi assim que identifiquei que os alunos e alunas são agrupados entre alfabetizados e não alfabetizados na mesma sala, onde cada lado desse ambiente é ocupado por um grupo diferente do outro. Além disso, o quadro também é dividido ao meio com atividades específicas para cada demanda. Essa organização exige um grande esforço da professora que deixou bem claro o quanto eles demandam atenção.

Ao conhecer a turma identifiquei que os estudantes que são alfabetizados possuem demandas específicas, que devem ser consideradas e que me chamaram a atenção, como por exemplo, o uso incorreto da ortografia de palavras, e o cálculo de operações de adição e subtração que envolve centena e unidade de milhar. Então, porque não desenvolver um trabalho que englobasse todos da turma, ao invés de focar numa demanda específica, que, no entanto, sempre foi algo que me despertou curiosidade? Essas escolhas são muito difíceis de serem tomadas. A professora regente da turma desde o início da observação relatou sua dificuldade em atuar com os alunos que possuem maior dificuldade, e desconfia que eles possuam alguma deficiência que os impedem de ter uma aprendizagem tipicamente esperada pela maioria dos professores.

Com o olhar não mais focado nas demandas da inclusão, mas sim da turma como um todo, surgiram durante as observações uma escuta atenta às falas da professora sobre a alfabetização desses alunos. São demandas específicas com relação às metodologias utilizadas em sala de aula e possíveis formas de intervenção na alfabetização que contemplassem a todos. De forma natural, foi construída uma relação, entre cursista e professora regente, de trocas de experiências e possibilidades de trabalho que dizem respeito ao sucesso desses alunos. Uma reflexão sobre a ação

---

<sup>2</sup> O Ensino Especial aqui explicitado são escolas específicas que oferecem ensino somente a pessoas com deficiência no Município de Belo Horizonte

e uma formação mútua entre as educadoras que naquele momento lidavam cotidianamente com a turma de alfabetização.

Ao refletir sobre essas demandas a proposta de ação tomou novos rumos. Pretendeu-se então, criar um ambiente alfabetizador na sala de aula da EJA, e utilizar recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas com o objetivo de variar a prática da professora e garantir a aprendizagem de toda a turma. Tendo em vista que até mesmo numa proposta de oficina com metodologias voltadas para a inclusão é necessários dados mais concretos sobre as deficiências do que apenas possíveis hipóteses de alguns diagnósticos. Ocorreu uma transição na proposta de trabalho entre educação inclusiva à alfabetização de jovens e adultos.

## 2 – JUSTIFICATIVA

Na educação de Jovens e Adultos, muitos de seus educandos estão matriculados há anos nesta modalidade de ensino. Na turma observada existem alunos que vieram de outras instituições, também municipais próximas à escola atual, e cursaram cerca de quatro e cinco anos dessa escolarização. Certamente, a escola é o lugar que privilegia e oferece também outros tipos de aprendizagens aos educandos. Esse seria o real motivo dessas pessoas ainda permanecerem na escola, mesmo que a leitura e a escrita não desenvolvidas de forma que eles avançassem e fosse promovida a outra etapa da educação básica como, por exemplo, a EJA anos finais do ensino fundamental? Ou estão ali para socialização entre seus pares, como forma de continuarem a ter acesso a conhecimentos e informações acumulados pela história que somente escola pode oferecer?

A proposta de intervenção obteve construções e reconstruções, frente às demandas e a realidade encontrada na turma de alfabetização de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Pedro Guerra. Ela foi determinada durante o período de observação por meio de sugestões para o processo ensino aprendizagem dos alunos (as) em diálogo com a professora regente da turma.

Foi quando em uma de nossas conversas a docente relatou que raramente utilizava de jogos ou materiais concretos com a turma. Então indiquei o uso de recursos, como por exemplo, mapas que montam ou desmontam, quebra-cabeças com letras, símbolos ou números que pudessem auxiliar na aprendizagem mais efetiva com os estudantes da EJA.

Poucos dias depois, quando as observações, ela havia me dito que usou materiais concretos, emprestados da sala de Inclusão da Escola. Foram eles: Tangram, material dourado, alfabeto móvel e um quebra-cabeça do mapa do Brasil. Naquele dia a maioria dos alunos (as) que estão alfabetizados não foi à aula, e ela se sentiu mais à-vontade em trabalhar com esse material, que inclusive iria ser descartado pela escola. Sua empolgação foi visível ao afirmar que aquela aula foi muito proveitosa entre os presentes naquele dia. O uso do dicionário para consultar a ortografia correta das palavras, foi proposto numa outra ocasião, já que no armário da sala de aula existiam vários, e a dúvida na escrita é algo recorrente durante as aulas. Também, foi oferecido o uso de palitos de picolé para auxiliar os alunos durante as atividades com operações de adição e subtração.

Essas ações foram o começo de uma nova proposta de intervenção. Tendo em vista, as observações sobre a forma como o trabalho com esses alunos está sendo realizado. As metodologias

estão sendo focadas nas suas dificuldades ou em suas potencialidades? É mais fácil culpar quem tem sido vítima do que a propor novas formas de trabalho? Como nos aconselha Leal (2010):

Na medida em que crescemos profissionalmente, mais temos condições de investigar nossa própria prática docente e entender o que está dando certo e o que não está sendo proveitoso. É através de uma avaliação permanente, tanto do que estamos fazendo em sala de aula, quanto do que nossos alunos aprendem que nossos alunos podem melhorar e garantir uma escola de melhor qualidade (p. 108).

Ao refletir sobre essas demandas, a proposta de ação tomou novos rumos. Com a finalidade de seduzir o educando a um “ambiente favorável para aprendizagem”<sup>3</sup> de forma que ele se aproprie, sentindo-se pertencente ao espaço da sala de aula, além de proporcionar sua alfabetização pretendeu-se então, criar um ambiente alfabetizador na sala de aula da EJA. E também, utilizar recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas com o objetivo de variar a prática docente e garantir a aprendizagem de toda turma. São ações utilizadas de forma lúdica que “visam incentivar a docente a produzir investigação e análise de sua prática com vistas a ampliar suas concepções” (Parecer 093/2002 p. 32 e 33), atuando também como um objeto de formação em que o educador é sujeito da construção de seu próprio conhecimento, adquirido no compartilhamento de reflexões, problematizações, dúvidas e angústias entre cursista e professora sobre o processo educativo na EJA.

---

<sup>3</sup> SCHWARTZ 2013.

### **3- OBJETIVO GERAL**

Criar um ambiente favorável à aprendizagem da leitura e escrita por meio de recursos concretos e lúdicos.

### **4- OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Criar uma sala ambiente propícia à alfabetização e letramento;
- Diagnosticar as hipóteses da língua escrita com os alunos não alfabetizados;
- Levar jogos que permitam a aprendizagem de conceitos tais como letra, palavra, sílaba, frase, singular, plural, maiúscula, minúscula entre outros;
- Criar situações de aprendizagem e de análise linguística que estejam voltadas para a reflexão sobre a produção do texto de forma que os estudantes se apropriem da norma culta da escrita.

## 5 - REVISÕES TEÓRICAS

### 5.1 Fracasso escolar e EJA: da construção histórica ao contexto atual.

Maria Helena de Souza Patto (1999) em suas pesquisas baseadas em referenciais históricos e sociológicos sobre a origem do fracasso escolar no país e no mundo é quem nos ajuda a compreender, entre outras coisas, como a EJA foi se tornando uma demanda necessária às camadas populares que sofreram uma exclusão construída pelas sociedades modernas. É importante conhecer as raízes históricas das relações sociais que se originaram a partir da Idade Moderna para compreendermos a importância da escola. O capitalismo originou fabricantes, empresários e trabalhadores especializados que se tornaram bem sucedidos graças ao desenvolvimento de habilidades e um suposto sucesso individual. A burguesia sempre sonhou com uma sociedade industrial capitalista liberal, que conseguiu se consolidar juntamente com a miséria em que a população se encontrava naquele momento.

O nacionalismo foi desenvolvido como um dos projetos liberais iluministas que influenciou na construção dos sistemas públicos de ensino que consolidou a partir do momento que se instituiu a ideia de unificação da língua e dos costumes de uma população, e para isso, a escola foi sua principal estratégia de imposição, até a Primeira Guerra Mundial quando o prestígio dessa instituição foi fortemente abalado.

Alguns acontecimentos e concepções nos fornecem elementos importantes para compreensão sobre a consolidação do fracasso escolar das crianças de camadas populares, que por sua vez, transformaram-se no público da Educação de Jovens e Adultos. A constituição de 1827 garantia o ensino primário, no entanto, o Estado se omitiu a essa determinação e priorizou o ensino secundário que privilegiava a classe dominante, dessa forma, no período da proclamação da república (1889) 90% da população era analfabeta. A partir de 1930 com as mudanças decorridas da revolução e a desmoralização da república oligárquica, a política brasileira voltou-se para o desenvolvimento do “voto consciente como caminho para a construção da democracia” (Patto, p. 78). Essa nova demanda provocou a incipiência em estudos educacionais brasileiros, baseados em ideários europeus e norte-americanos. O advento da “escola nova” foi conhecido mundialmente por provocar críticas com relação aos métodos tradicionais de ensino, passando assim, a reconhecer as especificidades da criança que até aquele momento eram silenciadas. Em contrapartida, entre os estudos trazidos pela escola nova estão às pesquisas educacionais sobre o fracasso escolar originada pela ideia de refinar as potencialidades do educando. Essa concepção trouxe novas técnicas de

trabalho, como por exemplo, a psicometria e a higiene mental, que gradativamente enfraqueceram a ideia de considerar as características individuais de cada criança despertando fortemente a ideia de suposta deficiência nos educandos.

Nesse mesmo contexto, as teorias sobre as características psicológicas e individuais dos índios, negros e mestiços conquistam espaço na literatura brasileira como forma de estruturar um sentimento nacionalista de valorização da cultura “inspirados” no que estava acontecendo dentro dos “centros culturais europeus” (Patto, p. 86). No entanto, essa divulgação literária e científica trouxe imbuída em seus títulos à noção de racismo em que muitos intelectuais da época acreditavam, e de forma sutil incutiram essa representação social no imaginário brasileiro. Patto (1999) destaca as contradições de algumas teorias desenvolvidas por esses autores, como as de Silvio Romero <sup>4</sup> (1851- 1914) Gilberto Freyre (1900- 1987) e Raimundo Nina Rodrigues (1862- 1906) <sup>5</sup>. Entre essas ideias que construíram uma visão racista e dominante, existe um autor que exerceu forte influência na literatura que fez parte da escolarização de muitos brasileiros que frequentam a EJA. Monteiro Lobato criou o personagem que caracterizou a vida de moradores de várias regiões do país, Jeca Tatu cristalizou a ideia de preconceito as populações rurais, e por consequência, aos mais pobres que migraram para cidade e constituíram as grandes camadas populares da época. O escritor nasceu numa cidade que sofreu altos investimentos empresariais no cultivo do café, e por isso, teve suas inspirações literárias fortemente influenciadas pelos ideais urbanos que objetivaram modernizar a tradição agrária no país. Da mesma forma, essa perspectiva permanece até a atualidade com a altíssima produção pecuária e agrícola que provém do agronegócio nacional.

Vertentes científicas como a medicina e a psiquiatria, com a criação do conceito dos “anormais”, e a psicologia voltada para o estudo e a mensuração das diferenças individuais de rendimento escolares, entre “retardados” <sup>6</sup> e bem dotados, defendem a criação de classes especiais e escolas especiais <sup>7</sup> na tentativa de resolver as dificuldades de aprendizagem e trouxeram com elas

---

<sup>4</sup> Bacharel pela Faculdade de Direito de Recife, era “abolicionista”, republicano, evolucionista e imigrantista.

<sup>5</sup> Gilberto Freyre foi o que teve sua obra “*Casa Grande e Senzala*” mais divulgada. Nela a ideia de cultura sobrepõe a de raça que contribuiu mais para reforçar do que superar o preconceito racial. Raimundo Nina Rodrigues foi professor de medicina legal na Bahia e dedicou-se a teoria de inferioridade racial entre negros e mestiços.

<sup>6</sup> Esse termo atualmente traz uma conotação pejorativa e caiu em desuso no meio educacional.

<sup>7</sup> É importante destacar que esse tipo de escolarização foi citado anteriormente como frequentado por um aluno da turma observada.

conceitos e instrumentos de medida. Como é de se esperar, esses diagnósticos tiveram como principal público as crianças provenientes de seguimentos das classes trabalhadoras, predominantemente composta por negros e pobres, que integram em maior número o contingente de fracassados na escola e de frequentadores da EJA. Como bem nos explica a autora do livro: *A Produção do Fracasso Escolar, Histórias de Submissão e Rebeldia*:

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais (Patto, p. 109).

A consolidação dessas vertentes elitizadas se deu, a partir do momento em que a promoção dos alunos (as) só seria realizada quando eles tivessem tido um bom ano escolar, caso contrário, os atrasados teriam que repetir o ano. Ou seja, os parâmetros avaliativos se constituíram baseados em preconceitos e estereótipos sociais, iniciando assim, uma tradição de sucessivas repetências que deram origem ao fracasso escolar, que resiste até os dias de hoje.

Certas teorias perdem força nos anos sessenta e setenta e são substituídas por outra, também considerada preconceituosa e estereotipada, a chamada “teoria da carência cultural”. Originada dos Estados Unidos e considerada por Patto (1999) como a tônica do discurso educacional sobre os grupos raciais e sociais oprimidos. Seu principal pressuposto que influenciou a noção de fracasso escolar se localiza na falta de cultura atribuída às crianças das classes dominadas. Nesse sentido, Sonia Kramer também esclarece esse conceito ao afirmar que “a carência cultural ora é entendida como um atraso intelectual, ora como uma distorção intelectual, ora emocional, provocados por ambientes privados de estímulos ou por ambientes com estimulação excessiva e desorganizada”. A teoria da privação cultural proporcionou estudos sobre como corrigir essa possível carência, e com isso, programas compensatórios foram implantados nacionalmente, com conteúdos e estratégias determinados a priori, idealizados e elaborados em centros “mais adiantados” e distribuídos para zonas mais atrasadas (KRAMER, p. 03 e 08).

Essa explanação tem o objetivo de provocar uma reflexão sobre a constituição do fracasso escolar proveniente das teorias antropológicas, psicológicas, raciais e sociais e sua forte influência para a constituição da Educação de Jovens e Adultos que é consequência da segregação que pessoas das camadas populares sofreram. Essa modalidade de ensino não deve ser mais uma política de ação compensatória, mas sim, uma política de reparação histórica e social do estado Brasileiro diante as

varias injustiças que esses sujeitos sofreram e que trouxeram grandes marcas no processo educacional como um todo.

## **5.2 Educação de Jovens e Adultos: da construção histórica ao contexto atual.**

É importante conhecer o histórico da EJA no Brasil a fim de compreendermos as concepções de educação compensatória e de ênfase ao seu caráter supletivo que foram legitimadas pelo próprio governo, e que permanecem até os dias de hoje.

A partir da conferência mundial de Educação Para Todos os EJA, assim como a educação inclusiva consolidaram sua proposta de educação que objetivou romper com a discriminação que impedem o exercício da cidadania desses sujeitos. Segundo a conferência a educação deve ser efetivada “ao longo da vida” e por isso denota a existência de processos diversos, formais e informais de aprendizagem e educação vivenciados pelo educando. Possui o viés da continuidade e “relaciona-se com a construção do ser”, portanto, não está vinculada a idade, gênero ou etnia. Por isso a Educação de Jovens e Adultos brasileira está em consonância com essa proposta, constituindo assim, seu principal conceito que visa proporcionar aos estudantes uma educação permanente.

Essa concepção fundamenta-se também na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) <sup>8</sup> que traz o conceito de educação ao longo da vida, tornando-se o novo paradigma da EJA ao afirmar que:

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e nas de sua sociedade. “A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural onde os estudos baseado na teoria e na prática devem ser reconhecidos.” (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos).

---

<sup>8</sup> A Declaração de Hamburgo é um documento produzido na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997 e promovida pela UNESCO. O Brasil é signatário dessa Declaração.

As CONFINTEA's são Conferências Internacionais de Educação de Adultos com objetivo de produzir documentos que trazem a problemática dessa modalidade como reconhecida mundialmente. Na V Conferência obteve-se uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil, com muitos professores, ao reafirmarem que o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro. A partir disso foram criados os Fóruns da EJA que provocaram um grande avanço da EJA no Brasil (UNESCO, 1998).

A Lei número 9634/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que regulamenta o atual sistema de ensino brasileiro normatiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como pertencente aos níveis e modalidades da educação básica. O artigo 37º da lei explica que a EJA é “destinada àqueles que não tiveram” acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na “idade própria”, por isso é específica para adultos e jovens, que por algum motivo não conseguiram concluir a educação básica na infância ou na adolescência. Acreditamos que os motivos podem ser encontrados na exclusão que esses alunos sofreram “da” escola, quando precisaram abandonar os estudos por motivos diversos, assim como, por viverem situações excludentes “na” escola, ou seja, estavam nela e foram excluídos por ela diante alguma dificuldade ou problema.

A Educação de Jovens e Adultos possui uma trajetória longa na sociedade brasileira que se iniciou no período colonial quando os jesuítas introduziram o ensino de alguns ofícios e comportamentos, julgados por eles corretos, aos indígenas, e posteriormente, aos negros que foram escravizados. Desde então, várias campanhas de universalização da educação básica que se iniciaram na primeira república (1889) até o período em que Getúlio Vargas governou o Brasil (1930-1945) tentaram inserir projetos de educação que visavam garantir à escolarização a população não alfabetizada. E mais recentemente, os cursos supletivos oferecidos pelos Centros Estaduais de Educação Continuada (Cesec), que possuem o objetivo de preparar jovens e adultos para a certificação do Ensino Médio, cumprindo a determinação do artigo 38º da LDB ao permitir a oferta de cursos e exames supletivos pelos sistemas de ensino.

As campanhas nacionais de alfabetização que surgiram na década de 1940 e visavam erradicar o analfabetismo “erradicando o analfabeto” foram desenvolvidas no período de redemocratização do Estado no Governo de Getúlio Vargas como uma das primeiras iniciativas de

universalização do ensino público, mesmo que, com vistas ao desenvolvimento econômico do país. Fávero (2008) é quem nos ajuda a conhecer melhor esse contexto quando esclarece:

[...] o Brasil estava acelerando o processo de industrialização, com o conseqüente processo de urbanização. Começou-se a colocar neste momento, com muita ênfase, o discurso contra o analfabetismo. Havia uma influência muito grande dos médicos, numa visão higienista do problema. Desde os anos de 1920, Miguel Couto, particularmente, havia chamado o analfabetismo de uma “chaga” nacional. O analfabeto era visto então como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. “Erradicar o analfabetismo” era quase entendido como “erradicar o analfabeto”, como se erradica uma praga – concepção que perdura até hoje, quando são repetidas ações educativas de mera alfabetização (p. 02).

Nesse processo, várias campanhas de alfabetização de Adultos foram desenvolvidas, como por exemplo, a CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, 1947 – 1950) limitada à questão da alfabetização, e a formação de eleitores e o projeto criado pela UNESCO em 1945, após a 2ª guerra mundial, denominado “Educação de Base”, com o foco em conteúdos do ensino primário que foi estendido a vários países.

Em contrapartida, desse período em diante, Paulo Freire também exerceu influência nas mudanças de concepções com relação a campanhas de alfabetização que acreditavam no déficit cognitivo do analfabeto como causa do fracasso no país. A base de sua proposta para a alfabetização foi alertar sobre a miséria, em que o povo vivia, como maior responsável por provocar as mazelas no país, e defendia que o meio rural sem escolas é uma reprodução desta condição. Desenvolvido por Paulo Freire, antes de ser exilado pela ditadura militar o Movimento de Valorização da Cultura Popular (MCP) ocorreu entre os anos de 1960 a 1964, e foi considerado como um dos programas de alfabetização de adultos mais significativos na história da sociedade brasileira que tinha como proposta pedagógica a “educação como prática da liberdade” e “a leitura de mundo que precede a leitura da palavra”<sup>9</sup>.

Até que em 1967, durante a ditadura militar, foi desenvolvido o Movimento Brasileiro de Alfabetização mais conhecido como Mobral. Um programa do Governo Federal de cunho assistencialista e conservador considerado pelos estudiosos<sup>10</sup> um dos maiores fracassos na educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Diante o exposto, a ampliação de uma escolaridade básica para todos, foi fruto de diversas reivindicações vindas de movimentos sociais na luta pela redemocratização do país realizado

---

<sup>9</sup> FREIRE 1967; 1982.

<sup>10</sup> HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. (2000).

durante os anos 70 e 80, como por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais MST (1984), criado diante aos grandes conflitos vividos na sociedade brasileira naquele momento.

Essa conquista também foi garantida a partir da elaboração da Constituição Federal Brasileira sancionada no ano de 1988 ao funcionar como estrutura constitucional na elaboração de normas, direitos e deveres a todos os cidadãos brasileiros. Essa lei maior assegura no seu artigo 208º que “a educação básica deve ser ofertada de forma gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Isso significa que a partir daquele momento a EJA passou a ser de responsabilidade do Estado. Entretanto, seu caráter supletivo ainda está enraizado na própria LDB que autoriza a aplicação de exames para a conclusão do ensino fundamental e médio dando margem a constituição de uma postura omissa do Estado que pode objetivar apenas a certificação dos educandos.

### **5-3 A EJA no Município de Belo Horizonte e o Parecer nº 093-02.**

Em 1989, passados o período de exílio de Paulo Freire e o apagamento do Movimento de Valorização da Cultura Popular (MCP), desencadeado pela ditadura militar, é que começam a surgir novas campanhas nacionais de uma escola pública popular e democrática, também influenciadas por Paulo Freire enquanto esteve na gestão de educação da cidade de São Paulo.

O artigo de Silva e Saul (2009) intitulado “O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil” apresenta a trajetória de Secretarias de Educação municipais e estaduais das chamadas “Administrações Popular” que se inspiraram nos referenciais e na prática freireana durante os anos 90 e deram origem a reflexões que provocaram a elaboração de currículos e práticas baseados na perspectiva emancipatória. Elaborados de forma dialógica com o contexto cultural, histórico, político, a questões ligadas às classes sociais, ao sexo e à raça dos sujeitos envolvidos na prática educativa curricular, descartando assim, a neutralidade supostamente imersa na elaboração de currículos tradicionais e o distanciamento entre o que se vive na sala de aula e o que é proposto dentro das secretarias de educação. Logo, essa visão trouxe uma nova concepção democrática de currículo que também influenciou outras instituições educacionais brasileiras, como também nos explica Silva e Saul (2009),

[...] foi necessário democratizar a gestão da escola, com a participação de pais, alunos, professores e outros trabalhadores da área na discussão e decisão de seus rumos; isso implicou em autonomia, quer dizer, liberdade para que as escolas pudessem tomar decisões em conjunto com as outras instâncias da Secretaria de Educação (p, 22).

Nessa direção, a LDB como principal instrumento de regulação na educação nacional brasileira, responsabiliza os sistemas de ensino municipais a organizar e assegurar o ensino de

forma autônoma, gratuita e de qualidade a toda população. Em conformidade com a lei, o Sistema Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte no início dos anos 2000, foi um dos primeiros municípios a regulamentar a Educação de Jovens e Adultos. A oferta desse ensino se iniciou por meio de vários cursos de suplência oferecidos em diversas escolas municipais, a partir de 1971 amparadas pela legislação da época, a lei 5692/71<sup>11</sup> e não parou mais, ampliando seu atendimento com a implantação do programa Escola Plural (1995) ao abrir as escolas no período noturno. Como consequência a secretaria municipal de educação desenvolveu várias iniciativas e parcerias que deram visibilidade à EJA.

Uma delas foi criação do Parecer 093/2002 que institui as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte sob a forma presencial. Ele divulga a ampliação da demanda a esse atendimento a partir da década de 90, e a urgência em se constituir uma identidade para a EJA que não se restrinja ao trabalho de alfabetização e ao uso de materiais simplistas, mecânicos, que não valorizam a realidade de cada educando. Ela deixa explicitada a necessidade da criação de políticas públicas de caráter sistêmico com vistas à educação continuada e problematizadora aos educandos, de forma que seja descartada qualquer concepção aligeirada, compensatória e precária de educação.

Para ele a EJA não se restringe a um local de “transferência” de jovens que estão fora da faixa etária indicada pelo ensino “regular”, com trajetórias de fracasso, rebeldia e repetência, pelo contrário, a escola que oferece a educação de jovens e adultos é um espaço de sociabilidade e de encontro na formação de suas identidades, individuais e coletivas, com destaque ao ensino noturno, onde a maioria possui preferência, porém não descarta a possibilidade desse ensino ser ministrado durante o dia. E aconselha o desenvolvimento de propostas educativas articuladas as especificidades da adolescência, reconhecendo assim suas diversas culturas.

O documento também explica que a lei 5692/71 abordou a educação de Jovens e Adultos como um período de reposição a uma escolarização mal sucedida, durante uma fase da vida que é apropriada para a aprendizagem, ou seja, a infância ou juventude. A ideia ali desenvolvida considera que na fase adulta a aprendizagem se restringe apenas à alfabetização que não foi desenvolvida no período adequado, como se o adulto não obtivesse outros conhecimentos ao longo de sua trajetória de vida.

---

<sup>11</sup> Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 de 11 de Agosto que Fixam Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dão outras providências, assinada por Emílio Garrastazu Médici, terceiro presidente ditadura Militar.

Em oposição a isso, a lei 9634/1996 artigo 1º define a educação como um processo formativo desenvolvido na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Sem dúvida, traz uma nova concepção de educação que não se restringe mais ao ambiente escolar. Da mesma forma, o Parecer 093/2002 reforça essa concepção ao afirmar que:

A visão do currículo enquanto conjunto de conteúdos programáticos em relação às disciplinas e séries escolares, ainda muito presente no contexto da escola, silencia experiências sociais e educativas vivenciadas pelo educando podendo inviabilizar a construção sociocultural no interior das escolas e em outros espaços educativos (p. 28).

Sob essa lógica, a aprendizagem está presente em todas as instâncias, e a escola é uma das instituições responsáveis pela socialização e desenvolvimento dos sujeitos de forma complementar e suplementar a ação da família e da sociedade. Por isso, é importante considerar que o estudante da EJA é um homem, mulher, mãe, pai, trabalhador (a) ou desempregado (a), jovem ou idoso (a) com experiências próprias, expectativas diversas com relação ao ensino e aprendizagem que foram desenvolvidas de forma apropriada ou não durante suas trajetórias.

Paulo Freire (1921- 1997), seu método de alfabetização e o desenvolvimento da valorização da cultura popular trouxeram melhor compreensão sobre esses sujeitos, que por sua vez, foram defendidos pelos trabalhadores em educação do Município de Belo Horizonte que veem nessa etapa de escolarização um processo de emancipação, onde o foco de trabalho encontra-se nas suas relações dentro e fora da escola, como forma de diminuir as desigualdades que os educandos da EJA possuem na sua relação com o mundo do trabalho.

Dessa forma, a educação na EJA deve estar intimamente ligada ao mundo trabalho, da saúde, meio ambiente, entre outros aspectos contemporâneos, de forma a problematizar a construção de um currículo que valorize suas múltiplas linguagens e conhecimentos ao invés, de impor a eles uma cultura dominante. O Parecer observa as implicações curriculares na construção da identidade da EJA e relata:

A luta por uma identidade da EJA impõe o reconhecimento da escola como um lugar de práticas educativas em que os jovens e os adultos educandos e educadores são sujeitos culturais e sociais que estabelecem relações e partilham saberes. Sendo assim, as elaborações curriculares, aliadas à formação docente, também possuem um papel na construção da identidade da EJA. Elas expressam tempos de socialização, de cultura, de aprendizagens; expressam ideias, valores, vivência coletiva de saberes, identidades e diversidades; expressam a fruição da vida (Parecer093/2002).

Portanto, como exposto no parecer em diálogo com a LDB as escolas municipais de Belo Horizonte constituem-se como lugar de acolhimento as diferenças.

## **5- 4 O perfil dos educandos da EJA**

Outra questão importante a ser considerada é o fato da Educação de Jovens e Adultos diferenciar-se das outras etapas da educação básica, com especificidades próprias a esse público, que na maioria das vezes tiveram uma experiência negativa durante a escolarização, e hoje, trazem demandas específicas originadas do mundo do trabalho, assim como, de experiências variadas na qual, muitos estudantes do então denominado ensino regular não possuem. Naturalmente, “a realidade vivida por eles, questiona valores, questiona velhos saberes, traz novas questões, novos temas, novos saberes, a serem refletidos no processo educativo” (Parecer093/2002 p. 30).

Os adultos matriculados na EJA podem ou não possuir algum tipo de escolarização e por isso necessitam de seus professores uma metodologia de ensino própria, porque na maioria das vezes são trabalhadores (as), aposentados, donas de casa, pais e mães com conhecimentos particulares adquiridos durante suas trajetórias de vida.

Os jovens e adolescentes que se encontram nesta modalidade de ensino, possuem algum tipo de escolarização porque nasceram no período da história da educação brasileira em que a matrícula nas escolas tornou-se obrigatória e universalizada. Deste modo, alguns alunos (as) chegaram a frequentar a educação infantil que é a primeira etapa da educação básica, entretanto, por algum motivo não tiveram desenvolvimento satisfatório ou abandonaram a escola. Sabemos que os principais motivos pelo qual estes sujeitos não concluíram a educação básica em idade “apropriada” se justificam por alguma forma de exclusão que os fizeram abandonar o ensino regular, seja porque foram obrigados a antecipar suas experiências de trabalho, ou por repetências acumuladas que os desmotivaram, ou quando apresentaram alguma dificuldade de aprendizagem diante às metodologias de ensino rígidas que não consideram as peculiaridades de cada sujeito.

É importante destacar que a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos veio a ser garantida pelo Estado recentemente, por meio da LDB que entrou em vigor no ano de 1996, seis anos antes da elaboração do Parecer citado anteriormente. Essa observação traz consequências no quantitativo de jovens que foram dispensados do ensino regular obrigatório diante de algum “problema” ocorrido no ambiente escolar e também pode justificar a ampliação do atendimento de adultos na rede municipal de Belo Horizonte a partir da década de 90 até os dias atuais.

### 5.4.1 Juventudes presentes na EJA

Mesmo que esse tema não tenha sido objeto da intervenção é necessário destacar essa demanda como um possível campo de pesquisas que influenciem na criação de políticas públicas que contemplem o sucesso desses sujeitos que estão cada vez mais presentes na Educação de Jovens e Adultos.

A juventude tem se tornado um tema pesquisado entre muitos teóricos da educação<sup>12</sup> permeado por uma constante preocupação e necessidade de compreender o que constitui e influência seus comportamentos na nossa sociedade. O senso comum tende a responsabilizar os jovens pelo futuro de sua nação, sem considerar o papel que possuímos na construção do pensar e agir de desses sujeitos. Além disso, as instituições escolares são espaços que abrigam essa faixa etária por vários anos e também são grandes responsáveis pela formação desses sujeitos que estão cada vez mais presentes nas turmas da EJA que não são prioritariamente constituídas por adultos ou idosos, mas, de sujeitos com especificidades e trajetórias de vidas bem diferentes. Existe uma concepção entre muitos professores que aquele aluno ou aluna que não está apresentando resultados tipicamente esperados no ensino “regular” deve ser remanejado a modalidade de jovens e adultos assim que completarem a idade de quinze anos. Dessa forma, adolescentes e jovens que vivenciaram a universalização e a obrigatoriedade do ensino público estão cada vez mais presentes nessa modalidade de ensino. E assim, vivem e compartilham dos mesmos espaços, materiais e metodologias de ensino, em que muitos adultos e idosos estão presentes.

No entanto, apresentam um modo de vida muito singular, possuidores de uma linguagem e expressividade própria, com comportamentos e atitudes muito diferentes, em comparação a seus companheiros de escolarização adultos. Com perspectivas e projetos de vida variados, tendo em vista, a diversidade de referências culturais, sociais e econômicas na vivência da maioria deles aliadas as oportunidades que os cercam. Uma das referências presentes entre esses jovens, e nas turmas da EJA, é o seu estilo musical, como por exemplo, o estilo *funk* e o estilo *rap* que são muito comuns em bailes, que por sua vez, se constitui como um local rico de expressão simbólica entre eles, porém, vista com um estereótipo negativo pela maioria da sociedade.

Essa realidade também está presente na turma observada, que possui matriculado um adolescente de dezesseis anos, e outro jovem com vinte quatro anos, e vai de encontro ao que

---

<sup>12</sup> DAYRELL, 2011; LEÃO, 2011; GOMES, 2011; GIOVANETTI, 2011. Entre outras obras e artigos, organizaram o livro Diálogos na educação e jovens e adultos, editora Autêntica.

Dayrell (2011) relata sobre a visão que muitos possuem sobre o jovem que frequenta a EJA, para eles esses sujeitos são vistos como:

[...] problema, com ênfase na sua indisciplina, na falta de respeito nas relações com os pares e com os professores, na sua irresponsabilidade diante dos compromissos escolares, na sua rebeldia quanto à forma de se vestir, ou numa perspectiva relacionada à violência e ao tráfico de drogas, que acaba por provocar estranhamentos e uma visão negativa entre os pares durante as aulas p.54.

Nesse sentido, é importante que o professor (a) da EJA esteja preocupado em mediar essa relação e deixar de lado a visão de um conjunto de estereótipos socialmente construídos, mas, ter um olhar acolhedor entre todos os sujeitos. Certamente, os alunos (as) mais velhos ao lado dos professores podem, e devem contribuir no processo de formação desses alunos, com o propósito de compartilhar experiências, valores, conhecimentos e criar novas perspectivas e sonhos de uma vida melhor, de forma a atuar como uma referência positiva na constituição da identidade desses sujeitos. Além disso, Dayrell continua a nos alertar sobre como compreender a juventude partindo de uma condição social e uma representação que:

[...] há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço [...] Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando assim, a, diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade (JUAREZ, 2011 p. 55).

Essa visão encarrega de responsabilizar a escola para seu papel de provocar nos alunos mais experientes a reflexão sobre a importância de antes de tudo conhecer melhor os jovens, para depois compreender seus modos de agir e interpretar o mundo. Dessa forma, existe uma dimensão política que os adultos possuem na construção da identidade cidadã desses jovens ao compartilhar dos mesmos espaços e oportunidades de aprendizagem que eles.

#### **5.4 - Ambiente alfabetizador planejamento docente e ludicidade na EJA**

O desejo de ler e escrever são os que mais motivam jovens e adultos a iniciarem ou retomarem seus estudos, visto que nossa sociedade constitui-se de práticas que envolvem a cultura letrada como, por exemplo, o uso de transportes coletivos, identificação de ruas e avenidas, o advento da internet e das tecnologias digitais em bancos e aparelhos celulares, uso de formulários, entre muitos outros. Essas demandas pertencem a práticas sociais de leitura e escritas que são denominadas por Soares (1998) de letramento, que é versão em português da palavra inglesa *Literacy* que significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. No

âmbito das práticas escolares, atualmente, o letramento ganhou grande destaque na formação de professores sendo priorizado em diversas atividades durante a alfabetização.

Mesmo aqueles que não são considerados alfabetizados, no sentido de saber codificar e decodificar palavras e textos possuem conhecimentos letrados porque estabelecem contato e reconhecem a função de diversos gêneros textuais presentes na sociedade. Quando se encontram na condição de analfabetos, muitos entendem perfeitamente a necessidade dos usos sociais da leitura e escrita, até mesmo porque, eles percebem cotidianamente a importância que essa prática exige quando muitos deles criam “estratégias” de sobrevivência em situações que exigem o domínio da leitura e escrita.

O processo de alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos que consiste em ensinar técnicas necessárias para ler e escrever deve levar em consideração que esses sujeitos trazem experiências com os diversos gêneros textuais presentes no mundo da leitura e da escrita. Em se tratando de adultos, esse reconhecimento é ainda mais proveitoso para esse processo. No entanto, a alfabetização não deve ser restrita ao uso de diversos gêneros textuais na sala de aula. O ideal é que a alfabetização esteja alinhada ao letramento, de forma equilibrada sem que nenhum desses dois processos se sobreponha ao outro. É o que nos aconselha Albuquerque, Ferreira e Morais (2010) ao afirmar que:

[...] com a difusão do letramento e da perspectiva de que é preciso expor o aprendiz ao mundo dos textos, alguns educadores passaram, infelizmente, a achar que os alunos se alfabetizam “espontaneamente” sem a ajuda sistemática para apropriar-se do sistema alfabético (p. 22).

Dessa forma, a apropriação do sistema de escrita alfabética, que Morais e Leal (2010) defendem como sistema notacional, deve ocorrer de forma sistemática até que o aluno (a) domine as convenções desse sistema. Para esses autores os professores precisam,

[...] planejar situações didáticas diversificadas, adequadas ao objeto de conhecimento, ou seja, intervenções que promovam reflexões pertinentes sobre tal objeto; apropriadas aos níveis de conhecimento dos estudantes e a faixa etária do grupo-classe, que neste caso, são jovens e adultos (p. 32).

Nesse sentido, o estudo do currículo de referência para alfabetização de jovens e adultos (BRASIL, 2001) aliada ao diagnóstico inicial dos estudantes é um dos primeiros passos a serem seguidos pelo professor que deseja ensinar a apropriação da leitura e da escrita de seus alunos. Em seguida, o estabelecimento de metas para a aprendizagem traduzida num planejamento que tenha as melhores estratégias de ensino, sejam elas organizadas em forma de sequências didáticas, atividades permanentes, projetos didáticos ou atividades esporádicas. E por último, uma avaliação permanente

do processo de ensino aprendizagem tanto do aluno(a) quanto das metodologias e do próprio professor(a) deve ser realizada de forma sistemática, levando em consideração as especificidades desse processo que “não pode se restringir a computação do que os sujeitos sabem, mas de forma que veja o jovem ou o adulto de maneira integral” (LEAL, 2010). O princípio do sistema de escrita alfabética exige o ensino de habilidades, que às vezes são consideradas como triviais por parte de muitos professores. Mas, para ler e escrever o aluno (a) precisa compreender regras consideradas básicas por muitas pessoas que já se encontram alfabetizadas. Isto é, que se escreve com letras que são diferentes de números e outros símbolos; que elas possuem formatos fixos; que uma letra pode se repetir no interior de uma palavra; que as letras possuem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro, entre outras. De posse desses conhecimentos o (a) aluno(a) conseguirá registrar e compreender o funcionamento da escrita, mesmo que seja de forma gradual como é realizado entre crianças. Ou seja, o adulto no processo de alfabetização também, passa por estágios de elaboração das hipóteses da escrita (Ferreiro, 1985) construindo, desconstruindo e reconstruindo as correspondências entre letra e som.

O jogo é um recurso que pode auxiliar no processo de alfabetização, aliado a sistematização dos conceitos trabalhados. Albuquerque Leal e Leite (2005) em seus estudos sobre jogos na alfabetização resgatam as principais pesquisas sobre a ação do jogo e do brinquedo como prática social determinada por significados variados entre as culturas, comparando-os a construção de termos socialmente determinados como os de infância e adolescência. Mas, para esse trabalho vamos concentrar no jogo como metodologia lúdica para o processo de alfabetização de jovens e adultos, a partir da forma que as autoras definem essa prática como sendo uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos participam de uma situação de engajamento social num tempo e espaço determinados, com características próprias delimitadas pelas próprias regras de participação na situação “imaginária”. Jogos tradicionais como o da “forca” brincam com o objetivo de formar palavras e de forma lúdica e natural trabalham com regras fundamentais para a compreensão do sistema alfabético. “Ele constitui ótima atividade de reflexão sobre uma das características do nosso sistema de escrita: a de que as palavras são formadas por sílabas e que todas as sílabas têm ao menos uma vogal”. Além disso, essa atividade pode indicar informações sobre a hipótese da escrita em que os alunos não alfabetizados se encontram, e fornecer elementos para um diagnóstico sobre algumas dificuldades e potencialidades a serem trabalhadas pelo professor.

O livro, “Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética” (2005), organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal traz várias

sugestões de jogos que podem ser utilizados durante a alfabetização. A título de exemplo, vamos citar habilidades trabalhadas em propostas que podem ser adaptadas para a EJA.

- Jogos de análise fonológica: Baralho fonológico;
- Jogos que ajudam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético: Jogo das duas palavras, Bingo de letras atrapalhadas, Baralho forma-palavras;
- Jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver fluência de leitura: Trilha de figuras, Caça-letas.

Diferentes portadores de textos que circulam socialmente em nosso cotidiano, como por exemplo, calendários, placas de trânsito, cartazes de supermercado, textos publicitários, charges, mapas, modelos de outdoors, letreiros e faixas podem compor as salas de aula criando um ambiente alfabetizador na Educação de Jovens e Adultos, haja vista, que eles estão imersos no nosso cotidiano e criam oportunidades de letramento e interação entre os educandos com a leitura e escrita. Por isso, ele deve ser construído e planejado de forma dialógica entre todos, professor e aluno, e propor situações de uso da linguagem escrita significando e explicitando sua relevância (SCHWARTZ, 2013).

O fracasso escolar está intimamente ligado à aprendizagem da leitura e da escrita, em virtude de muitos sujeitos passarem pela escola sem consolidar essas habilidades. É importante trazer para a sala de aula um referencial do alfabeto com características coerentes com as concepções sobre o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita. No entanto, ele não pode ser como o tem sido usado em muitas salas de aula, com letras emendadas com objetos que iniciam por elas, a proposta inicial é que forma de referencial intencione que o educando da EJA memorize as letras, porém o que acontece é o contrário as figuras atrapalham a percepção do aluno (SCHWARTZ, p. 149). As letras não precisam ser desenhadas, de forma que obriguem os alunos a fazerem exercícios difíceis na tentativa de reproduzi-los, mas, com modelos de letras usualmente encontradas que proporcione a noção de sua quantidade, ordem alfabética de forma horizontal como são percebidas em dicionários e enciclopédias. A troca desse material pode ser feita periodicamente corrigindo possíveis desgastes e alterando seu formato com o objetivo de apresentar aos educandos várias possibilidades de serem encontradas em nossa sociedade.

A Proposta Curricular do Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001) se constitui como uma referência de ensino nessa modalidade e fornece subsídios ao trabalho

de professores sem estabelecer um currículo fechado ou inflexível. Ela é fruto de vários seminários realizados no país e de uma sistemática pesquisa feita por vários estudiosos da Educação de Jovens e Adultos que participaram do programa não governamental conhecido por Ação Educativa. Nela encontramos uma matriz de referências das diversas áreas de conhecimento em diálogo com a concepção não aligeirada e compensatória de EJA. É um documento organizado por fundamentos e objetivos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza com blocos de conteúdo e objetivos didáticos, além de contemplar uma reflexão sobre o planejamento docente e a avaliação continuada das aprendizagens realizadas pelos alunos. Entre os objetivos didáticos listados no documento podemos destacar:

- Sistema monetário;
- Tempo (Ler, construir e utilizar o calendário como referência para medir o tempo, estabelecer relações entre dia, semana, mês e ano, Compreender termos como quinzena, bimestre, semestre, década e século, Resolver problemas envolvendo relações entre dias, semanas, meses e anos).
- Sistemas de Temperatura e Medida;
- Adição e subtração com números naturais;
- Sistema decimal de numeração;
- Espaço, dimensão, posição, direção, sentido;
- A identidade do educando;
- O centro educativo;
- Desenvolvimento humano;
- Cultura;
- Diversidade cultural brasileira;
- O alfabeto (Conhecer a grafia das letras nos tipos mais usuais, cursiva e de forma, maiúscula e minúscula, Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras).
- Letras, sílabas e palavras, entre outros;

Além de trazer uma matriz norteadora para o docente, ele também traz estratégias de ensino, e sugestões de materiais didáticos. Entretanto o documento deixa claro que é importante considerar as especificidades de cada região, o contexto escolar escola, priorizando situações em que os alunos (as) ouçam, fale de experiências vividas e discutam temas de seu cotidiano.

## 6- CONTEXTUALIZAÇÃO

### 6.1- Perfis da escola

A Escola Municipal Professor Pedro Guerra, está localizada à Rua João Ferreira da Silva 230, bairro Mantiqueira, Conforme histórico registrado no seu regimento escolar (2015), na gestão do Secretário de Educação Professor Guilherme Azevedo Lage foi iniciada a construção da escola Municipal Professor Pedro Guerra e seu término se deu na gestão do Secretário de Educação Dr. Newton de Paiva Ferreira Filho, do Prefeito Dr. Maurício de Freitas Teixeira Campos e do Governador Dr. Francelino Pereira dos Santos. O nome da Escola, como de praxe, foi escolhido pelo Secretário da Educação Professor Guilherme de Azevedo Lage, em comum acordo com o Prefeito. O Secretário de Educação achou oportuno homenagear o antigo mestre Pedro Guerra que marcou sua vida como exemplo de grande lutador na Região de Itabira/MG. Dr. Pedro Martins Guerra, nasceu em 1890, na Fazenda da Pedreira, em Itabira. Foi convidado a trabalhar na Companhia Vale do Rio Doce, sendo nomeado Chefe da Divisão Administrativa das Minas em Itabira. Desde estudante atuava como professor de Matemática e, em 1931, foi nomeado professor de Matemática e Física da antiga Escola Normal Oficial de Itabira. Mesmo aposentado, Pedro Guerra, não abandonou as atividades do Magistério, atuando como diretor do SENAI até sua aposentadoria, com 84 anos. Faleceu em 1978. Consta na Placa que figura no hall da Escola que a inauguração foi em 10/12/1980. Porém, devido a uma forte chuva, a solenidade foi transferida para o dia seguinte, com a presença das autoridades e reduzido número de pessoas da comunidade.

A autorização de Funcionamento foi dada pelo Decreto Municipal nº 3757 de 02/07/1980, portaria SMED/BH 009/12, Portaria SEE/MG 751/82, Educação de Jovens e Adultas portarias SMED 322/2014 de 06/12/2014, com código MEC: 31003751. Segundo o IBGE a área ocupada pela Escola é de 10.673 m, espaço físico bem grande, e uma área verde muito bonita, com flores e árvores. É uma das poucas escolas da rede municipal que conservam a tradição das salas de aula “ambiente”<sup>13</sup>. Possui, ainda, biblioteca com um acervo bem significativo, 02 laboratórios de informática, laboratório de ciências, sala de professores com 02 computadores, direção, sala de coordenação de turno e pedagógica, secretaria, 02 quadras, estacionamento amplo e auditório.

A escola oferece o Ensino Fundamental – 3º ciclo nos dois turnos de funcionamento. No terceiro turno funciona a Educação de Jovens e Adultos, que foi implantada logo após a retirada do

---

<sup>13</sup> A ideia de organização escolar em salas ambiente concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que sediarão. E os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. Fonte <https://www.educabrasil.com.br/sala-ambiente/>

Ensino Médio da Rede Municipal de Belo Horizonte. Recentemente, no ano de 2018 houve a implantação da Educação Infantil num espaço da escola que se encontrava ocioso. Tanto alunos (as) quanto professores estão no processo de inserção e adaptação, tendo em vista, as novas demandas pedagógicas e relacionais que essa modalidade de ensino exige em contraste a uma realidade de terceiro ciclo que atende adolescentes entre 11 e 15 anos.

A inauguração da Escola Municipal Professor Pedro Guerra trouxe inúmeros benefícios para a região de Venda Nova, proporcionando aos alunos concluintes da antiga 4ª série continuidade de estudos em nível de 5ª a 8ª série, com possibilidades de ingresso no 2º grau. Desde a sua fundação até o presente momento, fundamentada em sua filosofia de “VENCER E PREVENIR O MAL” tem procurado desenvolver atividades de ordem interna e externa, onde a valorização e o aperfeiçoamento da vida através da educação tem ocupado um destaque especial. Em 1992, a comunidade, num esforço conjunto, conseguiu a implantação do 2º grau Técnico. Essa conquista trouxe reconhecimento de toda a cidade para a escola que ficou bem conhecida na região de Venda Nova, como uma das poucas que oferecia essa formação no Município. Em 1995 foi realizada a formatura da 1ª turma do ensino médio. A construção da história da Escola Municipal Professor Pedro Guerra é feita em seu dia a dia mediante a participação de todos no processo educativo que visa o indivíduo atuação consciente e uma participação efetiva na sociedade.

A escola se localiza numa região urbana de periferia, com várias linhas de ônibus que dão acesso a ela, e por isso é referenciada por muitos como “Escola Corredor” porque está num ponto central e estratégico que privilegia o deslocamento entre vários municípios como: Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Belo Horizonte, assim sendo, existem matrículas de estudantes que moram em outros bairros, com destaque para o município de Ribeirão das Neves. Possui dependências acessíveis aos portadores de deficiência com rampas e banheiros adaptados, mas não com sala de atendimento educacional especializado (AEE) a este público. Em consulta aos meios eletrônicos, que informam a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas distribuídas por seus estados e municípios, como por exemplo, o portal “QEDU”<sup>14</sup> disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), foi identificado por meio dos questionários aplicados na prova Brasil do ano de 2017 os seguintes dados:

---

<sup>14</sup> Esse portal é uma iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira acompanhasse como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Endereço eletrônico [HTTPS://www.qedu.org.br/](https://www.qedu.org.br/)

- 50% dos estudantes matriculados no 9º ano são do sexo masculino (118) e 50% (119) do feminino;
- Do total de estudantes 21% se declararam Brancos, 15% Pardos, 47% Pretos, 3% amarelo, 10 % Indígenas e 4% não souberam declarar.
- Possui 118 matrículas na creche; 93 na Pré-escola; zero nos Anos iniciais; 746 nos Anos finais (6º ao 9ºano); zero no Ensino Médio; 147 na Educação de Jovens e Adultos; e 25 na Educação Especial.

A característica econômica da comunidade local é de classe D, e, (dois a quatro salários mínimos de renda), E (menor que dois salários). A maioria dos alunos possuem pais separados, com mães e avós como principal suporte financeiro e emocional da família. Conforme fala dos professores, grande parte dos alunos é “carente de atenção” e afetividade familiar, porém, a comunidade escolar é muito participativa quando solicitada. O lazer mais frequente destes jovens é um shopping, próximo à escola, igrejas evangélicas, praças e bailes *Funk*. Frequentam museus, em sua maioria, quando a escola realiza passeios. Cerca de 90% dos alunos do Ensino fundamental tem aparelho celular. A escola oferece atendimento no horário integral com a Escola Integrada das 08h às 16h, e está aberta nos finais de semana das 08h às 14h com o projeto “Escola Aberta”<sup>15</sup> que oferece oficinas de artesanato, salas de informática e quadras esportivas para toda a comunidade.

A caracterização econômica e cultural dos professores é de classe B e C, comprometidos com seu trabalho, participativos e criativos, todos com curso superior, dois com curso de mestrado, a grande maioria também com cursos de especialização *Strito Senso*. Os tempos de trabalho dos professores são de quinze horas semanais na sala de aula e cinco horas de projeto. Eles têm autonomia em escolher o tempo de trabalho em quatro horas/aulas diárias mais um dia reservado para planejamento ou três aulas/horas diárias com uma hora no dia para planejamento.

## 6.2 Perfis da turma

Paulo Freire, como criador da educação popular no Brasil objetivou valorizar a cultura vivida pelo educando pertencente às camadas populares que estão cotidianamente presentes na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. Isso significa que o educador deve conhecer a trajetória de vida do educando, suas linguagens e práticas que subsidiaram a constituição de suas identidades

---

<sup>15</sup> O Programa Escola Aberta, implantado em 2004, oferece uma diversificada programação, durante todo o ano, aos sábados, domingos e turno da noite, em 173 escolas municipais da cidade. Fonte <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-aberta>

como forma de direcionar sua ação-reflexão durante o processo de ensino aprendizagem desses sujeitos. Esse processo não deve se concentrar na simples transposição ou transmissão de conteúdos realizados pelo professor (a), mas sim, construir uma educação dialógica em todos adquirem conhecimentos juntos. Dessa forma, a primeira atitude a ser tomada para a construção da ação de intervenção foi conhecer quem são esses sujeitos nos quais me relacionei ao longo de três meses, e para isso, foi importante realizar um diagnóstico inicial dos estudantes.

No primeiro contato com a turma, ao adentrar na sala de aula uma das alunas afirmou “*que bom que você está aqui e vai nos ajudar*”. Essa fala trouxe a primeira impressão transmitida pela aluna. E desde então, desconstruir essa visão de “estagiária” e não se aproximar dos alunos(as) para realizar alguma intervenção ao ser solicitada foi um grande desafio durante as observações, uma vez que eles se reconhecem como sujeitos que precisam de ajuda no processo de aprendizagem e demanda isso o tempo todo. É como se professora regente e a cursista fossem uma professora particular para cada um deles. Em outro momento a mesma aluna afirmou descontentemente: “*Estou numa turma fraca*” reproduzindo aquela velha concepção impregnada no imaginário social, que a psicologia trouxe no início da universalização dos sistemas de ensino, como destacado na parte teórica intitulada Fracasso escolar e EJA, onde as turmas eram classificadas de acordo com o grau de aprendizagem e repetência dos alunos. Fica evidente que ela considera-se como aluna fraca, sedenta por uma aprendizagem. Foi possível identificar que a turma é multisseriada com alunos que já são alfabetizados, porém, ainda não dominam as regularidades e irregularidades da escrita, ou seja, não são alfabéticos ortográficos, sem o domínio da norma padrão da língua portuguesa exigida pela nossa sociedade, no entanto, que dão conta de ler textos e realizar as atividades propostas pela professora. A realidade trabalhada na sala de aula é de pessoas com o desenvolvimento cognitivo variado e com idades que variam entre 16 anos e mais de 60 anos. Os educandos são divididos em dois grupos, os alfabetizados que dominam parcialmente a leitura e a escrita e os não alfabetizados que se encontram na EJA há bastante tempo.

Inicialmente, foi proposta uma abordagem mais lúdica por meio de dinâmica de “quebra gelo” ou roda de conversa que são muito comuns para aproximar o grupo, e identificar as especificidades de cada um. Porém, a professora regente destacou que a turma não é aberta a esse tipo de metodologia diferenciada, principalmente, uma aluna em particular que é considerada muito crítica por todos e que na maioria das vezes proporciona discussões entre eles. Em sua fala, a estudante explica que “*está na escola para estudar e não para brincar*”<sup>16</sup>. É importante explicar a turma que a escola está aberta a várias metodologias, não apenas as mais tradicionais com as quais a

---

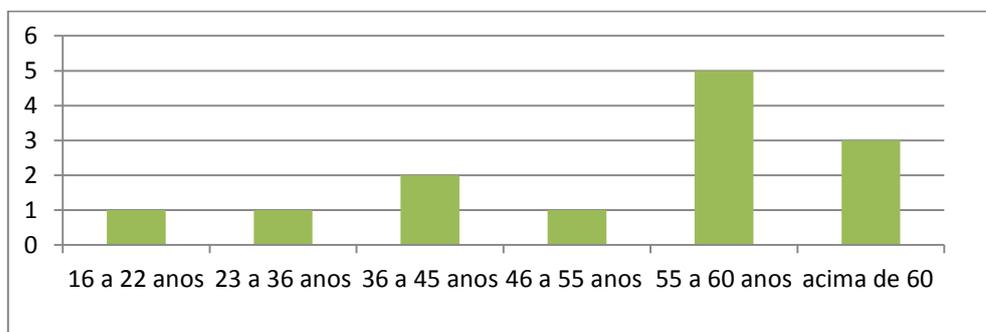
<sup>16</sup> Fala registrada no diário de campo.

maioria deles já foi acostumada. No entanto, a preocupação da professora em “assustar” e confrontar-se com os estudantes sempre esteve muito presente em sua fala. Essa é uma característica dos alunos que foi diagnosticada nos primeiros dias de observação.

Sendo assim, como forma de coletar informações sobre os alunos foi construída um questionário semiestruturado com 19 perguntas. Foram 11 questões com opções fixas para respostas, e sete questões de respostas de livre escolha dos estudantes. Elas foram elaboradas de forma clara sem ambiguidades com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos. Leva-se em consideração que não existem formas “certas ou erradas” de se fazer perguntas, mas, elas foram elaboradas para sanar o objetivo de nossa investigação (BABBIE, 2003), coletar dados mais específicos como, por exemplo, idade, religião, e informações que são necessárias às pesquisas em Educação de Jovens e Adultos do tipo se já frequentaram a escola, por quanto tempo, se pretendem seguir com os estudos em outra modalidade, se gostam de metodologias diferenciadas, entre outros. A análise dos dados foi feita com base na interpretação dos conteúdos obtidos nas respostas, ou seja, elas foram codificadas antes de entrarem como dados. Também, foi elaborado um gráfico que representou as variações de algumas perguntas.

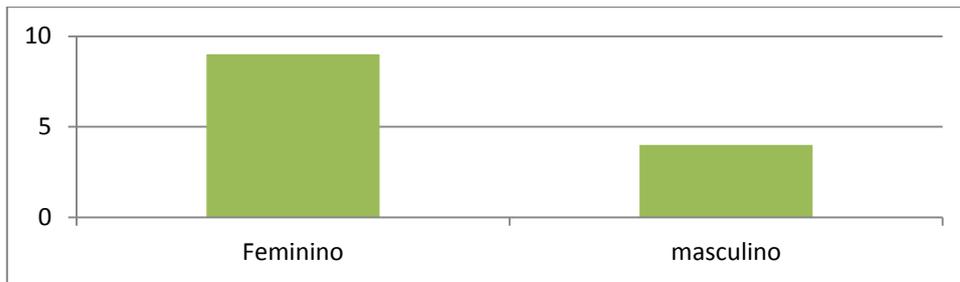
No momento do preenchimento os alunos foram orientados pela professora e pela cursista, que fizeram a leitura das perguntas e em alguns casos foram escribas dos estudantes, tendo em vista, que alguns ainda não são alfabetizados e outros apresentaram dificuldade na interpretação das perguntas.

Questão um: Faixa etária dos alunos:



Como explicitado no gráfico acima, a turma possui 13 alunos que frequentam regularmente as aulas. Primeiramente, o gráfico representa que a maioria dos alunos (a), cinco deles, se encontram na faixa etária entre 55 e 60 anos, em seguida três alunos (a) com mais de 60 anos, dois entre 36 e 45 anos e por último um aluno para as faixas etárias entre 16 a 22, 23 a 36 e 46 a 55. Grande parte da turma é composta por pessoas adultas acima de 36 anos e apenas dois alunos são considerados jovens, um com dezesseis e outro com vinte e quatro anos.

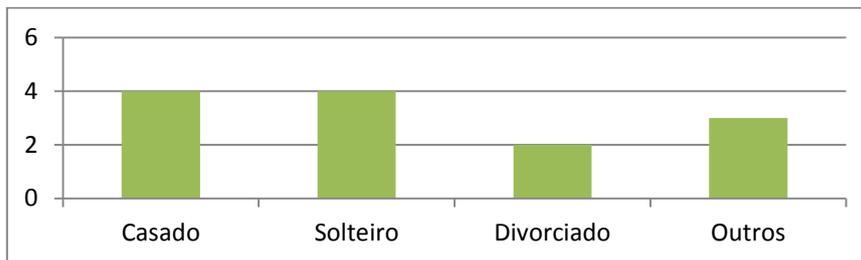
Questão dois: Sexo dos alunos (a):



A turma é constituída em sua maioria por mulheres, são nove alunas e quatro alunos.

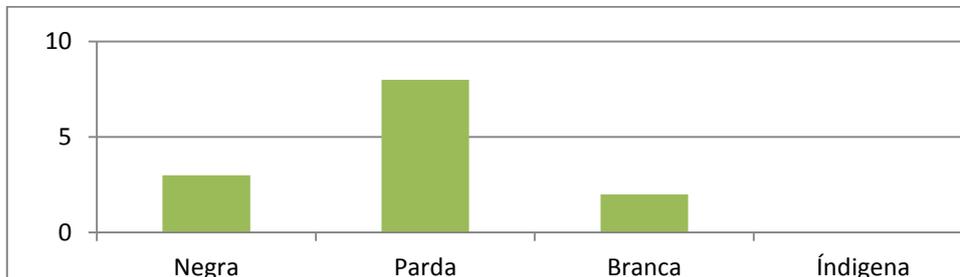
Questão três: Indagou qual a orientação sexual dos alunos, heterossexual ou homossexual. Todos responderam que são heterossexuais.

Questão quatro: Estado civil.



Dos três alunos que marcaram a opção outros, dois registraram que são viúvos (as). Em média a turma está equilibrada entre casados e solteiros.

Questão cinco: Raça/ cor segundo as características utilizadas pelo IBGE:

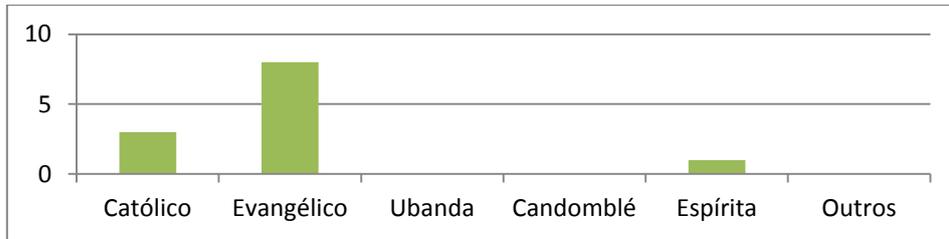


Oito dos alunos se autodeclararam pardos, três negros e dois brancos. Dessa forma a maioria é descendente de negros, com apenas dois alunos brancos.

Questão seis: Quando perguntados sobre o local de residência, doze dos entrevistados responderam que pertence a zona urbana e apenas um respondeu a opção outras cidades. E nenhum deles marcou a opção zona rural. Esse dado já era esperado tendo em vista, que a escola está localizada numa zona urbana.

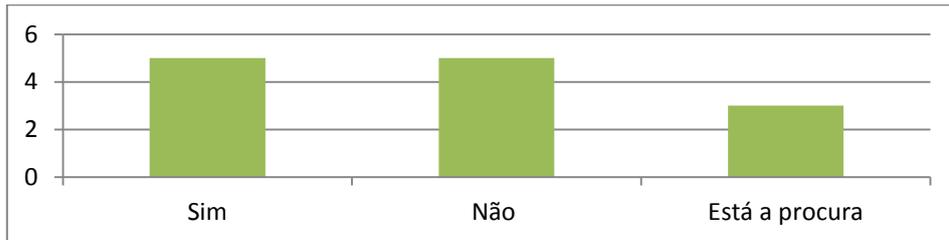
Destacamos que a escola se localiza numa região de periferia, por isso os alunos também são considerados de camadas populares que normalmente habitam nessa região.

Questão sete: Religião.



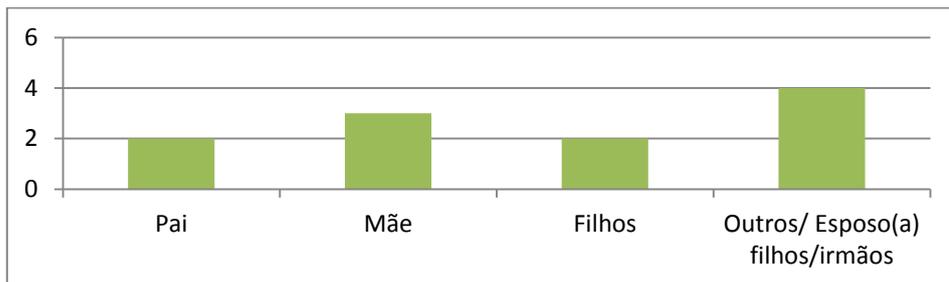
Como indicado no gráfico, oito dos alunos são evangélicos, apenas um espírita e todos se nomeiam como cristãos.

Questão oito: Possui emprego.



Cinco alunos estão empregados. Dos oito que atualmente não são empregados, dois disseram estar aposentados, duas do lar e três relataram estar à procura de um emprego.

Questão nove: Pessoas do núcleo familiar.



Um dos estudantes não respondeu a essa questão. A maioria deles reside com esposa ou esposo, filhos (as) ou irmãos (as).

Questão dez: Estudou por quanto tempo (questão aberta).

- Seis alunos não responderam a essa pergunta. E tudo indica que não se lembraram desse dado, por isso deixaram em branco.
- Dois responderam que estudaram por quatro anos. Um com a idade entre 55 a 60 e outro acima de 60 anos.
- Um respondeu que estudou por três anos. Idade de 46 a 55 anos
- Um disse por um ano. Idade de 55 a 60 anos.
- Um respondeu que não se lembra.
- Um respondeu que foi a vida toda. Em seu questionário consta a idade entre 36 a 45 anos.

- Um respondeu até a quinta série. Idade de 55 a 60 anos.

Questão onze: Onde estudou antes de se matricular na EJA (questão aberta).

- Quatro disseram que estudaram somente na EJA.
- Dois no Mobral.
- Um no interior.
- Dois informaram escolas Municipais que estão localizadas próximas a atual escola (EM Professor Milton Campos, EM Moisés Kalil, EM Cônego Raimundo Trindade) e escola localizada no Bairro São Judas Tadeu, (Município de Ribeirão das Neves).

- Um relata que não se lembra.
- Um aluno (a) informou sobre o grupo escolar “Paula Carvalho” na cidade de Juatana/ MG.

Questão doze: Por quanto tempo ficou sem estudar (questão aberta).

- Sete não se lembram de quanto tempo permaneceram sem estudar, ou deixaram sem resposta.
- Dois responderam que foi por muito tempo ou muitos anos.
- Um informou que foi por 39 anos.
- Um por 11 anos.
- Um por cinco anos.

Questão treze: Por qual motivo decidiu retomar os estudos (questão aberta). As respostas foram:

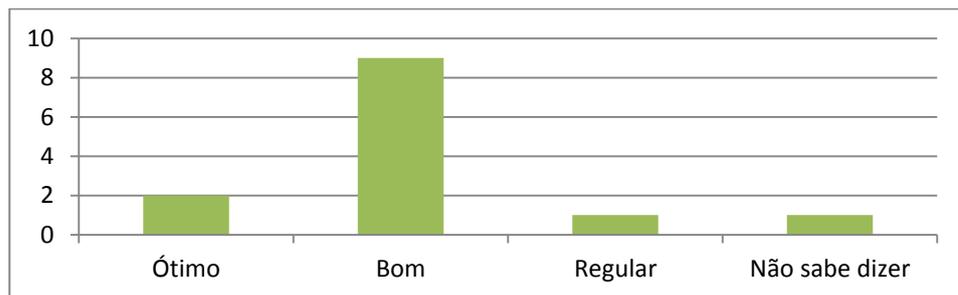
- Oito dos alunos disseram que foi para aprender a ler.
- Ficar com a cabeça boa.
- Para aprender mais.
- Para concluir.
- A minha família está criada graças a Deus.
- Para tirar carteira.

Questão quatorze: Em que ano ingressou nessa escola, para cursar qual etapa, já pensou em interromper os estudos após matricular-se na EJA, se sim por qual motivo (questão aberta).

- Quatro alunos responderam no ano de 2015.
- Um no ano de 2016.
- Um no ano de 2017.
- Três no ano de 2018.

- Quatro alunos no ano de 2019.
- Dos treze questionários analisados, dois alunos responderam que já pensaram em abandonar a EJA, mas não justificaram sua resposta.
- Nove alunos responderam que não pensaram em abandonar a EJA.
- Dois não responderam e não justificaram.
- Quanto à etapa de escolarização, nenhum estudante respondeu ao que foi solicitado.

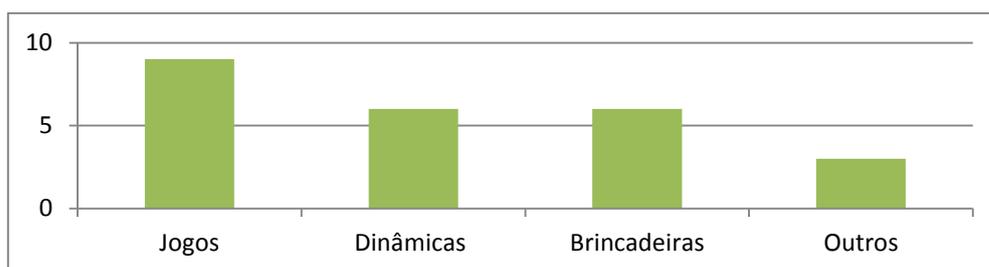
Questão quinze: Como qualifica o ensino nas aulas da EJA.



Questão dezesseis: De que maneira você acredita que aprende mais, ou melhor, (questão aberta). As respostas foram:

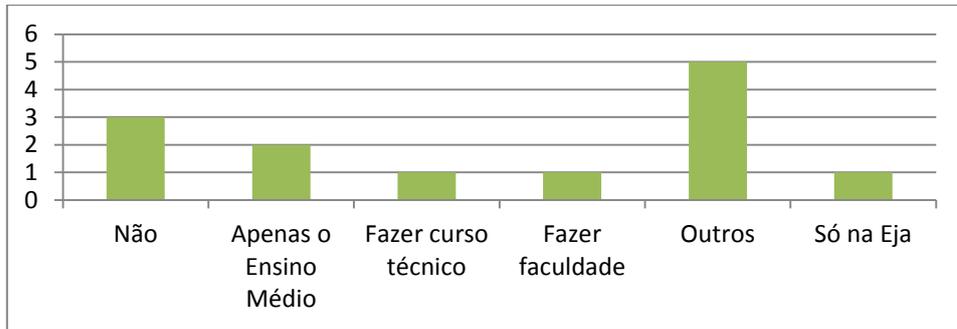
- Com silêncio, duas respostas.
- Lendo, com três respostas.
- Indo nas aulas/ na escola/ frequentando as aulas todos os dias, pois preciso saber em que série está. Com uma resposta em cada.
- Estudando, uma resposta.

Questão dezessete: Gosta de metodologias diferenciadas como:



Três estudantes não responderam a questão dezesseis. A maioria relata estar aberta a metodologias diferenciadas.

Questão dezoito: Pretende continuar estudando?



Questão dezenove: Se sente motivado a estudar (questão aberta)?

Doze dos que responderam ao questionário disseram sim, que tem motivação para estudar.

Apenas um não respondeu.

Ao questionar o porquê dessa motivação, as respostas foram:

- Para ficar com a cabeça boa.
- Ler a bíblia, com duas respostas.
- Ser mais independente.
- Gosto de aprender.
- Porque o estudo é a melhor forma de entender o mundo.
- Ser alguém na vida.
- Para tirar carteira.
- É bom.
- Para ler a bíblia, ler tudo, jornal.
- Aprender mais.

### 6.3- Diagnóstico baseado na análise do questionário

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos a identidade racial dos estudantes deve ser observada pelos educadores numa perspectiva de luta e reivindicação dessa população que tiveram seu ingresso e permanência na educação escolar excluídos na constituição da nossa sociedade.

Nesse sentido Gomes (2010) explica sobre o debate que o movimento Negro trouxe ao Brasil a partir da década de 90 em torno de políticas públicas e práticas educacionais específicas para esse povo. Dentre elas não podemos deixar de destacar a promulgação da lei 10639/2003<sup>17</sup> que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, e os Programas de Ações Afirmativas como políticas de reparações e reconhecimento dirigidas à

<sup>17</sup> Para saber mais consultar a Resolução nº 1 de 17 de Junho de 2004 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

correção de desigualdades raciais e sociais dos negros e pobres que vivem no Brasil (BRASIL, 2006). A autora nos leva a observar “a realidade de jovens e adultos”, no currículo da educação básica que na sua maioria são negros que vivem processos de exclusão social e racial no país. Além de propor aos estudantes da EJA um maior interesse pelo debate político, histórico e cultural a respeito da questão racial no Brasil de forma a “pensar nesse tema não de forma transversal ou disciplinar do currículo, mas como estudo, discussão e problematização de vivências” (p. 90, 91).

No entanto, esse debate tem se tornado constante nas Universidades Públicas do Brasil em consequência ao acesso que muitos negros têm alcançado, mas, ainda é incipiente entre os estudos na EJA conforme nos explica ainda Gomes,

É preciso que entendamos o significado e o impacto das políticas de ações afirmativas e como elas poderão contribuir na luta pela inclusão social e pela garantia da igualdade de oportunidades para o segmento negro e pobre deste país, o qual representa grande parcela do público atendido pela EJA. Essa é mais uma discussão que deverá fazer parte do diálogo entre EJA e questão racial no Brasil (p. 103).

Essa realidade exige dos profissionais que estão cotidianamente na Educação de Jovens e Adultos um conhecimento a cerca dessa nova demanda que está posta e exige, cada vez mais, dos jovens uma formação voltada para a realidade histórica e cultural do país.

Os dados coletados e analisados no questionário informam as expectativas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos com relação ao que os motivou a retornar com os estudos. Como exposto pelos estudantes, o desejo pela aprendizagem da leitura é bastante presente, o que vai ao encontro do que Albuquerque, Amorim e Leal, (2010) concluíram em suas pesquisas sobre a alfabetização na EJA. Segundo as autoras:

Percebemos a grande importância dada pelos jovens e adultos às habilidades necessárias ao domínio autônomo da leitura e da escrita. Como podemos perceber suas motivações nem sempre são relativas a dificuldades para lidar com os problemas concretos da vida cotidiana. Muitas vezes são desejos relativos ao direito de agir com autonomia em situações em que a leitura e a escrita estão presentes [...] (p. 72).

A necessidade de eles obterem sucesso na sociedade ficou evidente ao afirmarem sua intenção em adquirir independência, ficar com a cabeça boa, tirar carteira, onde oito deles afirmaram ser seu maior desejo.

Ou seja, são sonhos que para serem realizados dependem de um protagonismo na própria vida deles que podem estar sendo condicionados pela mediação de outras pessoas. Isso ficou evidente na fala de uma das alunas ao afirmar para a cursista que “*ela estava ali para ajuda-la*”. Outra conclusão que podemos tirar das respostas apresentadas no questionário é a exclusão social em que esses estudantes estão vivendo ao afirmarem que “querem ser alguém na vida” e a importância de adquirirem o domínio da leitura como forma de “ter acesso aos bens culturais e a valorização social” (Albuquerque Amorim e Leal 2010, p.73). Na questão sobre a pretensão deles

continuarem estudando, a opção outros foi a mais marcada. O que também pode ser um sinal de seus desejos em aperfeiçoarem sua atuação na sociedade não de uma forma mais pretenciosa como, por exemplo, na conclusão de um curso superior. Com exceção de uma aluna, o curso superior é uma realidade distante para a maioria deles. O desenvolvimento de práticas como a leitura da bíblia, de um jornal, e aquisição da carteira de habilitação, são exemplos de objetivos mais imediatos e práticos para o protagonismo desses sujeitos.

Outro dado importante é o desejo de um estudante que frequenta as aulas saber qual série se encontra na EJA, ou até mesmo qual etapa de sua escolarização foi concluída até o presente momento. Como foi evidenciada de forma imprevista no comentário à questão dezesseis, que pergunta de que maneira você acredita que aprende mais, ou melhor.

Essa indagação também reflete as respostas dadas na questão dez que buscou identificar por quanto tempo os alunos estudaram e frequentaram a escola. Nela a maioria dos alunos (as) não conseguiu responder, ou seja, mais de 50% da turma. Além disso, a questão doze pretendeu saber qual período permaneceram afastados da escola, nove dos treze alunos (as) não conseguiram informar esse dado. Em uma questão posterior foi perguntado qual etapa de escolarização os alunos se matricularam na atual escola, com toda certeza nenhum deles também conseguiu informar. Isso pode significar a necessidade desses sujeitos materializarem e comprovarem sua aprendizagem, seja por meio de um certificado ou avaliação.

Por outro lado, a questão doze apontou um aspecto bastante significativo entre os educandos da turma. Diz respeito a um aluno que ao responder por quanto tempo frequentou a escola disse que foi “a vida toda”. Sua idade está na faixa etária entre 36 a 45 anos, e tudo indica ser o estudante mencionado pela coordenação pedagógica da escola que frequentou a Escola de Ensino Especial com suspeita de alguma deficiência cognitiva.

O questionário apresentou uma marca histórica da educação de jovens e adultos no Brasil. Dois estudantes frequentaram o ensino denominado de MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) que foi um programa incentivado pelo Governo Federal no ano de 1967 ao de 1985. A atuação do Mobreal buscou por meio do voluntariado, parcerias públicas e privadas e grandes verbas, alfabetizar um grande número de adultos brasileiros que não sabiam ler e escrever, conforme mais detalhado na parte teórica intitulada Educação de Jovens e Adultos: da construção histórica ao contexto atual. O programa criou um estigma a esse ensino que naquela época era voltado a pessoas analfabetas. Segundo Haddad e Dipierro, durante a ditadura militar propagou-se a ideia de que o Mobreal livraria o Brasil da chaga do analfabetismo classificado como “vergonha nacional”, e realizaria num prazo de dez anos uma alfabetização de massa. Sem dúvida, os

estudiosos em EJA e em educação classificam o Mobral como um dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil. Só para exemplificar, existiram fortes críticas com relação aos critérios empregados a verificação de aprendizagem dos estudantes já que o programa possuía autonomia diante as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação (HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C, 2000).

Com a finalidade de identificar as experiências vividas na EJA pelos estudantes matriculados na Escola Municipal Professor Pedro Guerra, à questão quatorze constatou que apenas quatro dentre os treze alunos matricularam-se recentemente na EJA e a mesma quantidade estão nessa escola desde o ano de 2015. Os demais, cinco estudantes, variam entre dois e três anos frequentando a EJA.

Um dado que provoca alerta é a intenção de três estudantes abandonarem os estudos como informado na questão que indagou se pretendem continuar estudando. Outra informação significativa retirada do questionário é a possibilidade do uso de metodologias diferenciadas durante as aulas, conforme apontado na questão dezesseis que dez dentre os treze estudantes responderam positivamente, contrariando os receios da professora. E por último, a forma como acreditam aprender mais e melhor obteve respostas variadas entre silêncio e frequência as aulas, e revelou, mais uma vez, a importância da leitura para o sucesso desses estudantes.

## 7- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos do plano de ação foram construídos com base na caracterização de alguns problemas relatados pela professora regente. Ela afirma que sua formação inicial não é a de uma professora alfabetizadora, e que por isso, ainda possui dificuldades em lidar com essa forma de trabalho. Mas que, participa de várias formações oferecidas pela SMED (Secretaria Municipal de Educação), e considera como um desafio estar nessa nova possibilidade de trabalho. Esteve sempre muito receptiva, aberta a conversas sobre o trabalho na EJA, mesmo não escondendo seu grande medo de cometer algum erro com a turma, e com isso, eles abandonarem o curso.

Além disso, a frequência dos alunos(as) às aulas é um fator determinante para a elaboração do planejamento das mesmas. Quando a frequência é boa faz-se o uso o livro didático adaptado para o grupo de alunos(as) que ainda não são alfabetizados, e com o grupo alfabetizado as atividades são variadas seguindo modelos de apostilas, indicadas pelas formações, específicas para o público da EJA. Em virtude da heterogeneidade da turma existe um cuidado em trabalhar conteúdos e temas de forma interdisciplinar, como por exemplo, com o uso de temas que foram destaque pela mídia naquele dia ou datas comemorativas. Nesse sentido, o planejamento da professora é cercado de desafios, tendo em vista que ele é influenciado por diversos fatores externos que o faz de um “momento privilegiado de reflexão” (LEAL, 2010 p. 96).

Telma Ferraz Leal (2010) em seus estudos sobre a prática de alfabetização em EJA reconhece que para muitos professores a prática de planejar aulas, numa perspectiva da obrigatoriedade, tem se tornada enfadonha e cansativa. No entanto, explica sobre a importância dessa postura que exige responsabilidade e tomada de decisão do professor (a), e por isso, deve anteceder qualquer ato intencional na sala de aula. Também, alerta para as práticas improvisadas aliadas a planejamentos prematuros que desperdiçam tempo e não alcançam resultados esperados. Esse repensar na prática pedagógica que envolve todo o planejamento de rotinas é necessário porque as especificidades do aluno, em especial os da Educação de Jovens e Adultos, estão em constante mudança, e caso essa reflexão não ocorra o trabalho tende a se tornar repetitivo e cansativo tanto para alunos (as) quanto para o professor (a), que dessa maneira acaba por provocar um trabalho enfadonho.

As intervenções foram realizadas de forma esporádica de acordo com as observações e conversas com a professora regente. Ao contrário das atividades permanentes, as esporádicas são

caracterizadas por não necessitarem de repetição num intervalo de tempo e podem ser muito úteis na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Foram ações planejadas, divididas em cinco etapas, uma para cada dia, de acordo com as demandas apresentadas pelos alunos (as) com os quais convivi ao longo dos três meses de observação. Leal (2010), como uma das referências no processo de alfabetização de Jovens e Adultos, nos ajuda a compreender sobre a importância dessas atividades, segundo a autora:

As atividades esporádicas são aquelas que embora, possam ser relativas ao mesmo conhecimento, não impõe uma ordem cronológica de apresentação, ou seja, as atividades são realizadas isoladamente, sem um vínculo, necessário a atividades anteriores. Destina-se, principalmente, à sistematização de conteúdos já trabalhados, mas possa também se adequar a apresentação de um conteúdo novo ou à aprendizagem de um determinado conceito ou procedimento que exige múltiplas formas de abordagem (p. 107).

As atividades esporádicas, assim como as atividades permanentes, sequências didáticas, e os projetos didáticos fazem parte de uma rotina de trabalho, determinada por escolhas realizadas pelo professor (a) durante seu planejamento para determinado período que pode ser diário, quinzenal ou mensal. Essas escolhas devem ser compartilhadas com os estudantes, que se sentirão mais participativos e corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

### **1º Etapa – Dia 12/08/2019**

Para desenvolver uma intervenção pedagógica é importante realizar um diagnóstico inicial que visa conhecer a hipótese da escrita em que cada aluno (a) se encontra. Por isso, foi desenvolvida uma atividade que visasse resgatar a história de vida desses alunos aliada ao diagnóstico inicial. A dinâmica consistiu em trabalhar com o nome deles, se conhecem sua origem, ou se possuem algum apelido. Em seguida, um ditado de palavras que estiveram presentes nessa dinâmica.

Com os nomes dos alunos (as) escritos no quadro em ordem alfabética, foi retomado:

- A forma de escrever nomes próprios;
- Quantas letras possuem cada nome;
- Identificação das letras em comum entre eles de forma que seja explorado o máximo possível às convenções da escrita alfabética.

### **2º Etapa - Dia 21/08/2019**

A dificuldade das alunas alfabetizadas em compreender os valores reais dos algarismos em uma operação matemática levou a pensar estratégias que envolvessem materiais concretos para a abstração do conceito de quantidade. No armário localizado na sala de aula, com materiais usados

pela professora, existem potes com palitos de picolé, foi então perguntado se os alunos (as) tinham o hábito de usar materiais concretos e sugeridos que eles estivessem sempre visíveis para auxiliá-los. A partir disso, os palitos foram um recurso utilizado em todas as aulas observadas.

A proposta de trabalho foi utilizar o quadro de valor posicional, como sugestão diferenciada e um recurso didático concreto, na aprendizagem de operações matemáticas. A proposta foi utilizada porque durante uma das observações realizadas na aula de matemática, com atividades do livro didático, uma aluna não conseguiu desenvolver questões que pediam o sucessor e antecessor de uma sequência numérica.

Para iniciar a aula foi levantado junto ao grupo situações do cotidiano em que a matemática está presente. A questão financeira foi a mais comentada. Em seguida, foi registrado no quadro:

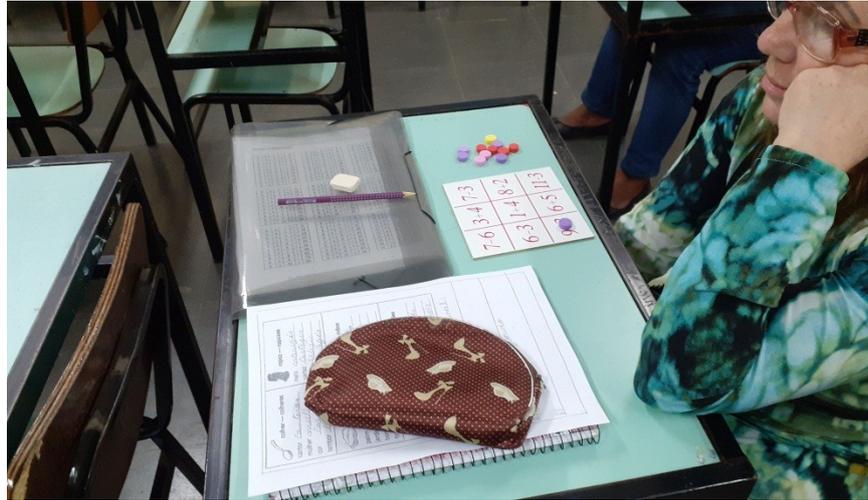
- Os dez termos numéricos que são usados para formar qualquer número;
- Explicado que esses termos também podem ser chamados de algarismos;
- Que todo número é formado por algarismos e possui seu valor posicional organizados em ordens e classes.
- Para compreender essas ordens foi usado o quadro posicional de valor e lugar, palitos de picolé, como representação do algarismo que em posição diferente possui valor distinto.

Ao pedir exemplos de quantidades observadas no dia a dia (quantidade de folhas no caderno, idade de alguns alunos, e a quantidade de dias indicadas por alguns) eles foram registrados no quadro de valor e lugar, e explicado que quando se agrupa 10 palitos nas unidades elas devem ser retiradas e trocadas por um palito que deve ser colocado no quadro das dezenas. Por isso, o nosso Sistema de Numeração se chama “Decimal” porque contamos sempre de dez em dez, e isso significa que toda vez que chegar em 10 temos que fazer uma troca.

E assim, formamos um “grupão” que utilizou do quadro para representar vários valores e posteriormente algumas resoluções de cálculos mais simples. Como forma de sistematizar o trabalho, uma atividade xerografada foi entregue aos alunos (anexo). Em seguida, utilizados jogos de matemática que ficavam guardados no armário de sala como proposta de trabalho mais lúdica.

Fotos da intervenção





### 3º Etapa - Dia 02/09/2019

A professora regente possui a rotina de escrever no quadro dados importantes como que dia é hoje, qual o dia da semana, o mês que estamos o nome da nossa cidade, e como complementação, uma notícia importante que tenha acontecido naquele dia de forma a contextualizar os alunos (as) sobre algum fato, como por exemplo, o clima, a fase da lua na qual estamos movimentos de paralisação na rede de educação e até mesmo campanhas sobre a saúde como vacinação, combate a dengue, entre outros.

É nesse momento que os alunos (as) utilizam o calendário anual presente na sala de aula, riscando nele aquele respectivo dia. O uso da rotina é uma ferramenta de grande importância para a alfabetização tanto de crianças como de adultos, porque nesse momento é possível explorar elementos como a leitura gráfica dos dias, sua escrita, a ordem numérica, e dados importantes relacionados ao próprio calendário como as noções de espaço/tempo. No entanto, esse momento é usado apenas como formalidade da turma.

A partir disso, a terceira intervenção constitui-se na confecção de um calendário para a sala de aula, com peças móveis para que proporcionassem uma participação e interação mais efetiva de todos. Nele além dos dias da semana ser lançados diariamente, possui também, um campo específico para a estação do ano, feriado do mês, e para a fase da lua naquele respectivo dia. Foi à

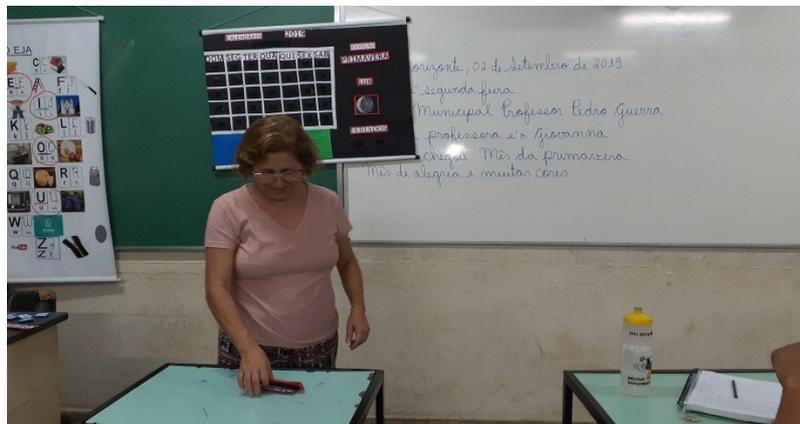
professora regente que sugeriu a inserção desses dados para trabalhar com os alunos (as) junto ao calendário.

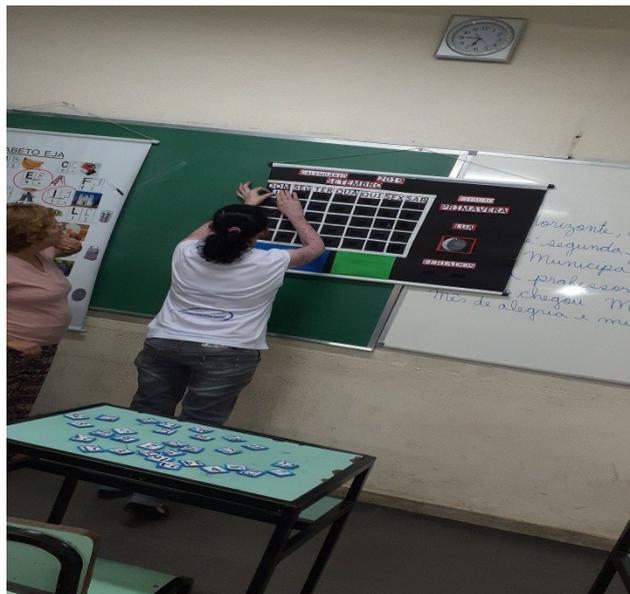
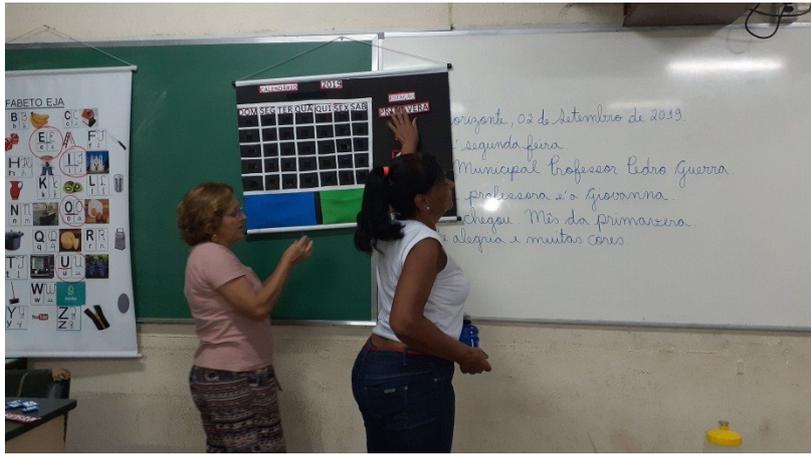
Para apresentar esse recurso e motivar seu uso foi lembrado com a turma que em um calendário:

- Estão indicados os dias úteis e não úteis;
- O primeiro dia da semana e o último;
- As semanas e os meses do ano;
- Que em alguns calendários, os domingos e feriados são destacados com cor diferente;
- Explicado a eles a ordem dos 12 meses do ano, que estarão guardados num bolso confeccionado e afixado no calendário;
- Proposto que os próprios alunos (as) serão os responsáveis pela troca dos meses e atualização dos dias, sempre no primeiro dia do mês.

No quadro foi escrito os nomes dos meses de forma aleatória e juntos organizamos a ordem oficial e identificamos o mês de aniversário de cada um deles juntamente com as datas comemorativas mais importantes eleitas pelo grupo (período de férias, carnaval, ano novo, natal e dia das mães).

### Fotos da Intervenção



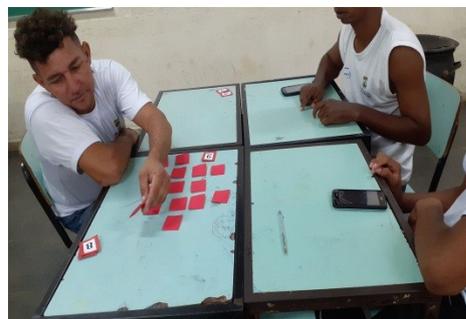


#### 4º Etapa - Dia 09/09/2019

A utilização de jogos para a alfabetização de crianças e adultos é um recurso que dentre seus vários objetivos, facilita o reconhecimento, memorização e decodificação de letras e sílabas. É uma metodologia diferenciada que promove a interação, troca de saberes e leva o educando a aprender de forma lúdica e prazerosa. Mesmo que essas duas etapas de escolarização utilizem desse recurso, é importante destacar que para um e outro a postura ao receber essa metodologia é bem diferente.

Na turma observada segundo relato da professora, raramente esse recurso foi utilizado, e inicialmente alguns foram resistentes. Não se pode esquecer que como todo jogo, a metodologia envolve estratégias de raciocínio rápido e competição. Por isso, naquele momento foi necessário apresentar as peças, explicar as regras, e demonstrar como funciona a proposta de intervenção diante os presentes. Como forma de intervenção que incentivasse a participarem com o objetivo de aprender não apenas de vencer. Feito isso, todos os alunos (as) participaram ativamente da intervenção.

#### Fotos da Intervenção





### 5º Etapa - Dia 18/09/2019

Ao orientar os (as) alunos(as) numa atividade, foi identificada a dificuldade que eles(as) possuíam em usar o alfabeto como fonte em momentos de dúvida. Que não conseguiam sequenciar a ordem correta e também reconhecer as letras. O banner com o alfabeto na sala de aula foi produzido baseado no trabalho com a apostila da Fundação Joao Bosco<sup>18</sup>. Ele não é linear, mas em formato de retângulo localizado na extremidade da sala próximo ao quadro negro. Os estudantes não conseguiam dissociar a letra do objeto correspondente. Como por exemplo, a letra B de banana e E de escada.

Com a proposta de criar um ambiente alfabetizador e lúdico para a EJA, uma oficina envolvendo todos os (as) alunos(as) foi realizada. Nela o alfabeto foi inserido num local em que sua

<sup>18</sup> A Fundação São João Bosco para a Inclusão (Funjobi) atua, desde 1991, levando oportunidades de educação e capacitação profissional para crianças e adolescentes. Endereço eletrônico <https://funjobi.org/>

visualização pudesse ser realizada por todos. Foi uma intervenção que objetivou a melhor apropriação desse código pelo grupo. Os numerais também foram inseridos.

### Fotos da Intervenção





## 8 - ANÁLISES DOS RESULTADOS

A análise dos resultados foi baseada em consulta ao diário de campo utilizado como registro das observações. Nele foi possível avaliar o que deu certo, o que saiu diferente do previsto, a participação dos sujeitos, e, os possíveis desdobramentos da intervenção.

A atividade que visou resgatar a história de vida dos alunos com o uso dos próprios nomes, aliada ao diagnóstico inicial, iniciou com a fala da própria cursista, com o objetivo de estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos. Ela foi desenvolvida no segundo momento da aula, após o intervalo de 20 horas e 20 minutos até às 21 horas por sugestão da professora regente.

Alguns foram mais receptivos em falar, outros não souberam responder, ora porque não se lembravam da origem do nome ou porque realmente nunca tiveram a oportunidade de discutir esse assunto com a família. Mas, no geral todos deram atenção, e duas alunas apresentaram estar mais empolgadas com a descrição da história. Para aqueles que não responderam, ficou como “para casa” com o propósito de ser discutida em outra oportunidade. Essa sugestão foi retirada da Proposta Curricular para a EJA que pode ser desenvolvida num futuro projeto sobre identidade dos estudantes como possibilidade de um riquíssimo desdobramento que busque:

A recuperação da autoestima, da identidade pessoal e cultural e o reconhecimento mútuo dos educandos envolve a rememoração de suas histórias de vida, de seus projetos e expectativas. Vale lembrar que o aluno não deve ser forçado a expor sua situação pessoal, mas sim ser estimulado a fazê-lo como um meio de integrar-se ao grupo (BRASIL, p 174).

Foi observado o protagonismo das mulheres que participaram na descrição sobre a história do seu nome, como por exemplo, se foi o pai ou mãe que escolheram como homenagem a alguém em especial, ou a algum religioso da igreja católica, ou a semelhança entre os nomes dos irmãos (as). Os homens da turma tiveram uma participação mais tímida.

No segundo momento da aula, após a escrita no quadro dos nomes antes da sistematização das convenções do sistema alfabético, duas alunas, pediram licença para saírem da sala, com as justificativas de “que já estava na hora de ir” e a “que iria perder o horário do ônibus”. O reconhecimento das letras em comum entre os nomes, a escrita da ordem alfabética, a forma correta de escrever nomes próprios e a quantidade de letras em cada nome foi discutida entre os alunos que permaneceram na sala.

No momento do registro do alfabeto no caderno os alunos não alfabetizados apresentaram dificuldade demandando mais tempo para concluir. Para o bingo, três estudantes precisaram de intervenção para escrever os nomes dos colegas, e outro consultou seu documento de identidade para escrever.

Ao falar sobre o ditado, e a proposta de produção de texto, a turma se mostrou desanimada e três alunos pediram para ir embora e outro afirmou „por favor, *ditado não!*” Nesse momento, faltavam quinze minutos para o término da aula. Diante a dispersão e desinteresse dos estudantes que permaneceram, a atividade foi encerrada naquele momento. A professora regente relatou que o abandono da aula antes do horário é algo recorrente. Dessa forma, a intervenção não foi concluída de forma satisfatória. As hipóteses podem ser pelo fato do tempo ter sido curto para o tema, ou porque após o intervalo, os alunos se encontram impacientes para irem embora, ou ainda porque os alunos não estão familiarizados com atividades de ditado, tradicionalmente temida por muitos.

Na segunda ação, o uso do quadro de valor posicional como recurso didático concreto, na aprendizagem de operações matemáticas, foi levado para a aula e alguns disseram já ter experiências com ele durante a escolarização. Mas, não souberam explicar como é seu funcionamento. Como nos orienta Aguiar Junior (2005) durante uma aula é importante:

[...] perturbar o equilíbrio cognitivo do estudante de forma que o sensibilize para o estudo do tema que se apresenta. O professor (a) aproveitará este envolvimento para colher as primeiras impressões/ideias/conhecimentos dos estudantes, bem como para avaliar dos conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o tema.

Como forma de sensibilização inicial foi levantada juntamente com os alunos da EJA, práticas sociais cotidianas de códigos matemáticos e sistemas de representações culturalmente apropriados por eles, como bem nos orienta Fonseca (2014). Nesse sentido, a questão monetária foi a mais comentada como, por exemplo, o valor de mercadorias no supermercado, o uso do dinheiro, a contagem do troco. É interessante observar que para trazer outras formas de numeramento presentes no dia a dia foi necessário induzir uma reflexão da seguinte forma:

[...] como um conjunto de referências de quantificação, ordenação, medição, classificação, organização dos espaços, apreciação e uso das formas, que caracterizam certas práticas sociais, em particular as práticas letradas, e cuja relevância para essas práticas nos leva a reconhecê-las como práticas de numeramento (FONSECA, p. 03).

Utilizando uma linguagem cotidiana que envolvesse os alunos na categorização de aspectos numéricos, pouco a pouco eles trouxeram exemplos de representações matemáticas. Ao solicitar exemplos de quantidades observadas (folhas no caderno, idade de alguns, e a quantidade de dias) elas foram registradas no quadro posicional e explicadas que quando se agrupa 10 palitos nas

unidades elas devem ser retiradas e trocadas por um palito que deve ser colocado no quadro das dezenas. Por isso, o nosso Sistema de Numeração se chama “Decimal” porque contamos sempre de dez em dez, e isso significa que toda vez que chegar em 10 temos que fazer uma troca. E assim, formamos um “grupão” que utilizou do quadro para representar vários valores e posteriormente algumas resoluções de cálculos mais simples.

Com os jogos, os alunos foram bastante receptivos e se mostraram envolvidos, sem grandes dificuldades para concluí-los. Foram utilizados dois tipos de atividades xerografadas, disponibilizadas pela professora regente que exigia conceitos de unidade, dezena e centena e outra com uma escala mais complexa. Muitos não conseguiram realizar a segunda atividade, tendo em vista, que não se apropriaram desses conceitos. O mesmo se dá com as atividades de sucessor e antecessor de números que a turma tem o costume de realizar, onde a maioria se sente frustrada em não concluir.

Nessa etapa da ação a participação dos sujeitos, quando solicitados a exemplificar práticas de numeramento, se deu mediante insistente estimulação. Isso pode ser indício de uma insegurança por parte deles em verbalizar algumas situações, ou porque não estão acostumados a terem aulas mais interativas, ao contrário, estão habituados a momentos onde tudo acontece de forma previsível (SCHWARTZ, 2013), ou então porque se sentiram inibidos com a intervenção da cursista.

Ao entregar o calendário para a sala de aula à professora regente se mostrou satisfeita com o resultado, e imediatamente solicitou que alguns alunos montassem o recurso didático. Esse momento provocou grande interação entre o grupo. Observa-se que o retorno mais significativo, realmente se encontrou na “alegria” da professora em utilizar o material.

Ler, construir e utilizar o calendário como referência para medir o tempo e estabelecer relações entre dia, semana, mês e ano são conhecimentos indicados na proposta curricular para o 1º segmento (BRASIL, 2001) da EJA que podem ser trabalhados a partir da utilização desse recurso, tendo em vista que ele é algo comum na vida diária de toda população. Perguntas mobilizadoras do tipo: quanto tempo falta? Que dia será? Ou, estimativas sobre o tempo que levará a construção de uma casa em meses, são alguns exemplos de como trabalhar com o conceito de medida e tempo indicados no calendário que se constitui de uma rica estratégia inserida na sala de aula. Talvez seja por esse motivo a empolgação da professora em utilizá-lo como forma de enriquecer as aulas e sua interação com a turma. Para estabelecer ordem entre os meses do ano, alguns alunos apresentaram dúvidas, demonstrando pouca habilidade nesse conceito, ao contrário, dos conhecimentos mobilizados na indicação dos feriados nacionais.

O ambiente alfabetizador criado durante a penúltima intervenção foi organizado de forma a favorecer a organização do espaço físico e provocou muita interação entre os estudantes constituindo-se como um momento rico de trocas. Ele foi planejado como indicado por (SCHWARTZ, 2013) de forma dialógica entre todos, professor e aluno, e propondo situações de uso da linguagem escrita significando e explicitando sua relevância por todos. A divisão dessa tarefa foi instituída por eles durante sua realização, nesse momento o protagonismo dos participantes foi maior entre os homens que fizeram questão de serem os responsáveis pela colocação das letras nas paredes da sala. Evidência de uma cultura de gênero onde homens realizam o trabalho mais árduo e as mulheres o mais artesanal e delicado como na colagem e recorte das letras. Foi também observada uma dificuldade entre as mulheres em cortar a letra e colá-la na folha colorida, o que pode ser uma lacuna no desenvolvimento de habilidades de coordenação motora fina.

Na turma observada segundo relato da professora, raramente o recurso com jogos foi utilizado, e inicialmente alguns foram resistentes. A partir do momento em que os alunos compreenderam a dinâmica todos participaram ativamente da intervenção. As alunas mais idosas estiveram bastante envolvidas no jogo “Memória do Alfabeto” onde a proposta foi identificar a correspondência entre letras maiúsculas e minúsculas. A participação se transformou em timidamente para bastante ativa.

A sala de aula utilizada pela turma de Alfabetização de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Pedro Guerra é compartilhada para o ensino da disciplina de geografia nos outros dois turnos, com muitos mapas e relógios dispostos nas paredes. Ou seja, é uma sala ambiente propícia para o ensino dessa disciplina específica, onde os alunos e professores da EJA que por ali passaram, até então, não mudaram sua estética para a alfabetização. Isso denota uma atitude de adaptação ao ambiente, que aparentemente foi emprestado para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, não é uma sala preparada para as especificidades desse público, como por exemplo, a exposição de diversos gêneros textuais, prateleiras com dicionários acessíveis, jogos, materiais concretos que sem espaço permaneciam guardados no armário de sala. Mas isso não significa que não seja importante refletir criticamente sobre o que este ambiente significa para professores e alunos, de forma que ele não se torne um poluidor visual do espaço (SCHWARTZ, 2013).

Uma das propostas de ação foi sugerir à coordenação geral da escola a fixação de uma sala ambiente exclusiva para a EJA. No entanto, segundo a gestão, pelo fato da Educação Infantil ter

sido inserida na escola no ano de 2018, a organização das salas de aula ainda está em processo de remanejamento tendo em vista as novas demandas. No entanto, a coordenação autorizou a criação do ambiente alfabetizador aliado ao uso da sala pela disciplina de geografia, e não foi descartada a ideia para os próximos anos. Ficando assim como um possível desdobramento da intervenção.

Após a conclusão das observações, ocorreu uma transformação na percepção de alfabetização por parte de alguns professores da escola. É importante destacar que ela não atende a essa demanda que é oferecida exclusivamente em escolas do primeiro e segundo ciclo. A intervenção obteve um impacto positivo quando a inserção do alfabeto e do calendário foi introduzida nas salas que se destinam ao ensino de língua portuguesa porque, conforme destacado pela coordenação, alguns alunos do terceiro ciclo ainda possuem dúvidas com relação à ordem alfabética. Além disso, foi observada a introdução de mais temáticas no ambiente, com murais mais coloridos favorecendo assim uma aprendizagem prazerosa por meio de um ambiente sedutor.

## 9 – CONCLUSÕES

O LASEB proporcionou uma rica formação sobre as especificidades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, que vão desde sua constituição histórica, com grande destaque para obra e vida de Paulo Freire como criador da Educação Popular, perpassando pelas políticas de educação brasileira que deram origem a programas fracassados de simplificação dessa escolarização, que por sua vez, provocaram discussões em âmbito nacional sobre seus principais fundamentos, originando sua regulamentação, até a atual inserção de adolescentes que exige a elaboração de políticas públicas voltadas para essa nova demanda.

O tema privilegiado na ação de intervenção foi a ludicidade na EJA como recurso na apropriação da leitura e da escrita dos estudantes, tendo em vista, que muitos deles estão anos nessa escolarização e ainda não reconhecem as letras do alfabeto. Foi observado um receio da professora em utilizar metodologias diferenciadas ao mesmo tempo em que demonstrava interesse por conhecê-las melhor. Isso ficou evidente quando foram recolhidos por ela jogos e materiais concretos que seriam descartados pela escola. Como destacado anteriormente, ela se mostra interessada e envolvida com as formações continuadas fornecidas pela SMED. É fundamental destacar que essa profissional possui um perfil acolhedor e suas atitudes na sala de aula denotam profunda empatia pelos estudantes aliada à preocupação de não confrontá-los com o uso de dinâmicas que supostamente não agradariam a todos, conforme identificado na fala: *“tenho medo de trocá-los de lugar e no outro dia não voltarem mais”*. Com isso, o real sentido da intervenção foi levar para a prática docente momentos que rompem com a insegurança de criar momentos lúdicos por meio da utilização de jogos. No final ela reconheceu que para as alunas mais idosas o jogo da memória deve ser trabalhado constantemente com o objetivo de fortalecer o raciocínio rápido dessas alunas que infelizmente não é mais o mesmo.

A formação pessoal tanto da cursista quanto da professora foram fortalecidas por meio dos momentos de diálogo e compartilhamento de ideias e angústias que perpassam o trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Uma evidência do sucesso da ação foi quando a ideia de ambiente alfabetizador foi apropriada por outras salas de aula da escola, mesmo que sua principal demanda não seja essa, pelo fato da maioria dos estudantes já dominarem essa habilidade.

A possibilidade de criação de uma sala ambiente para a EJA não foi descartada pela coordenação geral da escola, o que ambiciona o acompanhamento e monitoramento da ação realizada, para que futuramente a apropriação dessa ideia seja realizada por outras escolas que

também ofereçam a Educação de Jovens e Adultos na rede Municipal de Belo Horizontes como resultados a oportunidade que a Secretaria de Educação proporcionou aos vários profissionais que ingressaram na especialização demonstrando compromisso e dedicação com uma educação de qualidade aos alunos matriculados na rede municipal.

É importante salientar que ao consultar nos meios eletrônicos como a revista *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e *Google Scholar* também conhecido como “Google Acadêmico” alimentando a pesquisa com os descritores “jogos” “EJA” “alfabetização” e “ludicidade” com o objetivo de buscar trabalhos que abordem esse tema, para incorporar a fundamentação teórica, não se obteve resultados satisfatórios. Isso demonstra uma lacuna quanto a essa área de estudos, e deixa como incentivo a futuras pesquisas.

## 10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR JUNIOR, O. G. de. O planejamento do ensino. **Proposta de Desenvolvimento Profissional de Educadores**. PDP. In: Módulo II. Governo do Estado de Minas Gerais, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. MORAIS, Artur Gomes. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea. Tereza. Brito; MORAIS, Artur Gomes A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: **Alfabetizar letrando na EJA**. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes (orgs.). Ed. Autêntica. 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; AMORIN, Leila Brito de; LEAL, Telma Ferraz. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: **Alfabetizar letrando na EJA**. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes (orgs.). Ed. Autêntica. 2010.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de SURVEY**. Belo Horizonte. Editora UFMG 2003.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 pg.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. 239p.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. GIOVANETTI. M.A.; GOMES. N. L.; SOARES. L. Belo Horizonte. Autêntica. 4º Ed. 2011.

FÁVERO, Osmar (coord.). **Educação Popular (1947-1966)**. Rio de Janeiro, RJ: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008.

Disponível em: <http://forumeja.org.br/edupopular>, acesso em: 25/10/2019.

FERREIRO, Emília. **A representação da linguagem e o processo de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev.1985.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Apropriação de práticas de numeramento na EJA: valores e discursos em disputa. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n2, p 517-532, abr./jun. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. **In: Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. GIOVANETTI. M.A.; GOMES. N. L.; SOARES. L. Belo Horizonte. E. Autêntica. 4º Ed. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. p 54-62. Agosto 1982.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. **In: Alfabetizar letrando na EJA**. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes (orgs.). Ed. Autêntica. 2010

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisou compreender. **In: Alfabetizar letrando na EJA**.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Parecer 093/2002**. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Disponível em <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=903243> Acesso em 05/11/2019

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. **Regimento Escolar da Escola Municipal Professor Pedro Guerra**. PDF. Belo Horizonte. Maio 2015. Acesso em 26-10-19.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa Da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC: INEP, 2009.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> acesso em 06-11-2019.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 3º Ed. 221p.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros.** Belo Horizonte. Editora autêntica 1998.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos. V Conferência Internacional de Educação de Adultos V CONFINTEA – Julho 1997. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por) Acessado em 11/12/2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90p. Disponível em <https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGNTXA45UBUmHV1kZMgD9-j7WXKCIYQ:1574983635519&q=a+forma%C3%A7%C3%A3o+social+da+mente+vygotsky+pdf+completo&sa=X&ved=2ahUKEwjv1Pygh47mAhVzHrkGHdTPAd0Q1QIoA3oECBMQBA&biw=1348&bih=642> Acessado em 27/11/2019.