



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**  
**PROFLETRAS**



**POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA  
PARA PESSOAS IDOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II - CESEC**

**ÁLYSSON FARIA FIALHO**

**BELO HORIZONTE**

**2024**



**Universidade Federal de Minas Gerais**

**Faculdade de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS**

**Mestrando: Álysson Faria Fialho**

**POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA  
PARA PESSOAS IDOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II - CESEC**

Dissertação apresentada como parte das exigências do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - UFMG, sob orientação da Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

**BELO HORIZONTE**

Fialho, Álysson Faria  
F438p Possibilidades para o ensino de leitura e escrita para pessoas idosas  
no ensino fundamental II – CESEC / Álysson Faria Fialho. \_ 2024.  
1 recurso online (132 f. il. p&b., color.) : pdf.

Orientadora: Professora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira  
Guimarães.

Linha de pesquisa: leitura e escrita para pessoas idosas.

Dissertação (mestrado): Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 120-130.

1. Leitura para idosos - teses. 2. Escrita para idosos - teses. 3- Ensino  
Fundamental II. 4- Educação adultos Cesec - teses. I. Guimarães, Daniela  
Maria Lima Oliveira. II. Universidade Federal de Minas Gerais.  
Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 374

Catálogo na fonte:

Bibliotecária: Márcia Máximo – CRB: MG-1971



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

#### POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA PESSOAS IDOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II - CESEC

ÁLYSSON FARIA FIALHO

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada, no dia **08 de março de 2024**, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do grau de **Mestre em LETRAS**, área de concentração **LINGUAGENS E LETRAMENTOS**, constituída pelos seguintes professores:

**Profª. Michelle Nogueira Lara Prado**

EM Armando Ziller

**Profª. Leiva de Figueiredo Viana Leal**

UFMG

**Profª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães - Orientadora**

UFMG

Belo Horizonte, 08 de março de 2024.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimaraes, Professora do Magistério Superior**, em 25/03/2024, às 21:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 26/03/2024, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Michelle Nogueira Lara Prado, Usuária Externa**, em 26/03/2024, às 14:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3030080** e o código CRC **ACA8FAE0**.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de muitos esforços e muita perseverança. Estar presente e atuante na sala de aula, em mais de uma escola, dar curso às tarefas do dia a dia e estudar é tarefa demasiadamente pesada! Esta jornada só foi possível graças ao apoio e à compreensão de muitas pessoas, as quais eu tenho tanto a agradecer!

Agradeço primeiramente a Deus e à minha família pelo incentivo constante, especialmente a meu marido Toninho, minha mãe Vera Lúcia, minha irmã Aline. Aos amigos Ivone Duarte, Taismara Lima, Fabiana Couto, Geane Mendes, Patrícia Delfino, Romilda Alves, Fabrício Santos, Maicom Marques, Rita Denísia, Aline de Cássia e Márcia Máximo por tanto incentivo, “dando força” para que eu não desanimasse. Agradecimento especial ao amigo escritor André Gabeh, por permitir o uso de sua obra neste trabalho e estimular com tanto entusiasmo meu trabalho!

Meus agradecimentos a todos os professores deste curso, em especial a minha orientadora Daniela Mara, sempre tão companheira e solícita e a professora Leiva Leal, por tanto apoio e carinho. Eterna gratidão por me ajudarem na realização do sonho de estar na UFMG!

Obrigado também a todos os colegas inesquecíveis da Turma 8 do ProfLetras que, apoiados na solidariedade, juntamos forças para vencer nossos desafios. Abraço especial aos amigos André Flausino e Erinalva Oliveira, pela torcida e por tantos momentos de luta conjunta. Meus agradecimentos e homenagens póstumos ao amigo Washington Oliveira, colega tão jovem, gentil e agregador que partiu sem poder finalizar o sonho do mestrado...

Finalmente, meu agradecimento ao CESEC de Nova Serrana e a todos os estudantes idosos que se juntaram a esta aventura! Fica registrado meu desejo de sucesso e grandes realizações a todos os professores e profissionais da Educação de Jovens e Adultos! Apesar dos obstáculos, entregamos excelência em nosso trabalho! Por melhores condições de trabalho, por uma Educação plena e transformadora para todos, sigamos!

Gratidão a todos!

*“... Ai daqueles e daquelas,  
entre nós, que pararem com sua  
capacidade de sonhar, de  
inventar a sua coragem de  
comunicar e de anunciar...”*  
**(PAULO FREIRE, 1983, p. 101)**

## **POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA PESSOAS IDOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II - CESEC**

**RESUMO:** Motivado pelas vivências que tenho na EJA (Educação de Jovens e adultos) e pelo desejo de contribuir para a ampliação da pesquisa acadêmica envolvendo o público idoso, especificamente, tenho como objetivo, nesta dissertação, a proposição de oficinas que possam melhorar a proficiência em leitura e escrita dos alunos da EJA no ensino fundamental II – 6º ao 9º ano, mais especificamente na modalidade semipresencial do CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada). Tal proposta visa refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da pessoa idosa e sugerir práticas que levem os estudantes idosos a desenvolverem suas capacidades de escrita, exercitando-as, primeiramente, com práticas de leitura protocolada, realizando comandos que requerem inferências textuais, com compreensão da estrutura de textos e, posteriormente, investindo em técnicas de produção de textos (inicialmente, com atividades de escrita simples e, na produção final, a redação de um texto no gênero “relato pessoal”), com a finalidade de diminuir suas possíveis dificuldades e melhorar a qualidade de sua escrita. O arcabouço teórico dessa dissertação foi composto por Freire (1989; 1991; 1996), Soares (2004, 2006, 2020); Patto (2008); Alheit & Dausien (2006); Yuni & Urbano (2009) e Knowles (1970) – em estudos sobre a EJA e sobre as possibilidades de aprendizagem para adultos e idosos; e BAKHTIN (2000); Solé (1998); Kleiman (1992, 2002 e 2013); e Leal (2000, 2018) – em estudos sobre estratégias e protocolos de leitura e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; PESSOA IDOSA; CESEC; PRODUÇÃO ESCRITA; ESTRATÉGIAS DE LEITURA; RELATO PESSOAL.

## **POSSIBILITIES FOR TEACHING READING AND WRITING FOR ELDERLY PEOPLE IN ELEMENTARY EDUCATION II - CESEC**

**ABSTRACT:** Motivated by the experiences I have in EJA (youth and adult education) and for the desire to contribute to the expansion of academic research involving the elderly public, specifically, I have as objective in this dissertation the proposition of workshops that can improve the reading and writing proficiency of elderly students from in elementary school II - 6th to 9th grade, more specifically in the “blended learning” teaching modality of CESEC (State Center for Continuing Education). This proposal aims to reflect on the learning possibilities of the elderly and suggest practices that lead older students to develop their writing abilities, exercising them, primarily, with protocol reading practices, performing commands that require textual inferences, with understanding of the structure of texts and, posteriorly, investing in text production techniques (initially, with simple writing activities and, in the final production, writing a text in the genre “personal report”), in order to reduce their possible difficulties and improve the quality of their writing. The theoretical framework of this dissertation was composed by Freire, Soares, Patto, Alheit & Dausien; Yuni & Urbano and Knowles (1970) – in research on EJA and about learning possibilities for adults and the elderly; and Bakhtin, Solé, Kleiman, and Leal – in research about reading and writing strategies and protocols.

**KEY WORDS:** YOUTH AND ADULT EDUCATION, ELDERLY PEOPLE; CESEC; WRITTEN TEXT PRODUCTION; READING STRATEGIES; TEXTUAL GENDER: PERSONAL REPORT.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Gráfico das estimativas da esperança de vida ao nascer para última década (IBGE, 2023) .....	38
<b>Imagem 2:</b> Síntese sobre alfaletamento .....	56
<b>Imagem 3:</b> Principais mecanismos e capacidades envolvidos no processamento da leitura (Kleiman, 2002) .....	80
<b>Imagem 4:</b> Esquema da sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz .....	100
<b>Imagem 5:</b> Esquema de SD inspirado na proposta de Carvalhais (2021), para o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) .....	101
<b>Imagem 6:</b> QR-Code de acesso ao Caderno de Atividades da Sequência didática ..	105
<b>Imagem 7:</b> Depoimento da estudante 3 .....	110
<b>Imagem 8:</b> Depoimento do estudante 7 .....	110
<b>Imagem 9:</b> Depoimento do estudante 9 .....	111
<b>Imagem 10:</b> Depoimento da estudante 10 .....	111
<b>Imagem 11:</b> Depoimento da estudante 4 .....	111
<b>Imagem 12:</b> Depoimento da estudante 10 .....	119
<b>Imagem 13:</b> Depoimento da estudante 11 .....	119
<b>Imagem 14:</b> Depoimento do estudante 1 .....	120
<b>Imagem 15:</b> Depoimento da estudante 10 .....	120
<b>Imagem 16:</b> Depoimento da estudante 4 .....	121
<b>Imagem 17:</b> Depoimento da estudante 8 .....	121

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Ocorrências na EJA no período pós-guerra (Romão e Gadotti, 2007) .....	21
<b>Quadro 2:</b> Síntese cronológica de marcos legais de avanços da EJA no Brasil .....	23
<b>Quadro 3:</b> Concepções sobre a importância da educação para pessoas adultas e/ou idosas .....	40
<b>Quadro 4:</b> Definições apresentadas por Magda Soares (2020) .....	55
<b>Quadro 5:</b> Conhecimentos acessados durante o ato da leitura (Kleiman, 2002) .....	76
<b>Quadro 6:</b> Processos que envolvem a leitura protocolada (SOLE, 1998) .....	83
<b>Quadro 7 -</b> Etapas implicadas na atividade da escrita (Antunes, 2003) .....	87
<b>Quadro 8 -</b> Características do gênero relato pessoal .....	90



<b>Quadro 9:</b> Quadro comparativo entre a organização dos CESEC's e das escolas com ensino presencial da EJA .....	<b>94</b>
<b>Quadro 10:</b> Dados autodeclarados pelos estudantes do primeiro semestre de 2023 (do total de 1430 estudantes matriculados) .....	<b>96</b>
<b>Quadro 11:</b> Relação de estudantes participantes da pesquisa .....	<b>97</b>
<b>Quadro 12:</b> Resumo das atividades realizadas durante a SD .....	<b>106</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>BNCC</b> – Base Nacional Comum Curricular
<b>CNCT</b> – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<b>CESU</b> – Centro de Estudos Supletivos
<b>CESEC</b> – Centros Estaduais de Educação Continuada
<b>CEB</b> – Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b> – Conselho Nacional de Educação
<b>CONFINTEA</b> – Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>EAD</b> – Educação à Distância
<b>ECA</b> – Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b> – Educação de Jovens e Adultos
<b>EJAI</b> – Educação de Jovens, Adultos e Idosos
<b>ENEJA</b> – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b> – Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPT</b> – Educação Profissional, Científica e Tecnológica
<b>ENCCEJA</b> – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens Adultos
<b>FIC</b> – Formação Inicial Continuada
<b>FUNDEB</b> – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b> – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IBGE</b> – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INSS</b> – Instituto Nacional do Seguro Social
<b>INEP</b> – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b> – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Mobral</b> – Movimento Brasileiro de Alfabetização

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**PISA** – *Programme for International Student Assessment* - Programa de Avaliação Internacional de Estudantes.

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**SD** – Sequência Didática

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEE / MG** – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

**SRE** – Superintendências Regionais de Ensino

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**Unesco** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas

**WHO** – World Health Organization

## SUMÁRIO

### “POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA PESSOAS IDOSAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II - CESEC”

<b>1- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2- CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>19</b>
2.1 – Breve histórico da EJA no Brasil .....	19
2.2 – Marcos legais da EJA .....	23
2.3 – CESEC e outras modalidades de EJA .....	26
2.4 – A abordagem da BNCC sobre a EJA .....	28
2.5 – O ensino de Língua portuguesa na EJA – reflexões sobre o programa EJA Novos Rumos .....	33
<b>3- CAPÍTULO 2 – O ESTUDANTE IDOSO E SUAS PARTICULARIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....</b>	<b>36</b>
3.1 – Reflexões sobre envelhecimento populacional e a importância da EJA nas relações sociais e na saúde do indivíduo idoso .....	37
3.2 – Conceituando: velho, idoso, pessoa da terceira idade ou pessoa idosa, qual a melhor terminologia? .....	41
3.3 – Reflexões sobre o termo “fracasso escolar” e sua associação à Educação de Jovens e Adultos .....	46
<b>4- CAPÍTULO 3 – POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO PARA O ESTUDANTE IDOSO NA EJA .....</b>	<b>50</b>
4.1 – Contribuições do “Método Paulo Freire” e do “Alfabetamento” proposto por Magda Soares para uma educação transformadora .....	53
4.2 – Contribuições dos processos de “aprendizagem ao longo da vida” ou “aprendizagem biográfica” .....	57
4.3 – Contribuições da Neurociência e a perspectiva do Ciclo vital .....	59
4.4 – Contribuições da Andragogia .....	63

<b>5- CAPÍTULO 4 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS .....</b>	<b>67</b>
5.1 – Alguns conceitos importantes .....	70
5.2 – Trabalho com estratégias de leitura .....	75
5.2.1 – Leitura protocolada: uma estratégia de leitura eficaz .....	82
5.3 – Produção de textos: as estruturas do texto escrito .....	85
5.4 – Gêneros textuais e o trabalho com o gênero relato pessoal .....	88
<b>6- METODOLOGIA .....</b>	<b>91</b>
6.1 – Local da pesquisa .....	92
6.2 – Sujeitos da pesquisa .....	95
6.3 – A proposta de Sequência Didática para ensino da leitura e da escrita para pessoas idosas .....	98
<b>7- SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) .....</b>	<b>105</b>
7.1 – QR-Code de acesso ao Caderno de Atividades .....	105
7.2 – Resumo das Oficinas .....	106
<b>8- ANÁLISE DE DADOS - RELATO DE EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
8.1 – Contextualização da execução do projeto .....	107
8.2 – Relato de resultados da SD .....	109
<b>9- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>10- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>125</b>
<b>11- ANEXO .....</b>	<b>137</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Sou professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em uma escola da rede estadual de ensino que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) em Nova Serrana, localizada ao centro-oeste do estado de Minas Gerais, desde o ano de 2012. Durante estes anos, senti necessidade de formações e capacitações desenvolvidas visando as habilidades e capacidades do público jovem e adulto (mais especificamente o público idoso) o que ocorre em escassas situações. A EJA é uma modalidade de ensino pouco presente nas pesquisas acadêmicas sobre ensino de língua portuguesa e, dada sua relevância, merece maior destaque, posto que oferece uma gama de campos de estudo e diferentes tipos de sujeitos a serem investigados.

A minha identificação com os alunos da Educação de Jovens, adultos e idosos e, conseqüentemente, pela temática desta dissertação, nasceu ainda na minha Graduação em Letras, quando, no curso de meu estágio, lecionei em turmas da EJA do Ensino Fundamental e Médio de uma escola situada na minha cidade natal: Luz / MG. Já nesta ocasião, fiquei fascinado pela oportunidade de ter como plateia um público tão interessado, tão cheio de esperanças e tão (infelizmente) desacreditado de seu potencial pela maioria dos docentes que ali conheci.

Sendo assim, quando fui aprovado em concurso público na rede estadual de ensino, não tive dúvidas: escolhi o CESEC como local de trabalho e tenho sido muito feliz no trabalho com alunos de mais diversas idades. No entanto, a identificação maior aconteceu com o público idoso: estudantes veteranos, que tiveram suas trajetórias interrompidas, mas que encontraram na EJA um caminho para realizar um sonho. Em concordância com Moraes (1986, p. 35), percebo que “ensinar é algo que nasce em um compromisso de vida pelo saber e de um gosto pelos encontros humanos”. Assim, na oportunidade do mestrado profissional junto ao ProfLetras, desenvolverei uma sequência didática fomentada pela pesquisa teórica apresentada nesta dissertação.

Atualmente, neste ano de 2023, no CESEC de Nova Serrana, há cerca de 1.430 alunos matriculados no primeiro semestre, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Em ambas as modalidades de Ensino, o público de estudantes adultos

ou idosos são maioria e, segundo matrículas atuais, há estudantes com faixas etárias variadas, havendo alunos com 15 (quinze) até 77 (setenta e sete) anos. Um ponto comum entre todos estes estudantes é seu objetivo: vencer as injustiças sociais relativas às suas aprendizagens impostas às suas trajetórias em um certo ponto da vida. Estas injustiças tem relação com o analfabetismo funcional e é considerado um dos maiores desafios da educação brasileira por muitos estudiosos, tais como Soares (2016; 2020), Soares & Maciel (2000), Freire (1997) e Patto (2008), inclusive em estudos em que se convencionou chamá-lo de “fracasso escolar”.

Através de minhas vivências, pesquisas e relatos dos próprios alunos, entendo que os estudantes adolescentes / jovens, em sua maioria, são oriundos do sistema de ensino regular, geralmente desistentes ou repetentes em um ou mais anos do Ensino Fundamental, que ao atingirem a idade de 15 anos, são convidados a migrarem para outra modalidade de ensino, posto que estão fora do padrão “idade / série” ideais ao ensino regular. Essa volta aos estudos é, por vezes, uma pressão familiar e não uma iniciativa entusiasmada do adolescente, que necessita urgência na conclusão dos estudos para se inserir novamente na modalidade regular e presencial do Ensino Médio.

Por sua vez, os alunos adultos / idosos (maior interesse deste trabalho) relatam suas frustrações por terem abandonado os estudos em alguma época da vida, por motivos variados, e carregam durante sua vivência o desejo de retomar e concluir essa conquista que lhes foi “tomada”. Quando retornam à escola, estão focados e muito interessados em aprender e vencer os desafios impostos pela escolarização tardia. Ainda em conformidade com os relatos absorvidos em anos de interessadas oitivas, percebo que as principais causas do abandono dos estudos destas pessoas está na necessidade de trabalhar para ajudar na subsistência da família desde criança; por serem mulheres e casarem-se muito jovens; por terem tido filhos quando muito jovens e precisarem priorizar o trabalho para o sustento da família; por terem sido encarcerados ou presos; por terem sido “internados” para tratamento contra o uso de drogas / entorpecentes; entre outras razões de ordem involuntária. A maioria vem de iniciativa própria, porém alguns chegam encaminhados de situações específicas, como por exemplo: alunos da EJA Alfabetização, dando continuidade aos estudos; por indicação do INSS para reabilitação de alguma capacidade enquanto aguardam

em licença o retorno às atividades laborais; por indicação médica, no caso de pessoas em tratamento psicológico, com finalidade de manterem a mente ocupada e produtiva; por indicação de projetos sociais direcionados a pessoas idosas, que buscam nos estudos, um caminho para socializar e fugir da solidão; entre outras situações.

Entretanto, o CESEC de Nova Serrana é uma escola estadual com modalidade de ensino semipresencial, em que os alunos executam parte de seus estudos em casa, individualmente (através da realização de trabalho escrito com atividades e pesquisa) e outra parte na escola, através do atendimento dos professores-orientadores sobre as possíveis dúvidas quanto aos conteúdos; realização das avaliações escritas e participação em eventos escolares.

Pela minha experiência, o público adolescente ou jovem tem uma maior facilidade em adaptar-se às rotinas e horários para estudar, pois os hábitos de estudo ainda estão muito recentes em suas vivências. No entanto, o público adulto (especialmente o público idoso) não apresenta esta mesma facilidade e requer uma atenção diferenciada. Ao (re)ingressar aos estudos, o estudante desta modalidade de ensino tem muitos obstáculos: seus traumas e frustrações escolares e dificuldades de aprendizagem oriundas de experiências anteriores; a distância no tempo de seus últimos estudos e os eventuais esforços na tentativa de aprender conteúdos mais complexos que imaginavam; suas naturais dificuldades em aprender determinados conteúdos; o cansaço do dia a dia de um trabalhador adulto, com família e tempo escasso para se dedicar aos estudos; as “armadilhas” de uma modalidade de ensino que propõe a “facilidade” de o aluno estudar sozinho em casa, e vir à escola apenas para tirar dúvidas e realizar as avaliações, entre diversas outras dificuldades que atingem a um e outros de diferentes formas. Todos, porém, possuem em comum um grande obstáculo: a dificuldade no processo de aquisição da leitura e de uso da linguagem escrita (ler e compreender enunciados, inferir informações mais explícitas de um texto com proficiência, bem como realizar produções escritas com qualidade).

Paulo Freire (1997) afirma que

O ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. (FREIRE, 1997, p. 20)

Neste contexto, estudar e buscar entender os processos de aquisição do conhecimento e das capacidades de linguagem do público adulto/idoso é, ao mesmo tempo, relevante e bastante complexo.

O trabalho com Língua portuguesa do Ensino fundamental, no CESEC, compreende no ensino de habilidades propostas pela BNCC para 6º ao 9º ano (vale ressaltar: mesmas habilidades propostas para o ensino direcionado a estudantes com idades entre 11 e 14 anos, no ensino regular / presencial). Os trabalhos são divididos em seis módulos de ensino: os estudantes têm uma apostila como roteiro de estudos e registram sua aprendizagem em trabalhos cujo conteúdo possui questões de gramática, gêneros textuais, interpretação de texto, e produção de textos em diversos gêneros, em conformidade com o que rege a Resolução SEE nº 2943 de 18 de março de 2016, recentemente atualizada pela Resolução SEE nº 4.955 de 5 de fevereiro de 2024, com cronograma de novas diretrizes a serem implementadas a partir deste ano.

Os alunos de diferentes idades apresentam, geralmente, dificuldades em habilidades parecidas (tais como ortografia, memorização de regras, interpretação de textos), porém, percebo no público idoso uma maior dificuldade na produção de textos escritos. Em conversas durante o atendimento – que ocorrem semanalmente, em horários-agendados, nos quais o estudante tem a oportunidade de tirar dúvidas e apresentar as atividades realizadas em modalidade EAD – ofereço estímulos aos alunos para relatarem, de forma oral, ideias de como eles poderiam produzir determinados textos e, na grande maioria dos casos, há um êxito considerável nesta prática. O estudante idoso consegue realizar produções em diversos gêneros, com certa facilidade, na modalidade oral, como por exemplo: contar uma história (em gêneros narrativos diversos), criar uma carta, produzir um poema, narrar uma notícia; porém, há um embaraço na hora de reproduzir de forma escrita este mesmo relato. Os estudantes que apresentam esta carência têm dificuldade em começar a colocar suas ideias no papel, para dar início a sua produção e/ou em estruturar as ideias nas diferentes partes de um texto. O medo de errar ou de não conseguir acabam por travar sua criatividade, e frustrar a tentativa de produção escrita, já que este estudante se sente inseguro em realizar este tipo de atividade.



Pesquisadores como Freire (1997) e Soares e Maciel (2000) acreditam que uma das causas para essa dificuldade está na dicotomia entre os processos de ler e escrever, (ou mais profundamente nos processos de alfabetização / letramento) como se estes fossem distintos ou possíveis de se realizar separadamente. Conforme afirmam Soares e Maciel (2000),

Pode-se afirmar que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, só nos últimos vinte anos transformou-se em preocupação prioritária na área educacional do país. É que esse reiterado fracasso em alfabetização, significativamente contemporâneo do processo de conquista, pelas camadas populares, do direito à escolarização, vem se evidenciando de maneira imperativa nas últimas décadas, justamente porque nelas é que se tem acelerado a democratização do acesso à escola. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 6)

Assim, entendo que questões como o “fracasso escolar” e a teoria de uma “idade certa para se alfabetizar” sejam vertentes históricas que colocaram uma considerável fatia da população à margem do mundo letrado, afastando-se da escolarização formal, o que gera – na atualidade – um público carente de formação escolar e títulos para inserir-se ou manter-se no mercado de trabalho. Situação que faz com que estes indivíduos procurem a EJA para se instruir e realizar seu sonho de receber uma educação que mobilize positivamente suas trajetórias. Sendo assim, o embate entre as possibilidades de ensino para este público, através de diferentes métodos e variadas perspectivas pedagógicas estão entre os temas que mobilizam e geram discussões entre especialistas de educação de todo país. Neste sentido, Freire (1997), por sua vez, reflete que:

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler de escrever, desde o começo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita, tomando esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. “Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação. Não sei escrever”, é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. (FREIRE, 1997, p. 25).

Considerando estas reflexões como fundamentais para o entendimento da presente proposta e, levando em conta que uma das funções mais importantes da escola seja a formação de cidadãos pertencentes ao mundo letrado, surge a questão: Como melhorar a proficiência da produção escrita dos alunos idosos da EJA? Diante desta realidade, neste trabalho, buscarei desenvolver uma pesquisa intervenção, com

abordagem qualitativa e promover ações a partir da execução de uma sequência didática (SD) com oficinas e atividades de leitura e produção escrita.

Primeiramente, será apresentada a revisão bibliográfica, utilizando arcabouço teórico sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e suas atuais demandas; sobre as teorias de aprendizagem voltadas para a aprendizagem da pessoa idosa e sobre os processos de ensino de leitura e compreensão textual, bem como os processos de produção escrita. Posteriormente, em momentos presenciais, será apresentada a sequência de atividades, elaborada com objetivo de desenvolver as capacidades de escrita dos alunos. Primeiramente, o estudante idoso - com práticas de leitura protocolada, por meio de atividades com comandos que requerem inferências textuais, com compreensão da estrutura macroestrutural de textos - irá exercitar sua proficiência como leitor para, posteriormente, investindo em técnicas de produção de textos, poder diminuir algumas de suas maiores dificuldades de escrita.

Para tentar conseguir este feito, busquei inspiração em Freire (1997, p. 24), que nos ensina que a relação entre os atos de ler e escrever deve ser entendida como um processo em que estes não podem separar-se. Como processos que se devem organizar de tal modo que ler e escrever sejam percebidos como necessários para algo.

O objetivo principal deste trabalho é que, ao final destas oficinas, alunos idosos possam ler melhor e perceber o uso das macroestruturas textuais e, assim, produzir um texto final com maior habilidade, tornando-se mais seguros e proficientes nas capacidades de produção de textos escritos. A proposta é elaborar e executar uma SD (Sequência Didática) em que serão realizadas seis oficinas de leitura e produção de texto, usando como base a leitura protocolada do *e-book* "Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe", do escritor carioca André Gabeu (2020). Através de estratégias de leitura protocolada das partes do texto, conforme propostas de Kleiman (2002) e Solé (1998), o aluno poderá aprender a macroestrutura de um texto narrativo e, posteriormente, praticar sua escrita. A ideia geral das oficinas é utilizar a leitura e a reflexão sobre os temas abordados na obra literária citada como inspiração para a escrita da produção final, que será um texto no gênero relato pessoal. Neste percurso, ao realizar a leitura do texto de Gabeu, o estudante poderá treinar habilidades

observadas durante as oficinas e reproduzi-las na produção do relato de sua trajetória como estudante.

A escolha do gênero em tela se deu pela minha convicção de que, por meio de um gênero com características tão particulares, os alunos idosos sentir-se-iam estimulados a partir de uma ação social real a verbalizar suas histórias e sentimentos, compartilhando-as com os demais colegas e, posteriormente, sentir-se-ão aptos ao processo de transposição do oral ao escrito ao escrever os seus próprios relatos pessoais. A expectativa é que, ao final da SD, o estudante perceba-se em uma situação de maior segurança e proficiência leitora e com maior autoestima para poder lançar-se ao mundo “alfaetrado” - conforme propõe Soares (2020) – para conseguir escrever sem maiores receios.

Assim, após a aplicação da SD, o próximo passo foi analisar, com base em pesquisas afinadas com a teoria sociointeracionista, os dados obtidos pelas oficinas, que poderão levar a responder a outros questionamentos mais específicos para esta SD, como por exemplo, analisar quais as maiores dificuldades do uso da linguagem escrita, em textos produzidos por esses sujeitos.

Por todo o exposto, a presente pesquisa se justifica, em primeiro lugar, por trazer à luz os processos de aprendizagem voltados para um público pouco contemplado nas pesquisas acadêmicas: o estudante idoso da EJA do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), especificamente, do CESEC, em que o ensino é ofertado na modalidade semipresencial (EaD). As atividades propostas visam colaborar para superar as dificuldades e melhorar a qualidade de escrita destes alunos.

## 2- CAPÍTULO 1

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino – amparada por lei – indicada às pessoas que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria, não conseguindo alfabetizar-se e/ou concluir as séries oferecidas pela educação básica (ensino fundamental e ensino médio).

Neste capítulo, serão abordadas algumas características da EJA e as especificidades desta modalidade de ensino no CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada); também serão discutidas as referências à EJA na BNCC (ou melhor, a ausência de referências específicas).

#### 2.1 – Breve histórico da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui, não apenas um desafio para a contemporaneidade, mas também uma resposta a problemas derivados de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais decorrentes dos efeitos provocados pelo fracasso escolar do último século no Brasil. As diretrizes da Confederação de Hamburgo, organizada pela Unesco (*V Confinteia*, 1997) tratam da EJA não apenas como um direito constitucional, mas como

A chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania, como condição para a plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (Unesco, 1997. p. 2)

Neste sentido, conforme será apresentado no decorrer deste capítulo, a história da EJA no Brasil perpassa por grandes reflexões e alguns poucos avanços, vindo a ter uma dinâmica própria apenas a partir do século XX, acumulando, ao longo deste percurso, muitas propostas a serem ainda melhor elaboradas.

Primeiramente, podemos mencionar, em síntese, a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil como o início cronológico da EJA no Brasil, dada a necessidade de conquistar mais terras através da evangelização dos povos ameríndios. Em

conformidade com Paula e Oliveira (2011, p. 56), com a vinda dos jesuítas, a partir de 1549, é que se iniciou a atividade educativa em nosso país, voltada fundamentalmente para a “aculturação da população ameríndia, por intermédio do *Ratio Studiorum*”, que se baseava nos estudos clássicos, ministrando as primeiras noções da religião católica e da cultura ocidental a indivíduos já adultos aos povos indígenas originários.

Anos após, com o término da atuação dos jesuítas, um novo cenário se consolidou com um sistema educacional diferenciado e bastante conservador. Paula e Oliveira (2011, p. 16) afirmam que “muitas das práticas e concepções ainda existentes na EJA foram impregnadas dessas influências iniciais” e que podemos considerar que estes primórdios da educação são fundamentais para compreendermos como se instituiu a EJA no Brasil. Esse período foi caracterizado por Romão e Gadotti (2007) que apontaram as consequências para o perfil da escolarização da população brasileira:

Com a independência, ainda que a Constituição outorgada em 1824 previsse a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, (art. 179), na prática nada foi implementado para se atingir este alvo. Durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente, todo o ensino das primeiras letras. Por isso, o Brasil chega ao final do império com cerca de 85% de sua população analfabeta. (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 64)

O período republicano, por sua vez, não trouxe mudanças significativas nesse cenário. Ainda segundo Paula e Oliveira (2011, p. 76), o fato de a Educação básica ser mantida como responsabilidade dos estados e municípios não favoreceu o desenvolvimento de avanços para um sistema educacional eficiente, “principalmente quando considerado o período da República Velha (1889-1930)”. Sendo assim, as questões do analfabetismo e dos avanços de uma pauta específica para a EJA não avançaram.

A década de 1940 passou a definir padrões educacionais cada vez mais progressistas e inclusivos. O progresso da industrialização e as novas configurações políticas do Brasil, bem como os impactos da Segunda Guerra Mundial, trouxeram novas demandas à agenda educacional: garantia de direitos humanos e contribuições de outros campos do conhecimento somaram-se a um movimento sistemático de responsabilização do Estado, o que começou a promover políticas um pouco mais efetivas.

Romão e Gadotti (2007) organizaram uma divisão didática em três blocos temporais do período pós-guerra sobre as características das conquistas consolidadas em prol da EJA, as quais sintetizei na tabela abaixo:

**QUADRO 1: Ocorrências na EJA no período pós-guerra (Romão e Gadotti, 2007):**

Período	Ocorrências
de 1946-1958	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo, entendido como “uma doença a ser curada”;</li> <li>- Embora houvesse uma Campanha de Educação para Adultos, a EJA não era o foco da erradicação do analfabetismo;</li> <li>- Instaurou-se um “caráter assistencialista da EJA” (que mais adiante seria consolidado com a implantação do ensino supletivo, presente até hoje na cultura da EJA nacional);</li> <li>- A EJA ainda não se integra ao sistema educacional.</li> </ul>
de 1958 a 1964	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O analfabetismo deixa de ser visto como causa e passa a ser interpretado como um dos efeitos do subdesenvolvimento e de suas desigualdades socioeconômicas.</li> <li>- As contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado a encabeçar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Suas teorias passam a ser um marco no pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA.</li> </ul>
de 1964 a 1985	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com a ditadura militar, os avanços conseguidos, até então, foram rompidos e instaurou-se uma educação escolar de caráter moralista e disciplinador;</li> <li>- A EJA, por sua vez, voltaria a sofrer um processo conservador e assistencialista, passando pelo mesmo cerceamento das liberdades e direitos sofridos pela sociedade brasileira;</li> <li>- Instauração do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), muito mencionado e erroneamente tomado, muitas vezes pela população mais leiga, como sinônimo de Educação de Jovens e Adultos.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

Em consonância com as pesquisas de Paula e Oliveira (2011) e de Romão e Gadotti (2007), nas décadas seguintes, a partir da segunda metade dos anos de 1980 até a primeira metade dos anos 2000, a EJA seguiu duas grandes frentes: uma que reúne um conjunto de ações de governo e outra que reúne ações da sociedade civil organizada e dos movimentos populares. O surgimento e consolidação de fóruns de EJA (especialmente a partir de 1996) passaram a agregar força de mobilização e de debate em torno de políticas públicas voltadas a esse segmento específico da população. De certa forma, a incorporação do legado de conquistas (legislação, concepções e experiências) é mais perceptível nas frentes de ação conectadas aos movimentos populares, que incorporaram o legado construído por Paulo Freire no campo da educação popular. São programas e fóruns que ampliaram, nas últimas décadas, as possibilidades de educação como instrumento de transformação de realidades dos educandos. No âmbito das ações governamentais, a EJA como ação

supletiva e compensatória ainda é muito presente, da mesma forma que o movimento de alfabetização ainda é pensado na perspectiva de campanhas periódicas.

Outrossim, apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas do século XXI, estes ainda não foram suficientes para contribuir com mudanças verdadeiramente significativas na pauta da educação voltada para adultos e jovens. A pesquisa de Paula e Oliveira (2011) reforça que

As políticas públicas ainda reverberam o imaginário das campanhas de alfabetização em processos acelerados de escolarização; o financiamento dos diferentes segmentos e modalidades da educação é alvo de recursos diferenciados; as práticas pedagógicas e os materiais didáticos ainda refletem uma concepção assistencialista e infantilizada dos educandos adultos. (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 19)

Alguns exemplos de movimentos importantes ocorridos nos últimos anos, que comprovam avanços nos movimentos docentes em prol da Educação de Jovens e Adultos, foram citados pela professora Analise da Silva (2021):

Em setembro de 2019, os Fóruns de EJA do Brasil realizaram, em Belo Horizonte, o XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que aconteceu na perspectiva da luta pela defesa da democracia no Brasil e da “Educação de Qualidade Social como direito de Trabalhadores e Trabalhadoras”. (DA SILVA, 2021, p. 27)

Outro movimento importante ocorreu no final do ano de 2021, e reuniu milhares de professores da EJA no Brasil e em vários países falantes da língua portuguesa: O “I Seminário Lusófono Digital de Educação de Jovens e Adultos da FALE-UFMG”, cuja pauta teve como tema agregador central a “EJA em países lusófonos: desafios, desigualdades e justiça social”, um movimento que durou três dias e envolveu docentes e pesquisadores de cinco países (Angola, Brasil, Guiné-Bissau, Moçambique e Portugal), alcançando, portanto, três continentes: América, África e Europa. Em eventos como esses, propostas e debates sobre os problemas e desafios da EJA são de grande relevância na construção de um caminho com melhores perspectivas para o profissional que deseja trilhar os passos de um “ensino verdadeiramente transformador”, como diria o professor Paulo Freire.

## 2.2 – Marcos legais da EJA

A década de 1980 marcou o início de um período em que a Educação demandou novos olhares por parte da sociedade: com o surgimento de novas formas de interagir com o mundo letrado, as transformações oriundas do advento do mundo informatizado trouxeram consequências econômicas e tecnológicas que forçaram a população a se adaptar a este novo mundo, bem como criaram novas demandas de letramento. Ou seja, uma população que já demandava políticas para o enfrentamento dos alarmantes índices de analfabetismo, passou a ter necessidade de mudança significativa no cenário educacional. O processo de redemocratização do Brasil coincidiu com este processo de mudança da cultura da gestão dos saberes, e impulsionou o compromisso de formalizar tratados que garantissem a educação como um direito universal.

Nesse sentido, mesmo que dentro de um processo muito lento na prática, alguns marcos legais atingiram de maneira especial a EJA, trazendo mudanças, a partir dos anos 1990, quando a EJA retornou ao cenário nacional, repondo as antigas e novas questões à sociedade brasileira.

Apresentarei, a seguir, um quadro com a síntese de algumas das mais relevantes ocorrências de marcos legais em prol da EJA, nos últimos anos, conforme apontam os portais dos Fóruns EJA do Brasil (2009), Romão e Gadotti (2007), Paula e Oliveira (2011) e Da Silva (2021), como concepções e implicações que expressaram importantes movimentos e conquistas para a comunidade educativa.

### QUADRO 2: Síntese cronológica de marcos legais de avanços da EJA no Brasil:

Marco legal	Avanços
Constituição Federal de 1988	- estabelece o ensino fundamental obrigatório e gratuito; - estabelece oferta de ensino garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069 / 1990	- ressalta que o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório;
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 / 1996	- reconheceu a EJA como modalidade da educação, integrando-a ao sistema regular de ensino



Parecer nº 5 / 1997 do Conselho Nacional de Educação "CNE"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- definiu a denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo";</li> <li>- definiu os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos;</li> <li>- definiu as competências dos sistemas de ensino e explicitou as possibilidades de certificação;</li> </ul>
Parecer nº 12 / 1997 do Conselho Nacional de Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- elucidou dúvidas sobre cursos e exames supletivos;</li> </ul>
Declaração de Hamburgo (Unesco, V <i>Confinte</i> a, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida</li> <li>- a elaboração de uma "Agenda para o Futuro", organizada em eixos temáticos considerados os principais focos de atenção das ações e políticas;</li> <li>- propõe que a educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida, pois engloba todo o processo de aprendizagem formal e 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 as de sua sociedade;</li> </ul>
Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, garantindo a sua especificidade e, portando, flexibilizando a sua estrutura e organização quanto à definição de programas e currículos</li> </ul>
Parecer CNE/CEB nº 11/2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabeleceu as funções da EJA - reparadora, equalizadora e qualificadora; além de estabelecer limites de idade, por fim, reafirma a necessidade de contextualização das propostas curriculares, destacando os princípios de proporção, equidade e diferença;</li> </ul>
Plano Nacional de Educação "PNE" - Lei nº 10.172/2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabeleceu objetivos e metas para as diferentes etapas e modalidades do sistema de ensino, assim como para aspectos relacionados à valorização e formação dos profissionais e ao financiamento da educação;</li> <li>Estabelece a década da alfabetização, assim como o desafio de erradicar o analfabetismo no país;</li> </ul>
Decreto 5.840/2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja;</li> <li>- definiu a carga horária - formação geral (mínimo 1.200 h), qualificação profissional (200 horas); cursos técnicos conforme Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT;</li> <li>- instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: mínimo de 10% do total das vagas para o Proeja);</li> </ul>
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação "Fundeb" – Lei 11.494/2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fundo de natureza contábil, cuja implantação que prevê o atendimento de todo o universo de alunos da educação básica pública presencial. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que só previa recursos para o ensino fundamental. O Fundeb passou a prever para a EJA recursos vinculados, iniciando, assim, na esfera do financiamento, a viabilidade e a integração dessa modalidade de ensino o âmbito dos sistemas;</li> </ul>
Alterações nos regimentos do Sistema S, em 05 de novembro de 2008 - Senai, Sesi, Senac e Sesc	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ampliaram a gratuidade e o número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada destinados a alunos e trabalhadores de baixa renda, empregados ou desempregados, em todo o país;</li> </ul>

<p>Marco de Ação de Belém (Unesco, VI Confinteá, 2009)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uso do termo AEA – Aprendizagem e Educação para Adultos;</li> <li>- compromisso com a melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade;</li> <li>- compromisso com o fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos;</li> <li>- compromisso em concentrar ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;</li> <li>- estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização;</li> <li>- revisar e reportar sistematicamente os avanços, entre outros, em investimentos e adequação de recursos aplicados em alfabetização em cada país e em nível global, incluindo uma seção especial no Relatório de Monitoramento Global EPT;</li> <li>- planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.</li> </ul>
<p>Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005/2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprovou o plano nacional de educação e propõe oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à EPT - Educação Profissional, Científica e Tecnológica;</li> </ul>
<p>Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconhecimento de que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para todos os 17 Objetivos;</li> <li>- compromisso de reelaborar os sistemas para a AEA e garantir a qualidade da aprendizagem;</li> <li>- compromisso em promover a diversidade, a inclusão, a acessibilidade e a equidade no centro dos esforços para aumentar o acesso entre indivíduos marginalizados ou desfavorecidos, bem como grupos e comunidades sub-representados e vulneráveis;</li> </ul>
<p>Documento Contribuições para a construção de uma Política Nacional de Alfabetização na EJA - 2017</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alinhamento da EJA à BNCC;</li> <li>- ofertas desenvolvidas por meio de Educação a Distância (EaD);</li> <li>- flexibilização da oferta de forma a se compatibilizar com a realidade do estudante;</li> </ul>
<p>Programa EJA Novos Rumos – 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tem apresentado debates sobre as necessidades de reestruturação da modalidade e a partir de diálogos junto à Rede e ao Grupo de Trabalho – Educadores EJA – com servidores das Superintendências Regionais de Ensino – SRE e de professores que atuam na EJA, em Escolas Regulares, inclusive as inseridas nas Unidades Prisionais e em Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC, foram elaboradas proposições e novas estratégias de fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem na respectiva modalidade de ensino;</li> </ul>
<p>Declaração de Berlim e o relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO), aprovados em 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reafirmam a importância da educação para o desenvolvimento sustentável;</li> <li>- convidam os estudantes adultos a ajudarem no alcance das 16 recomendações desta Declaração (“Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”);</li> <li>- afirmam o direito à educação de qualidade ao longo da vida e destacam o poder transformador da educação para a construção de um futuro sustentável;</li> </ul>
<p>Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT – bem como o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada;</li> </ul>
<p>Marco de Ação de Marrakesh – Unesco / 2022 – VII Confinteá</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o reconhecimento da AEA do Marco de Ação de Belém de 2009 como elemento essencial do direito à educação, bem como na identificação de cinco áreas de ação para a AEA que ainda permanecem relevantes na atualidade: políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; e qualidade;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compromissos para traduzir em realidade a visão do direito à aprendizagem ao longo da vida;</li> <li>- compromisso de aumentar significativamente a participação dos adultos na aprendizagem e reconhecer a necessidade de um maior investimento financeiro na aprendizagem e educação de jovens e adultos.</li> <li>- ênfase na necessidade de construir estratégias de qualificação e melhoria de competências necessárias para atender às necessidades em constante transformação das sociedades e do mundo de trabalho, sobretudo devido às transições verdes e digitais;</li> <li>- pandemia da COVID-19 chamou mais atenção para a necessidade de governos e comunidades desenvolverem e implementarem estratégias para a aquisição de conhecimento, habilidades, competências e políticas de aprendizagem que apoiem jovens e adultos no enfrentamento dos efeitos dessa crise.</li> </ul>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Não posso deixar de frisar que muitas conquistas ainda são necessárias e que, por fim, a atuação dos Fóruns Nacionais EJA, que continuam com as demandas e lutas em prol da Pauta Nacional da EJA, nos enchem de esperança para realizar as mudanças necessárias.

### **2.3 – CESEC e outras modalidades de EJA**

O portal do Ministério da Educação (2023) aponta a educação de jovens e adultos (EJA) como a modalidade de educação destinada à população acima de 15 anos de idade que não teve acesso ou não concluiu a educação básica. Nesse tipo de curso, o aluno faz o ensino fundamental ou o ensino médio em menos tempo – porque existe uma maior flexibilidade curricular –, mas o conteúdo é o mesmo do ensino regular. Já o Proeja é a modalidade de EJA voltada à educação profissional. Ou seja, além de receber a formação básica, o aluno recebe também uma qualificação ou uma formação técnica. Podemos dizer, enfim, que as questões em torno da EJA são complexas, já que esta modalidade continua relegada ao segundo plano nas agendas das políticas públicas e da própria sociedade. Esforços têm sido empreendidos em prol do combate ao analfabetismo e à oferta de acesso a adultos que desejam começar ou retomar seus estudos, porém, os Fóruns EJA têm demonstrado que essa luta está apenas em estágio inicial. Ações, por hora, ainda têm foco em demandas da alfabetização, enquanto o ensino de outras modalidades ainda engatinha em projetos de cunho provisório e, voltados para o ensino à distância ou de currículo reduzido ou acelerado (o que já está se concretizando, mediante as recentes mudanças na legislação – vide resolução 4955/2024). Se para jovens e adultos a atenção é limitada,

o que dizer da atenção dada aos estudantes idosos, neste processo? Infelizmente, mínima.

Em todo o território nacional, nos últimos anos, diferentes modalidades de ensino para jovens e adultos têm coexistido e movido, a curtos passos, esforços para ofertar e garantir condições de acesso à escolarização de estudantes fora da idade-série ideais para o ensino regular presencial e semipresencial: através de programas organizados pelos governos federal, estadual e municipal, bem como por empresas públicas e privadas e por entidades e organizações da sociedade civil. Alguns dos casos de programas empreendidos até a década passada são, por exemplo, o *PAI* (Programa de Alfabetização e Inclusão) do governo do Estado de São Paulo (gestão 2002-2006); o *Mova* (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos; do “*EJA Sesc*” e “*Sesc Ler*”, iniciativas do SESC Nacional; do Brasil Alfabetizado, iniciativa do Governo Federal (gestões 2003-2006 e 2007-2010), o *ProJovem* (ProJovem Urbano, ProJovem Trabalhador, ProJovem Adolescente e ProJovem Campo), conforme citam Paula e Oliveira (2011, p. 29).

Segundo o portal MEC (acesso em 14/08/2023), por iniciativa do governo federal, os atuais programas para atender as demandas da Educação de Jovens e Adultos são: Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); parte integrante deste último, “o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional do MEC foi instituído por meio de Portaria 962, em dezembro de 2021. O intuito é ampliar oportunidades de acesso, permanência e conclusão da EJA; fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional articulada com estados, municípios e Distrito Federal; promover a elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos, e a integração da EJA com educação profissional e tecnológica”. Além disso, dentre as ações implementadas pelo MEC também está o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens Adultos (ENCCEJA), uma “ferramenta de avaliação de participantes que não estavam frequentando regularmente as escolas, realizada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para obtenção dos certificados do Ensino Fundamental e Médio”.

Conforme informa o portal da SEE / MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (2023), a rede estadual de ensino de Minas Gerais oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 1.503 escolas, em 629 municípios. Há cerca de 144 mil matrículas ativas nesta modalidade, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental. Há a modalidade presencial voltada à Alfabetização de Adultos – 1º ao 5º ano – oferecidos por Escolas Estaduais e Municipais; há a modalidade presencial de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – e Ensino Médio (Ensino Supletivo) oferecidos por Escolas Estaduais; há a modalidade semipresencial de Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – e Ensino Médio oferecidos pelos CESEC's; há os cursos presenciais de Alfabetização de Adultos – 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – e Ensino Médio (Ensino Supletivo) oferecidos por Unidades Prisionais; Telecursos e Cursos Técnicos Profissionais (Pronatec) e de Cursos de qualificação profissionais FIC (Formação Inicial Continuada), oferecidos de forma presencial em Escolas Estaduais, entre outros programas, mais específicos de cada rede municipal, bem como com apoio da iniciativa privada.

Ainda segundo o Portal de informações da SEE / MG, a partir de 1998, as Unidades de Ensino que ministravam os Cursos de Suplência passaram a denominar-se Centro de Estudos Supletivos (CESU). Em 2000, ocorreu nova mudança de nomenclatura e os CESU passaram a ser denominados de CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada.

#### **2.4 – A abordagem da BNCC sobre a EJA**

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) revelou-se – após grandes debates e avanços em algumas áreas “um modelo, ainda incompleto e inacabado, a ser mais bem desenhado e finalizado”, conforme apontam Santos e Crusoé (2021, p. 222). Em entrevista concedida à revista do Instituto de Ciências Humanas (2018), a professora doutora Leiva Leal comenta a importância da BNCC para a formação docente:

Do ponto de vista da dimensão política, é importante que educadores e a sociedade em geral entendam que cabem às instituições governamentais do país a comunicação e a socialização daquilo a que aspira para a formação escolar de seus cidadãos, como parte da democracia. Todos os países democráticos têm uma espécie de base que revela, em qualquer lugar do mundo, essa mesma intencionalidade. No Brasil, essa base está prevista na Constituição de 1988, em seu artigo 210 e retomada na LDB de 1996, no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº

9.394/1996). A ausência de um documento dessa natureza significa falta de compromisso de seus governantes e, conseqüentemente, a possibilidade de se eximir da responsabilidade do que acontece com a educação de seu país. Do ponto de vista da dimensão pedagógica, é documento que orienta o educador na tomada de decisões e como apoio em suas dúvidas, em seu planejamento: o que ensinar? Qual momento é mais propício ensinar determinado objeto de conhecimento? Qual estratégia é mais apropriada ao que deseja ensinar e como avaliar? Enfim, um documento indispensável ao educador. Some-se a isso que o referido documento é que deve nortear as políticas públicas voltadas à educação, de modo a convergir os esforços e os investimentos que a implantação da BNCC requer. (LEAL, 2018, p. 180).

Portanto, é possível notar a importância de uma base comum, um direcionamento didático adequado, se quisermos construir um sistema adequado de aprendizagem da pessoa adulta e/ ou idosa. Sem este alicerce, cada profissional buscará, por conta própria, métodos e iniciativas pedagógicas (*andragógicas*, no caso, conforme veremos em momento oportuno) que possam adaptar as habilidades propostas pela BNCC e nortear seu trabalho de ensino, muitas vezes, sem respaldo suficiente.

Sublinho, inclusive, no que tange a Educação de Jovens, Adultos e Pessoas idosas, que há a ausência de maiores direcionamentos e tratativas específicas para o público. Neste sentido, Da Silva (2021) fomenta o debate de que, a certa altura, o ideal seria que a BNCC não contemplasse a EJA para que se construísse um currículo mais adequado a este público:

Se em 2017, lutávamos para que a EJA ficasse de fora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2019, lutamos pela construção de princípios curriculares realizada democrática e 'co-laborativamente', por meio de indução de estados, municípios e do Distrito Federal para efetivar a elaboração de uma Política Pública de EJA a partir da discussão de um documento que reúna contribuições da legislação que já conquistamos até aqui: para que essa construção seja feita com agenda programática acordada coletivamente, realizando conferências / audiências municipais, estaduais/distrital e nacional, viabilizada por financiamento público por meio de rubricas e secretarias estaduais, municipais e distrital de Educação, Justiça, Cidadania, Trabalho, Direitos Humanos e Cultura. (DA SILVA, 2021, p. 27)

Neste contexto, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de caráter normativo, que estabelece as aprendizagens essenciais que devem nortear os currículos e as propostas pedagógicas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, torna-se urgente a construção de uma base normativa que regulamente estes aspectos para o público da EJA. O que quero salientar é o impasse, neste aspecto, entre Educação Básica – cujo público são crianças e adolescentes da rede regular e presencial de ensino – e a EJA, da qual os alunos têm perfis

socioculturais e etários completamente diversos. Se nos atermos ao público deste trabalho – estudantes idosos – a atenção dada por estes documentos se torna ainda mais limitante, pois não considera os diferentes estágios do aprendizado (os quais serão posteriormente apresentados).

Para além das competências cognitivas, a BNCC objetiva garantir uma base de **aprendizado comum a todos** (isto é, desconsiderando-se o fator idade) e propõe uma formação integral dos alunos, considerando tanto a dimensão intelectual, quanto social, ética e afetiva. Sobre a importância da alfabetização, a BNCC diz que:

Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, p. 63)

Deste modo, a Base Nacional Comum Curricular trata a alfabetização com especificidades, entre elas, a indicação da necessidade de atividades específicas para pensar o sistema de escrita alfabética para além do uso, mas como objeto de conhecimento:

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (BNCC, p. 90)

As habilidades propostas pela BNCC para os alunos-público da EJA, especificamente estudantes idosos, não podem ser aquelas de mesmo uso de habilidades em idade / série ideais de crianças e adolescentes, posto que as capacidades de aprendizado e as bagagens de vivências empreendidas nas interações e inferências serem totalmente diferentes. Por exemplo: a BNCC considera a alfabetização como etapa primária do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, principalmente em seus dois primeiros anos: o “ciclo de alfabetização”, isto é, o primeiro e o segundo ano. De acordo com este documento, a ênfase da ação pedagógica nos Anos Iniciais deve estar na “apropriação do sistema de escrita alfabética e desenvolvimento de habilidades envolvidas na leitura e na escrita”. Apesar do processo efetivo de sistematização de alfabetização estar contemplado no Ensino Fundamental, a ideia de alfabetização e letramento está presente também nos trechos referentes à Educação Infantil. A BNCC destaca esse período de aprendizagem como fundamental para a exploração do falar e do ouvir, por meio de situações e exercícios interativos e

lúdicos. Acreditamos que os alunos da EJA, em especial os idosos, já superaram esta etapa. Segundo a Base, é ao longo do Ensino Fundamental que ocorrerá a consolidação das aprendizagens anteriores e a ampliação das práticas de linguagem (BNCC, p. 59). Porém, o que se faz necessário, pelo exposto, é um Currículo mais apropriado para as diferentes fases de vida dos alunos da EJA.

Ratificando o exposto, Santos e Crusoé (2021) destacam haver, entre os documentos analisados em sua pesquisa,

A ausência de dados para a formulação específica relativa à diversidade exigida pela EJA. Contudo foi constatado que, o que é proposto para os anos regulares do ensino fundamental, não atende Educação de Jovens e Adultos. Observa-se que na nova BNCC, a EJA é tratada da mesma forma que toda a educação fundamental, inserida na educação básica. Essa modalidade é mencionada apenas nas leis gerais como a LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais. (SANTOS; CRUSOÉ, 2021, p. 227)

A LDB, nesse sentido, apesar de não mencionar o idoso, reconhece e garante o acesso desse sujeito aos estudos e sua continuidade durante a Educação obrigatória. Em outro documento, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, de que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o idoso é citado, mas também como integrante de uma faixa etária sob a noção de adulto. Nessa linha, conforme o Parecer: “adulto é o ente humano já inteiramente crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso” (BRASIL, 2000, p. 11).

O CESEC, por sua vez, não chega a ser nem sequer mencionado no texto da BNCC. Quanto à pessoa idosa, além das poucas menções já citadas, há aquelas que giram em torno dos mecanismos legais e não de processos específicos de ensino:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: (...) processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012) (...). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BNCC, p. 20)



A gravidade destes apontamentos é corroborada por Santos e Crusoé (2021) que, diante do apresentado, acrescentam:

A BNCC, embora seja atual, documento oficial mais importante para a Educação Básica, não trata da proposta curricular e nem da formação de professores para a modalidade EJA. Não há em seu texto nenhuma referência à EJA, seja no passado, seja no presente. Essa ausência revela o descompromisso com a modalidade em termos técnico científicos, que pode se desdobrar em descompromisso financeiro. Portanto, a EJA continua com um futuro duvidoso, uma vez que, desde o início da gestão do presidente da república Jair Messias Bolsonaro foram registradas várias incertezas para a Educação de Jovens e Adultos, entre elas, a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável por essa modalidade. (SANTOS; CRUSOÉ, 2021, p. 228)

Como foi possível inferir, a necessidade de avanços é necessária, como também reflete a professora Leiva Leal (2018),

Por si só, esse documento não mudará o cenário atual. Para que transforme a vida de milhões de crianças e adolescentes, será indispensável uma estreita colaboração entre todas as esferas de governo e a participação decisiva de todos. A tarefa de implementação da BNCC é uma obra coletiva que deve traduzir o empenho da sociedade e do Estado brasileiro para promover a aprendizagem de todos os alunos. Portanto, sozinha não resolve. Sem uma articulação de políticas públicas que se juntem às educacionais, pouco se resolverá. (LEAL, 2018, p. 188)

Portanto, também entendemos que mudanças ou simples acréscimos na BNCC, bem como a manutenção de um currículo próprio para a EJA, emancipadas de um projeto político estruturado, não conferem o impacto social desejado para o cidadão público da EJA, especialmente aqueles estudantes com maior faixa etária.

## 2.5 – O ensino de Língua portuguesa na EJA – reflexões sobre o Programa EJA Novos Rumos

Conforme já apontado neste texto e confirmado pelas pesquisas de Santos e Crusoé (2021), a BNCC não trata da proposta curricular para a modalidade EJA. Não há, em toda a extensão de seu texto, nenhuma referência à EJA, tampouco ao CESEC.

Não muito distante dessa realidade, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, deu um passo interessante (e ainda controverso) rumo à atenção esperada pelos profissionais da Educação de Jovens e adultos: a partir de 2020, em seu portal na rede de internet, oficializado pelo Memorando-Circular nº18/2020/SEE/SB, tem proposto (ainda em estágio inicial e para um público limitado) por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores, um programa de formação para professores da EJA que tem como objetivo apresentar os pressupostos do programa *EJA Novos Rumos*, bem como a organização do trabalho pedagógico, as estratégias de ensino e avaliação e o papel dos sujeitos (estudantes e professores) no desenvolvimento da modalidade.

Neste sentido, a revista “Caderno Pedagógico EJA Novos Rumos”, publicada no site da SEE/MG, neste ano de 2023, apresenta uma organização das Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio por Áreas de Conhecimento e respectivos Componentes Curriculares do Currículo Referência de Minas Gerais. No trabalho com Língua Portuguesa, mais especificamente, os pressupostos para o desenvolvimento dos componentes curriculares para o Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano –, contidos neste texto, são:

Possibilitar aos estudantes a participação de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vivenciadas. Proporcionar experiências que contribuam para a ampliação do contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Possibilitar também, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, levando a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (CADERNO EJA NOVOS RUMOS, 2023, p. 8).

Ainda que de forma vaga, e sem um currículo próprio, a EJA Novos Rumos poderia ser uma proposta de programa inovador que seria um passo importante na construção de um currículo próprio e eficaz para o ensino destinado a jovens, adultos e pessoas idosas. Porém, o que se nota ao comparar o texto das propostas do programa ao texto da BNCC, é uma simples cópia, vazia de significado, tendo em vista que, conforme já frisado anteriormente, a BNCC propõe competências e habilidades para o ensino de crianças e adolescentes do ensino regular presencial, que diferem das habilidades esperadas para alunos adultos e idosos.

A professora Doutora Rita de Cássia Gonçalves, em palestra concedida em Audiência Pública, ocorrida na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em Brasília, aos 12 de junho deste ano de 2023, apresentou reflexões importantes a Educação de Jovens e Adultos, publicado no site oficial dos Fóruns EJA como “Educação de Jovens e Adultos: um diagnóstico necessário”. Neste trabalho, a professora afirma que a EJA ainda vem sendo ofertada

como um apêndice das escolas da idade obrigatória; com currículos reduzidos, aligeirados, sem consideração pelas necessidades e especificidades dos estudantes; não podendo ocupar todos os espaços das escolas; com material didático inadequado, adaptado, infantilizado; com recursos menores que as demais etapas e modalidades e com equipes gestoras reduzidas nas secretarias. (GONÇALVES, 2023, p. 7)

As reflexões apresentadas por Gonçalves (2023) corroboram com o já exposto a respeito de uma regulamentação das aulas voltadas ao estudante da EJA, bem como traça um panorama de avanços que ainda são importantes no sentido de concretizar a EJA como modalidade de ensino:

A EJA precisa, em termos de Política Pública ser reconhecida como direito, como diz a Constituição Federal; precisa ser ofertada como preconiza a LDB no seu artigo 37, com condições apropriadas e de acordo com as especificidades de seus sujeitos; precisa superar o supletivo, reconhecendo a condição de sujeitos de direitos em diferentes campos: o do trabalho, a condição de quem é mulher, idoso, jovem, pessoa com deficiência, entre outros; precisa, ainda, considerar que os estudantes são antes trabalhadores, compõe grupos marcados pela diversidade, extrapolando os limites da certificação; precisa de formação inicial e continuada de professores que considere a especificidade da modalidade. (GONÇALVES, 2023, p. 14-15)

Por fim, cabe ressaltar que o ensino do componente Língua portuguesa do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC's) se dá por meio da aplicação de um roteiro de estudos em que os conteúdos curriculares previstos pela BNCC são diluídos em apostilas referentes

aos módulos de aprendizagem, os quais possuem conteúdos fixos de atividades preparatórias para as avaliações escritas: os estudantes têm uma apostila como roteiro de estudos e registra sua aprendizagem em trabalhos cujo conteúdo possui questões de gramática, gêneros textuais, interpretação de texto, e produção de textos em diversos gêneros. Esta é uma realidade extremamente distante do ideal, já que não condiz com o proposto na resolução SEE N° 2.943/2016:

O CESEC é uma instituição que tem por objetivo proporcionar a aprendizagem dos conteúdos e habilidades necessários para a vida pessoal, social e profissional. Por isso, torna-se indispensável o ensino de acordo com a realidade do aluno, buscando fazê-lo encontrar significado na educação que lhe é oferecida e, ao mesmo tempo, despertar nele o interesse de aplicar na prática social aquele conhecimento que adquire na escola. (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Resolução SEE N° 2.943/2016, p. 4)

Também não condiz com os pressupostos de uma educação libertadora e transformadora, como bem nos aponta o professor Paulo Freire, em toda extensão de sua obra. Entendo que a modalidade de ensino semipresencial impõe certas barreiras, mas se faz necessário pensar em um novo modelo para a EJA que efetivamente faça sentido. Diante desta realidade, neste trabalho, buscarei desenvolver oficinas de leitura e escrita, em que os estudantes possam desenvolver suas capacidades a partir de seus conhecimentos prévios, com respeito e consideração ao seu ritmo de aprendizagem e suas vivências.

### 3- CAPÍTULO 2

## O ESTUDANTE IDOSO E SUAS PARTICULARIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para começar, citarei Rubem Alves (2018), que narra um exemplo do que queremos refletir neste capítulo:

Faz tempo preguei uma peça num grupo de cidadãos da terceira idade. Velhos aposentados, inúteis. Comecei a minha fala solenemente. “Então, os senhores e as senhoras finalmente chegaram à idade em que são totalmente inúteis...”. Foi um pandemônio! Ficaram bravos. Me interromperam. E trataram de apresentar as provas de que ainda eram úteis. Da sua utilidade dependia o sentido de suas vidas. Minha provocação dera o resultado que eu esperava. Comecei, então, mansamente, a argumentar. “Então vocês encontram sentido para suas vidas na sua utilidade. Vocês são ferramentas. Não serão jogados no lixo. Vassouras, mesmo velhas, são úteis. Já uma música do Tom Jobim é inútil. Não há o que se fazer com ela. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que se parecem mais com as vassouras que com a música do Tom... Papel higiênico é muito útil. Não é preciso explicar. Mas um poema da Cecília Meireles é inútil. Não é ferramenta. Não há o que fazer com ele. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que preferem a companhia do papel higiênico à companhia do poema da Cecília...”. E assim fui acrescentando exemplos. De repente, os seus rostos se modificaram e compreenderam... A vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria – moradores da ordem da fruição. Por isso que Oswald de Andrade, no “Manifesto Antropofágico”, repetiu várias vezes: “a alegria é a prova dos nove, a alegria é a prova dos nove...”. (ALVES, 2018, p. 20-21)

Neste capítulo, serão apresentados conceitos para melhor fundamentar as referências a noções ligadas à idade e ao perfil do aluno idoso do CESEC. Serão apresentados conceitos e dados de estudos etários embasados em algumas pesquisas qualitativas, bem como reflexões sobre a importância do retorno do aluno adulto e/ ou idoso para a escola, na modalidade EJA, com intuito de se reparar os danos causados por anos de falta de compromisso com a população economicamente menos favorecida deste país. Conforme afirma Leal (2018),

A educação está diretamente ligada às necessidades básicas do ser humano: saúde, alimentação, moradia. Os desfavorecidos na ordem social, econômica cultural são os mesmos desfavorecidos em suas trajetórias ou na ausência de trajetórias. (LEAL, 2018, p. 188)

A reflexão proposta é complexa, mas repleta de beleza: para o estudante idoso, a educação é busca de expectativas de sanar necessidades básicas de cidadania e realização, mas não é apenas “ferramenta”. É necessidade de sentir-se incluído, é a alegria do compartilhar!

### 3.1 – Reflexões sobre envelhecimento populacional e a importância da EJA nas relações sociais e na saúde do indivíduo idoso

Atualmente, o mundo todo está experienciando um momento em que o contingente de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos tem crescido rapidamente. A pesquisa de Barros *et al.* (2021) pontua que,

Na atualidade, a humanidade vivencia diversas transformações e, entre elas, o envelhecimento das populações, um fenômeno universal e irreversível que tem se acelerado. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a população mundial com mais de 60 anos vai passar dos atuais 841 milhões para 2 bilhões, até 2050, sendo que 80% desses idosos viverão em países de renda baixa e média. (BARROS *et al.*, 2021, p. 1115)

No Brasil, apesar das consequências recentes da pandemia mundial da COVID-19, as estatísticas caminham nesta mesma direção: o envelhecimento populacional está nos colocando no grupo de países com o maior número de pessoas idosas do planeta. Segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023), a expectativa de vida dos brasileiros alcançou 75,5 anos, em 2022:

Uma pessoa nascida no Brasil em 2022 tinha expectativa de viver, em média, até os 75,5 anos. Para os homens, esta expectativa era de 72 anos e para as mulheres, de 79 anos. Estimativas indicam que a esperança de vida caiu de 76,2 anos em 2019 para 74,8 anos em 2020 e para 72,8 anos em 2021. A queda desse indicador refletiu o aumento das mortes relacionado à pandemia de COVID-19. (IBGE, 2023)

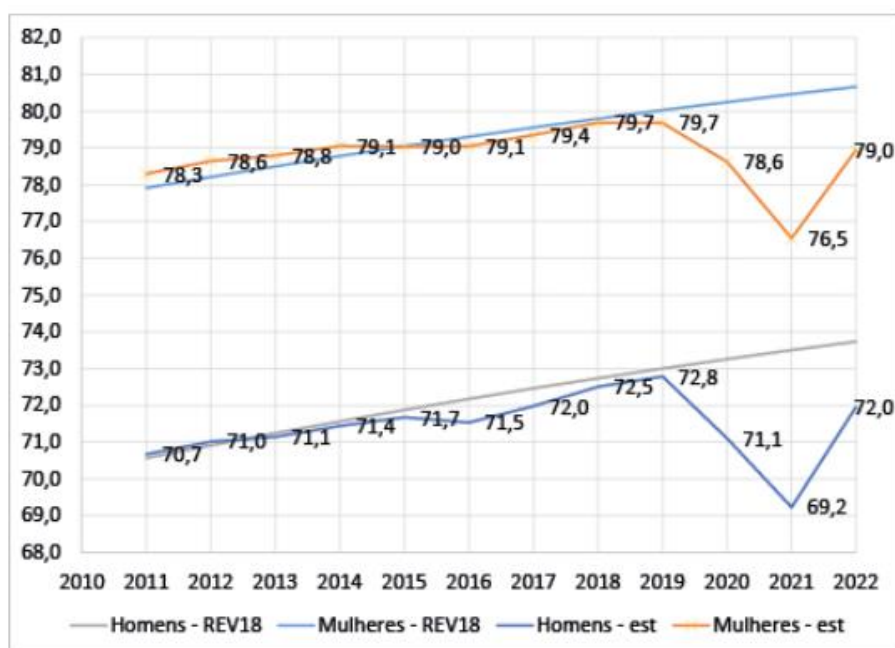
Destarte, uma reflexão pertinente diz respeito às necessidades do cidadão idoso da atualidade, especialmente quanto à instrução escolar e qualidade de vida. Nesse sentido, a pesquisa de Soares e Istoe (2015) dão conta de que

A transição demográfica de um país é um processo que se caracteriza principalmente através do tempo médio de vida dos indivíduos, da estrutura etária e do tamanho da população. A dinâmica social é diretamente influenciada tanto pelas transformações quanto pelos novos paradigmas e demandas do contexto demográfico. O processo de transição demográfica, relacionado com a queda das taxas de mortalidade e fecundidade, tem provocado uma rápida variação na estrutura etária do Brasil. (SOARES e ISTOE, 2015, p. 165).

Ainda neste sentido, segundo dados do site do IBGE (2023), algumas informações usadas como um dos parâmetros para se determinar o fator previdenciário, no cálculo das aposentadorias do Regime Geral de Previdência Social, trazem as expectativas de vida nas idades exatas até os 90 anos para pessoas que já possuem 60 anos em

2022. O gráfico a seguir, constante na nesta pesquisa do IBGE, demonstra a oscilação da expectativa de vida nos últimos anos:

**Imagem 1: Gráfico das estimativas da esperança de vida ao nascer para última década (IBGE, 2023)**



Gráficos como este são elaborados todos os anos pelo IBGE e recebem o nome de “Tábuas de Mortalidade”, referentes às estimativas do ano anterior e podem sofrer alterações específicas, conforme as ocorrências de determinados anos, por isso, podem sofrer ajustes posteriores. No gráfico acima, as projeções demonstravam um gradativo crescimento da expectativa de vida da população brasileira, porém, nos anos de enfrentamento da pandemia da Covid-19, esses valores sofreram uma considerável queda e, atualmente, vem novamente se elevando. Sempre que ocorre um Censo Demográfico, o IBGE reconstrói as Tábuas de Mortalidade para o país, atualizando esse modelo demográfico, que resume o nível de mortalidade da população.

Podemos dizer, portanto, que inúmeras questões se inter-relacionam com o envelhecimento populacional saudável. Entre elas, fatores físicos, cognitivos e sociais esperados para essa fase da vida, porém as de maior relevância são as questões ligadas à Previdência Social e à saúde mental. O envelhecimento populacional representa, por um lado, o êxito na gestão da saúde pública, que aumentou a expectativa de vida. Entretanto, por outro lado, representa um significativo impacto na

política, fazendo com que as questões ligadas à maior expectativa de vida levem a construção de uma importante mudança nas condutas sociais.

Neste sentido, a educação passou a ocupar um papel fundamental para o processo de envelhecimento ativo e saudável do cidadão idoso. Prova disso é que, em buscas para a construção desta dissertação, reflexões sobre a importância da aprendizagem e do ato de estudar para a qualidade de vida da pessoa idosa estão muito mais presentes em estudos na área da saúde e da psicologia, do que propriamente na área da Educação.

Muitas contribuições, da área da psicologia, por exemplo, dão conta da importância dos estudos para a manutenção da saúde da pessoa idosa. Neste sentido, Sá (2004) afirma:

Falar de educação e envelhecimento é falar de vida, de existência e de plenitude. É vislumbrar o ato educativo prenhe de possibilidades e de humanidade, num movimento orgânico de ação e reflexão, de trocas intensas, de “empoderamento”, de inclusão, de transformação incorporada ao dinamismo da vida individual e coletiva. (SÁ, 2004, p. 368)

Esta pesquisadora reflete ainda que um homem deve educar-se de forma permanente e coexistente à própria vida, desde que a finalidade que se atribui à educação estiver voltada para o processo de humanização e transformação social, com possibilidades de formação do homem integral.

Por sua vez, Soares e Istoe (2015) ratificam este raciocínio, afirmando que

No processo de envelhecimento, a educação ocupa papel fundamental, favorece a formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e com maior inserção social, com potencialidade de articulação, de exigir mais respeito, dignidade e o cumprimento de seus direitos. Além de ser agente da ação que transforma, a educação é um direito elementar de todo ser humano, independentemente da idade. O fato do idoso durante a sua trajetória de vida, não ter desfrutado de o ensino regulamentar não justifica a negação de uma educação de qualidade. (SOARES; ISTOE, 2015, p. 166)

De fato, pelas minhas vivências na EJA, é perceptível o estímulo transformador na rotina do estudante idoso, provocado pela busca por educação. A busca por hábitos de estudo é fator determinante para que o indivíduo tenha qualidade de vida e condições de se manter ativo e consciente das próprias necessidades de sua própria velhice. Deste modo, faz-se necessário incluir esta parcela populacional em práticas educativas que visem promover sua interação e sua valorização em diferentes formas



de construção do conhecimento, eliminando as barreiras e vislumbrando novos caminhos que possibilitem a permanência ativa da pessoa idosa na sociedade. Também nesse sentido, Barros *et al.* (2021) alegam que

Longe de ser vivenciada por todos os indivíduos da mesma maneira, a velhice caracteriza-se como um fenômeno de caráter diferenciado e singular, que flutua de acordo com as épocas e as culturas e pode sofrer influências de variáveis derivadas: do meio ambiente; das condições de trabalho; da classe social e do modo de vida. Em outras palavras, o envelhecimento não diz respeito apenas a uma questão biopsicológica, sendo, também, uma questão social. (BARROS *et al.*, 2021, p. 1116)

Em sua pesquisa no campo da geriatria, Freitas (2004) corrobora com estes dados, acrescentando que

O envelhecimento ativo depende de corretos hábitos de vida, inserção familiar, inserção social e adequação ambiental, sendo a saúde a chave. Há um crescente reconhecimento de que o envelhecimento pode e deve ser uma experiência positiva e que é necessário investir, preparando o mundo para uma maior longevidade – considerando a média de idade de hoje. (FREITAS, 2004, p. 33)

Estudos recentes têm abordado a importância da Educação para o desenvolvimento do bem-estar dos idosos. O quadro a seguir demonstra alguns pensamentos em torno disso:

### QUADRO 3: Concepções sobre importância da educação para pessoas adultas:

Autor(es) da pesquisa	Citação
Silva e Günther (2000, p. 38)	“A falta de escolarização traz grande prejuízo para o desenvolvimento dessas pessoas. A escolarização favorece a situação econômica e fornece recursos para que o indivíduo possa preparar-se melhor para envelhecer e compensar as perdas decorrentes do processo”.
Sueli Freire (2003, p. 37)	“A partir do momento que estes sujeitos frequentam a escola, podendo ter acesso a conhecimentos que facilitam o seu cotidiano, seja através do aprimoramento da escrita, das operações matemáticas ou de conhecimentos sobre o mundo atual e de novas tecnologias, a escola lhes garante também uma maior inclusão social”.
Unicovsky (2004, p. 241)	“A Educação pode contribuir para que os idosos consigam vencer os desafios impostos pela idade e pela sociedade, propiciando-lhes o aprendizado de novos conhecimentos e oportunidades para buscar seu bem-estar físico e emocional”.
Cachioni e Neri (2004, p. 48)	“Na frequência aos bancos escolares, os idosos têm chance de encontrar alternativas dinâmicas de autodesenvolvimento e atualização”.
Freitas (2004, p. 36)	“O desafio que se apresenta é o de conseguir uma maior expectativa de vida, mas com boa qualidade, para que os anos vividos sejam plenos de significado e dignidade, e não anos de sofrimento para os indivíduos e suas famílias, dependentes, vítimas do isolamento social e dos tristes quadros depressivos”.
Unicovsky (2004, p. 243)	“Se a vida está sendo prolongada e evidentemente ampliado o ciclo de atividade produtiva dos indivíduos, nada mais justo e certo que dilatar o período de formação escolar e profissional, levando então a um idoso mais saudável e mais ativo. As

	mudanças nas vias de educação para que o idoso se prepare a viver positivamente esta etapa de vida, visando às oportunidades de sua reinserção no processo educacional formal, indicam um eixo norteador para novos aprendizados, de ligação entre educação e envelhecimento, expressões aparentemente incompatíveis, considerando que a educação sempre esteve ligada a crianças e jovens, de outro lado, de que o processo de envelhecimento é aprendido e, por isso, requer preparação”.
Pedro Demo (2005, p. 28)	“O futuro também está nos idosos. Por ironia do destino, estamos chegando ao tempo em que os idosos serão o segmento não só mais populoso, como, sobretudo, importante da sociedade”.
Soares e Istoe (2015, 166)	“Ao se pensar em um processo educativo para idosos, devem ser considerados os seguintes fatos: eles não são mais crianças, eles foram excluídos do universo escolar, e ainda, que eles vivenciam as limitações decorrentes do envelhecimento físico”.

Fonte: elaborado pelo autor.

Todas estas pesquisas consideraram a EJA muito importante para quem quer voltar a estudar, pois percebem que a educação promove a inserção da pessoa na sociedade, aprimorando sua capacidade de julgar e entender melhor, dando-lhe novas oportunidades.

Diante desse cenário, a construção de um mundo mais favorável aos idosos é cada vez mais necessária, tendo a Educação um impacto muito positivo sobre a qualidade de vida dos idosos. O que nos leva a pensar num processo de ensino aprendizagem que leve em consideração as necessidades e as singularidades que esse sujeito apresenta.

### **3.2 – Conceituando: velho, idoso, pessoa da terceira idade ou pessoa idosa, qual a melhor terminologia?**

Acerca desse debate sobre idade e envelhecimento, uma questão cotidiana simples, porém extremamente delicada, no dia a dia de um professor da EJA é a forma de abordagem para com o estudante. Qual o termo adequado para se referir sobre determinado grupo etário? No CESEC de Nova Serrana, particularmente, devido a diversidade de indivíduos, este é um cuidado calculado e compartilhado, já que, frequentando o Ensino fundamental, há estudantes da faixa etária dos 15 aos 77 anos, atualmente. No Ensino Médio, por sua vez, há alunos com idades entre 18 e 70 anos. Sendo assim, cabe neste tópico, uma discussão em torno da terminologia adequada a se utilizar ao se referir respeitosamente a este grupo de indivíduos.

Neste sentido, e a respeito dos processos em torno do envelhecimento, professor Paulo Freire (2013) propõe a seguinte discussão:

Os critérios de avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser puramente os do calendário. Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Além disso, somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos, curiosos, ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa satisfeitos e imobilizados. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo, se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso. Sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos velhos ou moços muito mais em função de se nos inclinamos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não a paralisação como sinal de morte. (FREIRE, 2013, p. 64)

Simone de Beauvoir (1976), neste sentido, advertiu que a sociedade tem formulado “uma série de clichês” baseados no que se considera sobre o homem idoso, como um objeto da ciência, da história e da sociedade, procedendo-se a sua descrição em exterioridade, isto é, “o idoso é descrito pelo outro e não por ele próprio”. Entretanto, “ele é um indivíduo que interioriza a própria situação e a ela reage”. (Beauvoir, 1976, p. 115).

Neste sentido, Siqueira *et al.* (2002) oferecem uma identificação teórica de quatro perspectivas de análise sobre o envelhecimento: a “biológico/comportamentalista”, a “economicista”, a “socioculturalista” e a “transdisciplinar”.

Esclarecendo, resumidamente, cada uma destas perspectivas, podemos afirmar que “a perspectiva “biológico/comportamentalista” analisa não somente aspectos relativos a alterações fisiológicas do organismo, mas também mudanças no perfil populacional e a forma como as políticas públicas de saúde reagem ou deveriam reagir em relação a elas, chamando atenção para a questão do envelhecimento populacional como um problema de Estado. Para esses estudos, o processo de envelhecimento populacional constitui um problema social que requer medidas urgentes por parte do governo e da sociedade em geral, entre elas a Educação. (Siqueira *et al.*, 2002, p. 901)

Na perspectiva “economicista”, as investigações de gerontólogos, geriatras e cientistas sociais preocupam-se em situar o lugar dos indivíduos idosos na “estrutura social produtiva”, concentrando as análises na aposentadoria ou na saída do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a velhice passa a ser delimitada não mais pelas

transformações fisiológicas, pelo status de cidadão ativo para inativo, mas por um advento social, a aposentadoria, na qual o indivíduo passa pela transposição da categoria de trabalhador para ex-trabalhador; de produtivo para improdutivo. (Siqueira *et al.*, 2002, p. 902)

A perspectiva “socioculturalista”, por sua vez, argumenta que a questão da velhice é entendida como uma construção social, em que se parte do pressuposto que é a sociedade/cultura que estabelece as funções e atribuições preferenciais de cada idade na divisão social do trabalho e dos papéis na família. Nessa linha de estudos, embora as questões demográficas e/ou econômicas sejam características aceitáveis como justificativa de reformulação de políticas públicas dirigidas à população idosa, “elas são insuficientes para revelar e explicar a totalidade dos fatos que emergem da velhice como categoria analítica”. (Siqueira *et al.*, 2002, p. 904)

Por fim, as referidas pesquisadoras defendem uma abordagem “transdisciplinar” do processo de envelhecimento, que se distingue do conjunto bibliográfico apresentado anteriormente, por não depositar maior ênfase em determinado segmento da realidade vivida pelos indivíduos mais velhos.

Nessa perspectiva, a velhice é percebida como fenômeno natural e social que se desenrola sobre o ser humano, único, indivisível, que, na sua totalidade existencial, defronta-se com problemas e limitações de ordem biológica, econômica e sociocultural que singularizam seu processo de envelhecimento. (SIQUEIRA *et al.*, *idem*, p. 904)

Mais especificamente sobre a terminologia em si, as pesquisas de Peixoto (1998, *apud* Siqueira *et al.*, 2002) apontam que na França do século XIX,

A questão da velhice se impunha essencialmente para caracterizar as pessoas que não podiam assegurar financeiramente seu futuro – o indivíduo despossuído, o indigente – pois as pessoas com certo patrimônio eram designadas (...) os patriarcas com experiência preciosa (...), que detinham certa posição social, administravam seus bens e desfrutavam de respeito. Esse recorte social da população de mais de 60 anos foi acompanhado de locuções diferenciadas para tratar cada grupo de pessoas da mesma idade: designava-se correntemente como velho (*Vieux*) ou velhote (*Viellard*) os indivíduos que não detinham status social; enquanto os que possuíam eram, em geral, designados idosos (*Personne âgée*). (PEIXOTO, 1998, *apud* SIQUEIRA *et al.*, 2002, p. 904)

Ainda segundo pesquisa de Peixoto (1998), no Brasil, “a conotação negativa do vocábulo *velho*” seguiu um processo semelhante ao da França:

Os documentos oficiais publicados antes dos anos 60 denominavam as pessoas pertencentes à faixa etária de 60 anos “simplesmente de velhas”. Segundo essa autora, foi no final desta década que certos documentos oficiais e a maioria das análises sobre a velhice recuperaram a noção de “idoso”. (PEIXOTO, 1998, *apud* SIQUEIRA *et al.*, *idem*, p. 904)

Assim, com o passar do tempo, deixa-se de utilizar as denominações “velho” e novos termos vem sendo empregado por acreditar-se que é isento de conotações depreciativas, como por exemplo “terceira idade”. Conforme destacou Debert (1999, *apud* Siqueira *et al.*, 2002), “o termo terceira idade é uma construção das sociedades contemporâneas”, e refere-se, em geral, “àqueles idosos que ainda não atingiram a velhice mais avançada”, estão na faixa dos 55 aos 70 anos, e inclui, fundamentalmente, indivíduos que ainda têm boa saúde e tempo livre para o lazer e para novas experiências nessa etapa da vida.

Uma publicação da professora Lima-Silva (2022) aborda ainda os termos sênior, senil e “melhor idade”. Segundo esta autora, o termo “sênior” é utilizado no ambiente empresarial para denominar o “funcionário que possui muita experiência na área profissional”. No contexto etário, esse termo foi adotado com a mesma ideia: sênior é aquele que apresenta uma longa experiência de vida. O termo “senil”, por sua vez, é caracterizado por “mudanças patológicas causadas pelas modificações naturais do envelhecimento”. Nesse sentido, a palavra senil refere-se a um indivíduo mais velho, debilitado, inativo. Por fim, o termo “melhor idade” surgiu como substituto de “terceira idade”:

Falar em “melhor idade” é uma forma de superestimar as potencialidades e possibilidades que a velhice proporciona para algumas pessoas, como a oportunidade de descansar, viajar e fazer coisas que geram prazer, após a aposentadoria. Essa, porém, não é a realidade de todas as pessoas com 60 anos ou mais, uma vez que a velhice, assim como qualquer outra fase da vida é composta por aspectos positivos e negativos, não sendo possível estabelecer qual é a melhor idade. (LIMA-SILVA, 2022, site do Método Supera, publicado em 01/06/2022)

Outra expressão muito utilizada por algumas sociedades é o termo “ancião”. Tononi (DICA DO DIA, 2021) afirma que este é um termo mais utilizado em textos de sentido religioso, sagrado ou bíblico, e que diz respeito “àquele que tem idade avançada, geralmente merecedor de respeito e veneração”. Geralmente, refere-se a pessoas idosas de prestígio dentro de uma comunidade.

Lima-Silva (2022) nos lembra que termos são extintos, novos termos são criados, e que estudiosos devem discutir sobre o que é mais apropriado. Para esta pesquisadora gerontóloga, “o que realmente importa é o modo como cada um prefere ser tratado”, por isso, devemos buscar sempre dizer ou perguntar aos outros qual é o termo de preferência, “e assim, evita-se a manifestação de preconceitos ou o desrespeito”.

No entanto, dando fim a essa discussão terminológica, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial de Saúde (OMS), bem como determina a Lei nº 10.741/2003 (Estatuto da Pessoa Idosa), -- que garante que o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária sejam assegurados às pessoas com 60 anos ou mais – utiliza a terminologia pessoa idosa.

Como visto no texto da referida Lei, é considerada idosa a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos; também se destaca que uma das principais garantias desta lei é o direito ao acesso à educação. O Projeto de Lei nº 3.646, de 2019, que altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 - Estatuto do Idoso, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. A lei também alterou o nome do Estatuto do Idoso para Estatuto da Pessoa Idosa. Segundo a justificativa do projeto de lei, o termo “pessoa” lembra a necessidade de combate à desumanização do envelhecimento. Essa terminologia reflete a luta dessas pessoas pelo direito à dignidade e à autonomia. A medida contribui para refletir a importância da pessoa idosa na sociedade e para combater o preconceito que existe contra o envelhecimento e trazer dignidade e respeito a essa parcela da população. Por estas razões, essa pesquisa tem se valido e continuará a utilizar a terminologia “pessoa idosa” ou “aluno/estudante idoso” em suas práticas e relatos.

Passado o debate terminológico, cabe, por fim, refletir e buscar uma conclusão quanto ao papel da pessoa idosa na sociedade e sobre a busca por garantias de seu acesso e permanência nos processos de aprendizagem e produção de conhecimento. Neste sentido, Viana (2022), em seu trabalho apresentado no Simpósio “EJA em países lusófonos: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social”, organizado pela FALE/UFMG, assegura

Para a maioria dos idosos o processo de exclusão social é intensificado na velhice, tornando-os vítimas do sistema excludente em uma fase de fragilidade física e psíquica, período onde deveria ser propiciado o acesso desses membros da terceira idade aos seus direitos, ao respeito e a dignidade”. (VIANA, 2022, p. 489)

Contudo, de acordo com Tavares (2008), o cidadão idoso do século XXI tem buscado se adaptar e participar das mudanças sociais, e o que se observa é um novo perfil de estudante idoso, que busca ocupar os espaços educativos:

Um indivíduo que pensa e atua de forma diferente dos demais, exigindo tratamento diferenciado, lutando pelos seus direitos e por sua cidadania. Esse idoso do século XXI busca, por meio da educação, ocupar um espaço social e, quando tem a possibilidade de ingressar em uma universidade, aumentam suas chances de participar ativamente do processo de aquisição de novos conhecimentos, contribuir para a construção de uma nova cultura a partir da bagagem de experiências adquiridas nos anos vividos e sentir-se inserido na sociedade (TAVARES, 2008, p. 87)

Concluindo, pessoas idosas têm muito a aprender e, principalmente, muito para ensinar; isso demonstra a necessidade desse público estar em contato com novos conhecimentos e, assim também com novas experiências. Cabe à sociedade criar oportunidades para que, permanentemente, essas pessoas possam aprender e ressignificar suas existências.

### **3.3 – Reflexões sobre o termo “fracasso escolar” e sua associação à Educação de Jovens e Adultos**

A pesquisadora Magda Soares (2000), em “Linguagem e escola: uma perspectiva social”, nos apresenta um texto de Mário Quintana, publicado no Globo de Porto Alegre em 1973:

Democracia? É dar, a todos, o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, isso depende de cada um. Que todos tenham seu lugar na escola – e a todos terá sido dado o mesmo ponto de partida. Qual será o ponto de chegada – o sucesso ou o fracasso – isso dependerá de cada um. (SOARES, 2000, p. 10)

Neste sentido, assim como sugere Paulilo (2017), a ideia de fracasso escolar é histórica e perpassa inúmeras análises quanto ao seu emprego. Este pesquisador nos traz uma importante definição para o tema deste tópico:

O **fracasso escolar** pode ser compreendido como a consequência para um aluno da não-apropriação do aprendizado. Os conceitos, habilidades, valores, conhecimento e a questão da cidadania não foi internalizada no aluno, culminando muitas vezes, em baixas notas, reprovação e, por fim, no abandono da escola. (PAULILO, 2017, p. 1263).

Desta forma, é preciso entender o que estamos categorizando como fracasso escolar. Como professor da EJA, é comum ouvir muitos relatos dos estudantes, especificamente os estudantes idosos, sobre as razões de seu insucesso na vida escolar. A grande maioria relata a necessidade de abandonar os estudos para trabalhar, desde criança, para auxiliar no sustento da família; entre diversos outros motivos. Sejam quais forem as razões, as consequências no campo pessoal, social e profissional para estes indivíduos é irreparável. Refletindo, portanto, sobre o declínio da “qualidade ideal” dos processos educacionais, especialmente referentes à alfabetização, Soares e Maciel (2000) afirmam que

A acelerada democratização do acesso à escola não se tem feito acompanhar da necessária transformação que a torne competente para servir àqueles que vêm conquistando seu direito a ela; por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro. (SOARES e MACIEL, 2000, p. 7)

Por conta disso, apesar dos direitos conquistados, indivíduos idosos – em busca de escolarização – ainda são equivocadamente discriminados na sociedade. A pesquisa da professora Elenita Bezerra (2014) aponta que, entre estes desafios que, muitas vezes, podem levá-los a desanimar dos estudos estão:

O preconceito que temem sofrer dentro da escola; a dificuldade de memorização; o longo tempo longe dos bancos escolares. Sendo assim, o ensino para idosos apresenta algumas especificidades e a sua metodologia precisa ser inclusiva e eficaz. É preciso levar em conta que: essas pessoas já chegam à sala de aula com uma imensa bagagem de vivências e conhecimentos; a velocidade e o ritmo de aprendizagem costumam ser mais lentos em pessoas idosas; às vezes há dificuldades de ordem visual e auditiva, além de problemas de locomoção. Então, para não gerar insegurança e bloqueios essas questões não podem ser desprezadas pelo educador. (BEZERRA, 2014, p. 10)

Grande parte da discriminação sofrida pelos estudantes idosos, parte do antigo conceito da “ideologia do dom”, apresentado por Soares (2000), segundo o qual o sucesso ou o fracasso cognitivo dependem da natureza do indivíduo: a escola oferece “igualdade de oportunidades a todos os indivíduos”, porém “sua aptidão, inteligência, talento; o bom aproveitamento” dessas oportunidades dependerá dos dons de cada um:

Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas



características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (SOARES, 2000, p. 10-11)

Durante minhas vivências no trabalho com estudantes da EJA, especialmente em conversas com alunos e alunas idosos, percebe-se este sentimento de incompletude, um não se sentir capaz diante dos desafios da escola, um não-pertencimento a este espaço como um direito seu, já que não era detentor das aptidões necessárias a esta tarefa. Voltemos a atenção para a citação de Mário Quintana, ao início deste tópico: é possível concordar com seu ponto de vista, quando este poeta fala que o ponto de partida para o sucesso de todos deveria ser o acesso à escola. Porém, quando se tem conhecimento dos diversos fatores que interferem na permanência do estudante nos bancos escolares, bem como toda a ausência de políticas públicas para garantir o acesso à escola, não se pode afirmar que o sucesso ou o fracasso dependerá de apenas da busca de cada indivíduo, mas de inúmeros fatores pessoais e sociais, alheios ao seu querer e às suas possibilidades.

Freire (1996, p. 26) relaciona esta lógica ao conceito do “inacabamento do ser humano”, um constante movimento de procura, “uma inconclusão própria da existência humana”, também demonstrada pelo estudo de Viana (2022):

A privação da ida à escola quando criança se transformou em um vazio, um momento fundamental que lhes foi tirado, deixando-os marcados pela sensação da falta, contudo, é na EJA que todos esses sujeitos veem a chance de receber a tão sonhada educação formal, os mesmos ainda possuem outros ideais a serem alcançados e isso se torna um motivo a mais para estar na escola. (VIANA, 2022, p. 491)

Ratificando estes entendimentos, Bourdieu (2000, p. 37), sob a perspectiva da Sociologia da Educação, relaciona fracasso escolar voltado a origem social do aluno, ou seja, a escola reproduz a desigualdade social por meio de um saber erudito que é legitimado, estando à margem, ou seja, deslegitimado o saber das classes populares. Magda Soares (2000), também neste sentido, reflete que

Essa escola *para o povo* é, ainda, extremamente insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e, sobretudo, qualitativo. Não só estamos longe de ter a escola para todos, como também a escola que temos é, antes *contra* o povo que *para* o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e, essa incompetência, gerando fracasso escolar, tem tido o grave defeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. (SOARES, 2000, p. 5)

É razoável concluir, dessa forma, que o público idoso da EJA é, essencialmente, composto por cidadãos que, em alguma fase de sua vida foi vítima em certo nível das desigualdades sociais que promoveram, por anos, o fracasso escolar, acarretando sérias consequências em suas vivências, uma incompletude a ser sanada futuramente. Sobre estes indivíduos, “sujeitos de direitos da EJA”, Da Silva (2021, p. 27) informa que são cidadãos que trabalham “como ambulantes, domésticas, diaristas, lavadores e tomadores de conta de carros, pedreiros, camponeses, etc. Muitos são idosos. Muitos são desempregados”. Portanto, são sujeitos da EJA: “trabalhadores e as trabalhadoras formais e informais, autônomos e desempregados, pessoas que não são alfabetizadas e/ ou não possuem acesso e domínio de mecanismos digitais ou conexão com a internet”. Indivíduos desejosos de romper obstáculos e se recuperar das dificuldades de aprendizagem marcadas pela ausência da escolarização, por isso:

O conceito de educando da EJA não pode ser o de “coitadinho”, não podemos pautá-lo na falta. Ao contrário, é necessário que ele seja sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação escolar. Essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos. (DA SILVA, 2021, p. 25)

Portanto, ante todo o exposto, com a finalidade de não gerar no estudante inseguranças, bloqueios e lembranças de um passado que o invisibilizava perante a sociedade, deve-se considerar que um projeto de ensino que pretenda respeitar o público idoso deve se ter ciência de certas especificidades, como as apontadas por Sá (2004):

O aluno idoso é um ser vivencial. Ele “saboreia” cada minuto de sua vida, reconhecendo-lhe o valor. Apresenta um nível surpreendente de envolvimento pessoal, à sua moda, com suas características que lhe são próprias. A sua crescente sabedoria lhe permite uma maior capacidade de julgamento. A elementaridade o faz distinguir entre o banal e o fundamental. Ele está no momento de melhor avaliação crítica da vida, em virtude das experiências acumuladas. Tais características são evidentes na fala, por vezes profunda de suas reflexões (...). O aluno veterano, ao mesmo tempo que demonstra necessidade de estar no mundo, quer estar com ele, o que envolve o outro, o grupo, a comunidade, a cidade, a humanidade, conforme suas expressões. (...) Se ele já não tem mais destreza e agilidade motora, se a força do corpo se esvai, a força do espírito se lhe irrompe com intensidade. (Sá, 2004, p. 347)

Em conclusão, podemos inferir que o retorno do cidadão idoso à escola não se limita à objetivos de obter uma qualificação profissional ou melhor emprego, mas de saciar sua vontade de desenvolver habilidades e aprender aquilo que lhe foi negado na juventude.

#### 4- CAPÍTULO 3:

#### POSSIBILIDADES DE APRENDIZADO PARA O ESTUDANTE IDOSO NA EJA

Após toda a discussão promovida até aqui, podemos afirmar que durante muito tempo, o poder público tratou a Educação de Jovens e Adultos como uma pauta de menor importância. Como até a redução do analfabetismo tem sido um processo lento, nas últimas décadas, o que se esperar em termos de atenção à EJA?

Sobre essa demanda dos alunos da EJA, Arroyo (2007) nos ensina que,

Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª série (...) Com esse olhar escolar sobre esses jovens-adultos, não avançaremos na reconfiguração da EJA. Neste sentido, a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade. A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 23)

Uma pesquisa de Feigel (1996, P. 69) aponta para novas perspectivas, neste sentido. A pesquisadora informa que, desde os tratados da Quarta Conferência Internacional sobre educação de adultos, em maio de 1985, em Paris, um aspecto muito importante sobressai nos documentos: “a consideração de que a EJA, sendo parte da aprendizagem permanente, deve estar ao alcance dos adultos de todas as idades”. Assim, para esta autora,

O adulto consegue aprender, embora de forma diferente de quando era mais jovem, do mesmo modo que o adolescente em relação à criança, devido, sobretudo, a outras condições de natureza emocional e de origem psicossocial, mais do que à própria condição de aprender. O homem, em qualquer idade, se depara com novas possibilidades de realização e aperfeiçoamento, pois está inserido num processo de educação permanente. (FEIGEL, 1996, P. 67)

Quanto à aprendizagem da pessoa adulta e/ou idosa, uma preocupação constante dos profissionais docentes da EJA é vencer as barreiras impostas pelo chamado “analfabetismo funcional”. O Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, publicado em 2013 pela ONU apresenta dados e reflexões sobre a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI).

Neste documento, há a informação sobre um grupo de especialistas em alfabetização da União Europeia – *EU High Level Expert Group on Literacy* – que propõe três níveis de alfabetização, amplamente equivalentes aos níveis 1, 2 e 3 do *Programme for International Student Assessment (PISA)*:

- 1- *alfabetização básica* (capacidade de ler e escrever em um nível que permite autoconfiança e motivação para maior desenvolvimento);
- 2- *alfabetização funcional* (capacidade de ler e escrever em um nível que permite o desenvolvimento e funcionamento na sociedade em casa, na escola e no trabalho); e
- 3- *alfabetização múltipla* (capacidade de usar as habilidades de leitura e escrita para produzir, compreender, interpretar e avaliar criticamente textos multimodais). (UNESCO, 2014, p. 28)

Entre os dados apresentados nesta conferência, há alarmantes considerações sobre a eficácia no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e, em outras palavras, podemos afirmar que o sistema de ensino voltado para estudantes adultos e idosos precisa ultrapassar os limites da alfabetização, vista como simples processo de aquisição da leitura e da escrita, pois já há muito, autores como Freinet (1973) se referiam ao que hoje chamamos de “analfabetismo funcional”:

Observem, diante de um livro ou de uma página de jornal, a criança que aprendeu a ler segundo o método tradicional; faz um grande esforço para o reconhecimento das peças a desmontar que combina laboriosamente. A mecânica funciona: lê de uma maneira certa, sem erros de pronúncia. Mas perguntem-lhe o sentido daquilo que leu: terá de rereer o texto para compreender, porque o lera da primeira vez para decifrar. (...) E que não se julgue que este é um erro menor. Este divórcio entre a mecânica e o pensamento corre o risco de ser definitivo. Está na origem de uma nova forma de analfabetismo, para o qual não se criou a denominação apropriada: as crianças, adolescentes e os homens que são afetados por ele sabem decifrar, mas nada compreendem do que leem. (FREINET, 1973, p. 54)

Neste sentido, considerar alguém “analfabeto funcional” seria reconhecer que este indivíduo apresenta habilidades mínimas de leitura e escrita. Pode ter boa caligrafia, ser capaz de copiar longos textos, mas apresentará dificuldades para lê-lo com fluência e apreender seu significado. Infelizmente, uma realidade mais comum do que o ideal na maioria das escolas brasileiras. De acordo com minhas vivências com estudantes idosos, existe uma necessidade deste público de ultrapassar os limites de saber apenas ler e escrever o próprio nome; eles têm buscado uma escolarização ampla e com mais qualidade, que lhes permita ter acesso a elementos da sociedade moderna das quais sempre quiseram fazer parte, como utilizar as redes sociais, realizar leituras sagradas em suas práticas religiosas, usar manuais de instruções de

ferramentas e aparelhos variados, ter acesso a aplicativos e aparelhos bancários de autoatendimento, entre outras demandas.

Cachioni e Todaro (2016), em concordância, pontuam que, entre os idosos,

A procura pela escola está relacionada à realização de uma vontade antiga de aprender os conteúdos escolares. Saber ler e escrever é uma condição frequentemente associada a ter uma vida melhor. A influência da escolaridade de filhos e netos é outro fator que impulsiona os mais velhos a estudar. É comum o desejo de auxiliar na lição de casa das crianças ou participar mais ativamente da educação delas. A busca por independência é outra razão. Não precisar mais de vizinhos ou familiares para ler documentos ou identificar as informações em rótulos dos produtos, entre outras atividades em que a leitura é necessária, é comumente citado. Com o tempo, as expectativas se ampliam. As justificativas para continuar são várias e estão ligadas, sobretudo, às conquistas relacionadas à escola. Sentir-se mais seguro para comentar os acontecimentos atuais, ver beleza na letra de uma música, fazer amigos e se sentir parte de um grupo social, são exemplos. Estudar, para esse grupo, significa, principalmente, a chance de alargar horizontes. (CACHIONI; TODARO, 2016, p. 177)

As vivências no CESEC de Nova Serrana me levaram a experienciar este desejo do estudante idoso em fazer parte do mundo letrado e a vencer os julgamentos externos da sociedade em considerá-lo um indivíduo resignado, que não tem mais sonhos e metas, que está fadado ao analfabetismo funcional. Por isso, Serra e Furtado (2016) defendem que:

A inclusão escolar dos idosos ainda é um desafio: é preciso garantir efetivamente o acesso e a continuidade à Educação ao longo da vida, dando visibilidade aos idosos no cenário educativo, levando em conta suas peculiaridades e as diversidades dos indivíduos. (SERRA; FURTADO, 2016, p. 160),

Para tanto, pensar em um ensino de língua portuguesa, voltado para o estudante idoso, que valorize seu letramento e todas as habilidades acima elencadas, é uma tarefa de extrema relevância para o professor que se propõe trabalhar com EJA. Neste sentido, Magda Soares (2000) afirma que,

Para que esses conhecimentos venham a transformar, realmente, o ensino da língua, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*. Quando teorias sobre as relações entre linguagem e classe social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é, apenas, uma opção técnica, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais. (SOARES, 2000, p. 79)

Sendo assim, se levarmos em consideração a importância que a escrita assume na sociedade contemporânea em que estamos inseridos, e também o fato de essa mesma sociedade estar em acelerado processo de envelhecimento, é de extrema importância que o ensino voltado para este público não estacione apenas no importante processo que é a alfabetização. É preciso que o estudante idoso, ao ingressar no Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano – tenha condições de continuar aprendendo e evoluindo. Ultrapassar esse nível seria dar possibilidades de vencer o analfabetismo funcional e buscar estratégias de desenvolver um letramento mais eficaz das pessoas idosas.

#### **4.1 – Contribuições do “Método Paulo Freire” e do “Alfaletramento” proposto por Magda Soares para uma educação transformadora**

A influência de Paulo Freire e Magda Soares na formação da consciência política do profissional docente, em especial na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é extremamente rica e positiva, devido às metodologias apontadas por eles, que permitem a interação do educando com o mundo em que vive e seus próprios saberes.

Assim, para Paulo Freire (1989), a aprendizagem da linguagem escrita e a leitura da palavra se fazem por meio da relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 13)

A pesquisa de Testoni e Belther (2022) define que

O educador Paulo Freire, consagrado como Patrono da Educação Brasileira, revolucionou a pedagogia do país ao refletir sobre a construção de uma escola democrática e uma nova abordagem na relação entre educador e educando, que se colocava como base do aprendizado a troca horizontal de saberes e experiências. (TESTONI; BELTHER, 2022, p. 102)

Para estas autoras, Freire pretendia contribuir para que estudantes “alfabetizando” se sentissem sujeitos no processo de aprendizagem da escrita e desejassem aprender a escrever e para que tivessem autonomia de elaborar suas próprias hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Ao criar a “Pedagogia do

Oprimido”, considerada por muitos pesquisadores como um método de alfabetização de adultos, Freire tornou-se célebre pelas propostas interdisciplinares, pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, para que estes pudessem intervir em suas realidades; bem como e pela crítica ao que Freire chamou de “modelo bancário de educação” (modelo de ensino em que o aluno não é ativo em seu processo de aprendizagem e ao professor cabe o papel de transferir o conhecimento, sem dar voz ao aluno). Sobre essa relação de ensino e aprendizagem, na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) reforça que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. (...) Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 15)

Enfim, o método de Freire nos mostra a importância da linguagem como “constituidora do pensamento” e, por essa razão, ele ressalta a importância de uma alfabetização significativa, “transformadora”, baseada no contexto e nas vivências dos educandos. Assim, tal como Freire (1989) denominou:

A aquisição da linguagem e da língua se dá naturalmente, todavia, a aprendizagem da escrita e da leitura deve ocorrer relacionada às experiências do aprendiz, ou seja, da leitura da *palavramundo*. (FREIRE, 1989, p. 9)

Para este estudioso, é por meio da *alfabetização conscientizadora* que o “alfabetizado tem a oportunidade de recriar criticamente as palavras do seu mundo”, (FREIRE, 1989, p. 28) para que, no momento oportuno, saiba e possa dizer sua própria palavra.

O método Paulo Freire, segundo Brandão (1981, p. 10), diferentemente dos demais, não tem um material pronto, como as antigas cartilhas (“um saber abstrato, pré-fabricado e imposto”), por exemplo. Após o levantamento do “universo vocabular” de um determinado grupo de pessoas que buscam a alfabetização, no diálogo entre

educador e educandos, o universo das palavras vai surgindo. Estas palavras codificam o modo de vida dos “alfabetizandos” e serão decodificadas no chamado “círculo de cultura”, de onde surgirá a conscientização deste grupo, transformando seu modo de pensar e, por consequência, transformando sua compreensão do mundo.

Magda Soares, por sua vez, contribuiu, ao longo dos últimos anos, com pesquisas de extrema relevância no campo da educação, especificamente nas discussões em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, culminando, por fim, no processo que ela nomeou de “alfaletamento”, que, semelhantemente a Paulo Freire, acredita que o estudante aprende os processos de forma concomitante.

Soares (2004, p. 3) acredita que, embora sejam dois vocábulos com significação distinta, muitas vezes, alfabetização e letramento acabam se confundido no contexto educacional, se mesclando ou se superpondo. Assim, a introdução da palavra letramento, se deu pela compreensão de que não basta saber ler e escrever, “é preciso também desenvolver saber fazer uso do ler e escrever”, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz competências para que os alunos saibam fazer uso da língua escrita (Soares, 2016, p. 45).

Seguindo esta proposta, Soares (2020) defende as seguintes definições para alfabetização, letramento e alfaletamento:

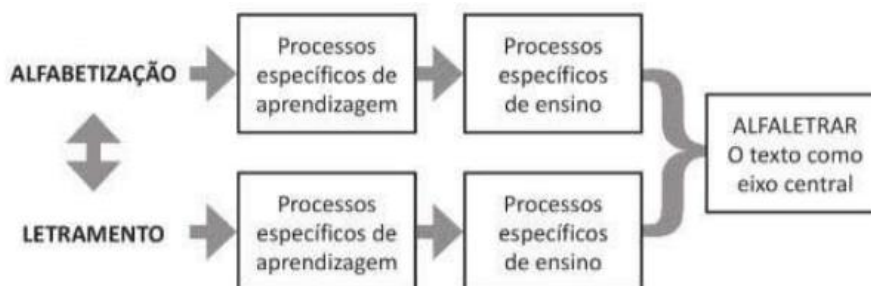
#### **QUADRO 4: Definições apresentadas por Magda Soares (2020):**

<b>Alfabetização</b>	<b>Letramento</b>	<b>“Alfaletamento”</b>
“Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: é o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (p. 27), entre outras habilidades.	“Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica em habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou interagir com outros” (p. 27), entre outras habilidades. Assim, conforme as especificidades do uso da escrita em cada contexto, ou os comportamentos de interação, haverá diferentes letramentos a serem processados, isto é, os multiletramentos (p. 32).	Ser alfabetizado e letrado de “forma indissociável e simultânea”. Os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita – que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico (um sistema de representação abstrato) se associam aos processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de outro objeto de conhecimento específico: as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita (p. 38).

Fonte: elaborado pelo autor.



Analisando o esquema abaixo, proposto por Soares (2020, p. 37), verificamos uma síntese das definições acima:



### Imagem 2: Síntese sobre alfaletramento proposto por SOARES (2020)

Neste esquema, Soares (2020, p. 37) exemplifica o cerne de sua proposta: o texto como eixo de integração entre os processos de alfabetização e letramento: como em um quebra-cabeças, as peças são diferentes, porém interdependentes, “cada peça só ganha sentido quando associada a outra peça que a complementa”.

Nesta mesma perspectiva, de associação dos processos de alfabetizar e letrar, Freire (1991, 56), em sua obra “A Educação na cidade”, afirma que

Não basta saber ler 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". (FREIRE, 1991, p. 56).

Neste trecho, o autor chama a atenção do leitor para o uso da escrita de forma mecânica, afirmando que o professor, “consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola”, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade. Em concordância, Kleiman (2005, p. 12), por sua vez, também discute os conceitos de alfabetização e letramento e demonstra a diversidade de práticas de letramento presentes em nosso dia-a-dia, que ela chama de projetos de letramento. Esses projetos de letramento seriam práticas de atividades que envolvem a língua escrita com a finalidade de se alcançar um determinado objetivo numa determinada situação. “São exemplos de práticas de letramento: enviar cartas, fazer diários, ler uma receita para a realização de uma atividade culinária qualquer”. Assim, para esta autora, um projeto de letramento proporciona uma diversidade de situações propícias para a leitura e para o registro de experiências através da escrita, motivando-se assim, a “desritualização da escrita”, ou seja, a

vivência da escrita como prática social genuína, não como componente escolar a ser ensinado por um professor.

Por fim, assim como Paulo Freire (1989; 1991; 1996), Magda Soares (2004; 2020) defende uma proposta de “*escola transformadora*”. As reflexões destes pesquisadores facilitaram a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas por meio da escrita. Dessa forma, tais questionamentos possibilitam, por consequência, a ampliação de nossa compreensão do mundo das relações políticas, econômicas e sociais. Consideramos, deste modo, que a educação básica para estudantes adultos e idosos, conforme defenderam Freire e Soares, deve ser *de fato transformadora*, preparando a pessoa para interagir e sobreviver de forma produtiva no mundo moderno.

#### **4.2 – Contribuições dos processos de “aprendizagem ao longo da vida” ou “aprendizagem biográfica”**

Nos últimos anos, alguns pesquisadores têm buscado novos modelos de aprendizagem mais apropriados ou que contribuam para a Educação de adultos e idosos. Uma das propostas recentes consiste no conceito da aprendizagem biográfica ou “aprendizagem ao longo da vida”, ou “*lifewide learning*”, termo muito utilizado nos textos dos últimos marcos de ação da Unesco. Alheit e Dausien (2006), por exemplo, realizaram uma pesquisa em que reúnem informações bibliográficas em que, apesar de assumirem que este conceito “permanece maldefinido”, defendem que este modelo tomou uma dimensão estratégica e funcional para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas, nos últimos trinta anos. Para estes autores,

Desde nossos primeiros passos e de nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. Somos quase tão inconscientes do modo que temos de aprender, quanto do fato de respirarmos. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177)

A finalidade dessa nova compreensão do conceito de educação consiste em estabelecer uma combinação de diferentes modos de aprendizagem. Neste mesmo sentido, Field (2000) acrescenta que

Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na “escola” mais efetiva que há: a

“universidade da vida”. Portanto, aprendemos e nos formamos nas conversas com os amigos, assistindo à televisão, lendo livros, folheando catálogos ou navegando na Internet, tanto quanto quando refletimos e quando fazemos projetos. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes ao longo do curso da vida. (FIELD, 2000, p. 3)

Alheit e Dausien (2006, p. 183) afirmam que essa “nova compreensão demanda uma mudança de paradigma na organização da aprendizagem”. Neste modelo, os fatores que orientam a ação educativa não são o “caráter operatório do ensino”, ou a eficácia das “estratégias didáticas” e o conteúdo dos “currículos formais”, mas a situação e as condições dos aprendentes. Para essa teoria, a questão central do processo de ensino/aprendizagem “não é mais saber como uma determinada matéria pode ser ensinada da maneira mais eficaz possível”, mas sim, quais são os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular “a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes”, ou seja, como o aprender pode ser “aprendido”. Para isso estabelece-se, portanto, diferentes ambientes de aprendizagem:

As escolas devem estar relacionadas com o bairro ao qual elas estão instaladas, com as empresas, as associações, as igrejas, os sindicatos que ali desenvolvem suas atividades, com as famílias dos alunos que elas acolhem. Elas devem imaginar novos lugares onde aprender e inventar outros ambientes de aprendizagem. Novas concepções do desenvolvimento da escola, passando especialmente pela autonomia progressiva dos estabelecimentos, deveriam abrir indubitavelmente novas possibilidades. O que vale para a escola vale, naturalmente, também para as universidades e para o conjunto dos estabelecimentos de ensino. (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178)

A “*lifewide learning*”, sendo assim, não deve ser um processo aplicado somente na idade adulta, mas “desde as primeiras formas da escolaridade”, e sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida. Assim, a dimensão do “*lifewide learning*” enfatiza a complementaridade entre aprendizagens formais, não formais e informais. Nesse sentido, Alheit e Dausien (2006, p. 179) acrescentam que se trata, nesse caso, “do aspecto qualitativo dos processos que ocorrem por toda a vida e de sua estruturação sociocultural”. É esse aspecto que é conceitualizado sob o termo de biografia (ou ainda aprendizagem “biográfica”).

Por fim, este modelo de aprendizagem toma como base um projeto de formação profissional, em que o saber não é mais visto como “capital cultural”, mas como um

“capital cerebral”, conforme ensinam Alheit e Dausien (2006, p. 182). As redes de comunicação, interação e produção de economia não se limitam ao universo real, mas também o virtual. A finalidade da aprendizagem não consiste mais em pôr à disposição nem em transmitir saberes, valores ou competências pré-estabelecidos, porém em permitir, de algum modo, a “osmose dos saberes”, sob a forma de trocas permanentes da produção individual e da gestão organizada do saber.

Embora seja um conceito interessante e apesar das muitas reflexões positivas sobre a perspectiva da aprendizagem biográfica, Alheit e Dausien (2006, p. 193), afirmam que “ainda falta uma teoria elaborada e sistemática” para colocar este modelo de ensino em prática. Embora seus paradigmas possam contribuir de forma significativa na estrutura de outras propostas, ainda não é possível saber seus efeitos a longo prazo, bem como sua viabilidade como projeto único de ensino-aprendizagem.

#### **4.3 – Contribuições da Neurociência e a perspectiva do Ciclo vital**

Com o aumento da expectativa de vida, devido a melhorias nas condições gerais de vida (saúde, moradia, educação, nutrição), tem sido possível um avanço nas pesquisas em torno do processo de envelhecimento e suas consequências para a vida do indivíduo idoso. Entretanto, a aprendizagem do estudante idoso pode ser comprometida por diversos fatores, apontados por pesquisas nas áreas da gerontologia, da geriatria, da psicologia, da psicanálise, bem como de outras áreas da ciência que buscam respostas para os efeitos do envelhecimento para a manutenção e aprendizagem de habilidades de indivíduos idosos.

Damasceno (*apud* VALLE, 2009, p. 18), por exemplo, afirma que o declínio cognitivo apresentado por muitos durante o processo de envelhecimento está relacionado com alterações estruturais e funcionais do sistema nervoso. Ele orienta que há perdas significativas como, por exemplo, no sistema sensorial (diminuição da visão, da audição, da olfação, da gustação e da sensibilidade vibratória) e no sistema motor (alteração da coordenação motora fina e da agilidade, redução da força, aumento da lentidão e rigidez dos movimentos, passos mais curtos e desenvolvimento de uma postura levemente curvada para a frente). Do ponto de vista neurológico e

neuropatológico, verifica-se a atrofia cerebral, a perda de neurônios e aparecimento de alterações como o declínio cognitivo leve (DCL) ou a doença de Alzheimer.

Para esta dissertação, cabe ressaltar a importância de se entender que todo projeto de ensino / aprendizagem, especialmente na EJA, deve levar em conta as especificidades do indivíduo idoso, ou seja, seus limites de capacidades intelectual e física.

Assim, seguindo a proposta de buscar novos modelos de ensino, que possa atender as expectativas da aprendizagem da pessoa idosa, Yuni e Urbano (*apud* VALLE, 2009) afirmam que a abordagem do aprendizado como objeto de estudo tem se centrado na infância e na adolescência, idades coincidentes com o período de escolarização. Por essa razão, o estudo dos processos de aprendizagem tende a focalizar os fenômenos que interessam ao aprendizado escolar, deixando fora de sua consideração outras possibilidades do aprendizado humano. Por esta razão, nas últimas décadas, a psicologia do envelhecimento e a gerontologia começaram a se interessar pelos “processos intelectuais ligados às capacidades de aprendizagem”. (Yuni e Urbano, *apud* VALLE, 2009, p. 190).

Yuni e Urbano (2009) nos relatam também que o processo de aprendizagem destas pessoas idosas difere do processo dos jovens: esta diferença se explica pelas mudanças próprias do envelhecimento normal, as quais afetam a velocidade de processamento. As pessoas idosas mostram certa desvantagem em relação aos adultos jovens no que diz respeito à velocidade de processamento das informações no cérebro. A investigação dos autores retrocitados indica que

As diferenças relacionadas com a idade se encontram naqueles processos que requerem muito esforço, que demandam um montante substancial de autorregulação nas tarefas do processamento e que contam com um suporte ambiental mínimo. No envelhecimento normal, produz-se uma lentidão das funções intelectuais que modifica o ritmo de aprendizagem e requer um maior uso por parte do sujeito de outros recursos cognitivos que lhe permitam compensá-la na memória de trabalho e nos processos atencionais. O processo de envelhecimento normal incide sobre o desempenho intelectual em determinado tipo de tarefas e provas, mas não afeta a competência cognitiva. (YUNI e URBANO, 2009, *apud* VALLE, p. 191)

Ainda sobre as especificidades desses estudantes, Vianna *et al.* (2010) afirma que, para a gerontologia,

As pessoas idosas esperam que os profissionais que lidam com suas demandas cotidianas sejam amistosos, cordiais, gentis, carinhosos e solidários ao seu sofrimento, oferecendo-lhes o apoio emocional que carecem. Eles desejam ser acolhidos de forma cuidadosa e personalizada, sendo chamados por seu nome próprio e/ ou por um adjetivo carinhoso (principalmente entre as mulheres). (VIANNA *et al.*, 2010, p. 151).

O mesmo podemos afirmar dos processos de escolarização. Pela experiência na lida com estudantes idosos da EJA, posso atestar o impacto que um tratamento sensível, agradável e respeitoso pode trazer para sua aprendizagem.

Em acréscimo ao exposto, pode-se dizer que, anteriormente, as investigações científicas em torno da aprendizagem apontavam que, com o avanço da idade, há uma deterioração nas capacidades cognitivas (o que conduziria o sujeito idoso a um inevitável retorno aos estágios iniciais do desenvolvimento intelectual). Ao longo das últimas décadas, uma considerável quantidade de descobertas empíricas pôs em evidência que o processo do envelhecimento normal afeta a velocidade de processamento e que em quase todas as áreas da aprendizagem se produz um decréscimo. Entretanto, estes mesmos estudos mostraram que não é possível determinar um processo universal de diminuição e lentidão cognitivas no envelhecimento, já que estudos mostram que a magnitude do decréscimo e as áreas que se veem afetadas são variáveis entre a população de idosos, já que a deterioração das capacidades intelectuais não é produto do processo normal de envelhecimento, mas de patologias e de modalidades de envelhecimento patológico que incidem nas bases psicobiológicas do processo de aprendizagem; ou seja, esse não é um processo generalizável (YUNI e URBANO, 2009, *apud* VALLE, p. 190-191). Na perspectiva da indagação acerca dos processos intelectuais na velhice, despontam contribuições de Erik Erikson (1902-1994), psicólogo do desenvolvimento e psicanalista germano-americano, conhecido por sua teoria sobre o desenvolvimento psicológico dos seres humanos. Sua contribuição serviu como suporte para a Teoria do Ciclo Vital:

Uma teoria epigenética do desenvolvimento humano que ressalta o caráter recursivo dos processos psicológicos e o exercício de papéis sociais associados a diferentes idades da vida. De acordo com esta teoria, o processo de envelhecimento cognitivo normal caracteriza-se por uma série de transformações qualitativas que denotam a presença de habilidades e estilos de pensamento e de resolução de problemas, que possuem notáveis diferenças com as habilidades próprias do pensamento formal. (...) Nesse trabalho adaptativo, o sujeito apela para processos de autorregulação e de afrontamento, que se caracterizam pela intenção de integração dos

processos intelectuais com os processos afetivos. (YUNI e URBANO, 2009, *apud* VALLE, p. 192).

Esta corrente enfatiza o caráter autorregulador do desenvolvimento psicológico e ressalta o papel modulador que têm as características de personalidade dos sujeitos, as posições subjetivas diante dos processos de troca e o grau de integração psicoafetiva. O desenvolvimento cognitivo caracteriza-se pelo jogo entre ganhos e perdas (de capacidades, funções, habilidades etc.), o qual é gerado pelo próprio sujeito por meio de mecanismos de compensação, pelos quais aperfeiçoa seletivamente aqueles recursos e capacidades que conservam certo potencial ou que são altamente significativos como ancoragem de identidade. Erikson (1963) afirmava que o funcionamento intelectual na velhice está ligado a distintas dimensões da prática da vida. Seus estudos mostram que, para os adultos idosos, as capacidades cognitivas são uma ferramenta para seu processo de desenvolvimento, um recurso para sustentar sua identidade existencial e um meio para a elaboração do vivido e a projeção no porvir.

Neste contexto, Yuni e Urbano (2009, *apud* VALLE, p. 194) apontam que a Teoria do Curso da Vida configurou-se como modelo conceitual a partir do qual se produziram avanços na aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo nas idades avançadas da vida, em que propostas de “intervenção psicossocioeducativas e recreativas com pessoas idosas põe em relevo uma mudança no imaginário social” acerca de suas capacidades e, por sua vez, denota uma transformação na cultura da velhice, em que a participação, a atividade e o compromisso com o bem-estar pessoal se convertem em práticas articuladoras da vida cotidiana. Diante desta realidade, a investigação psicogerontológica voltou seu interesse para os benefícios das atividades psicoeducativas que contribuem para o processo normal de envelhecimento e o papel que têm as intervenções em diferentes dimensões do desenvolvimento pessoal. Esta investigação focalizou as mudanças que as intervenções produzem em distintas dimensões das capacidades, funcionamentos e dinamismos da vida psíquica na velhice, deixando de lado a análise dos processos específicos que conduzem e induzem à mudança: os processos de aprendizagem.

Em síntese, apresentarei abaixo, os cinco diferentes tipos de significados que as pessoas idosas – entrevistados entre 65 e 74 anos – manifestam em relação à sua

aprendizagem, conforme pesquisa de Yuni e Urbano (2009, *apud* VALLE, pp.195-198):

- 1- Aprender como processo de *atualização* (A atualização como ajustamento por meio da aquisição de conhecimentos é significativa como um modo de enfrentar o atraso social produzido pelas trocas socioculturais. Aprender, para estes sujeitos, é incorporar conhecimentos externos que ajudem a conservar o "contato com o mundo");
- 2- Aprender como processo de desenvolvimento pessoal (Aprender é uma ação que estes sujeitos empreendem como um ato integral que une prazer, tempo, ocupação, desenvolvimento de interesses e manutenção das capacidades intelectuais e relacionais);
- 3- Aprender como desafio de superação (o aprendizado é visto como um desafio, uma forma de colocar à prova as suas capacidades e de fortalecer suas crenças de autoeficácia. Aprender é uma forma de enfrentar os fantasmas da velhice e da deterioração cognitiva: estes sujeitos parecem não se interessar por novas aquisições ou por atualizar-se em determinados temas; em vez disso, insistem em "repassar", "reforçar" e "sustentar" o adquirido);
- 4- Aprender como situação de enfrentamento (Aprender é o processo pelo qual estes idosos tentam adquirir e apropriar-se de recursos e capacidades que lhes permitam enfrentar determinadas situações. A ação de aprender é um processo de remoção das "preocupações das neuroses" e um modo de não errar, de "não afrouxar" para o que se deve estar "alerta");
- 5- Aprender como processo de autocompreensão (Aprender é descobrir-se e traçar novas metas que sustentem o projeto vital; é um processo de acomodação às necessidades atuais, as quais são reinterpretadas a partir da "experiência e da "maturidade". Aprender é a ação de explorar potencialidades e capacidades ainda não conhecidas ou exercitadas, e um processo de autodescobrimento que propicia uma renovação, "um renascer intelectual e espiritual"). (YUNI e URBANO, *idem*, *apud* VALLE, p. 192).

Por fim, podemos inferir que a Teoria do Ciclo Vital nos apresenta diferentes significados à aprendizagem como processo e essa aprendizagem é percebida como um recurso para desdobrar um processo de envelhecimento saudável, porém, ainda são apenas contribuições significativas para a estruturação de outras propostas, bem como um olhar mais sensível para os processos que envolvem e interferem na rotina escolar do estudante idoso.

#### **4.4 – Contribuições da Andragogia**

Conforme já mencionado anteriormente neste texto, todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua idade, está apto a aprender, embora isso dependa do contexto social e dos estímulos aos quais é submetido. Sobre isso, D'Alencar (2002), informa

O fenômeno do envelhecimento tem sido abordado de diferentes ângulos, desde a perspectiva do desenvolvimento humano, cujo enfoque se volta para as mudanças biológicas e psicológicas, passando pela perspectiva institucional, que realça o status socioeconômico e os papéis dos idosos, até



a abordagem cultural que realça estereótipos e percepções dos mesmos e dos outros a seu respeito. (D'ALENCAR, 2002, p. 64).

Neste sentido, uma importante contribuição teórica que se manifestou nos últimos anos denomina-se “andragogia”. O modelo andragógico se baseia em responsabilidades e escolhas de aprendizagem de adultos e suas experiências previamente adquiridas e tem sido empregado como estratégia de ensino em meios corporativos (educação e/ ou treinamento profissional) e educacionais (escolas e universidades). Para melhor definir este conceito, QUIRINO (2017), afirma que

Atualmente, entende-se por pedagogia, o ensino voltado para crianças, representado pela figura do professor que ocupa o centro da relação; e por andragogia, a ajuda direcionada aos adultos que querem e precisam aprender, tendo como característica a responsabilidade compartilhada entre professor e aluno. (QUIRINO, 2017, p. 1-2)

Ainda de acordo com QUIRINO (2017, p. 2), a andragogia, termo derivado das palavras gregas *andros* (homem) + *agein* (conduzir) + *logos* (tratado, ciência), surgiu a partir do século XX, da necessidade de se ter formação mais especializada para adultos. Nessa nova concepção de aprendizado continuado, “o adulto estudante é considerado como sujeito de sua própria aprendizagem”.

Assim, durante o século XX, ideias sobre as características particulares de aprendizes adultos começaram a ser pesquisadas e sistematizadas por estudiosos. Além de psicólogos renomados, como Freud, Jung e Erikson, importantes pesquisadores fizeram contribuições para o estudo da aprendizagem de adultos, como por exemplo Edward Thorndike, Eduard Lindeman e Malcolm Knowles. Nesta perspectiva de estudo da aprendizagem de adultos, surgiram duas correntes distintas de pesquisa: a científica e a artística.

A científica, que tem em Edward Thorndike seu principal representante. Segundo o trabalho da pesquisadora Ivanete Santos (2006), este autor buscou descobrir novos conhecimentos por meio de investigação rigorosa, e interessou-se, principalmente, pela habilidade de aprendizagem dos adultos, não por seus processos de aprendizagem. Seus estudos demonstraram que os adultos podiam aprender, e isso forneceu uma base científica para um campo que anteriormente estava fundamentado apenas na crença pura de que os adultos podiam aprender.

O meu objetivo é fazer o estudo do ensino científico e prático – científico no sentido de procedimentos com fatos verificáveis mais do que opiniões atrativas, e prático, no sentido de fornecer conhecimentos, capacidades que poderão fazer diferença no atual trabalho de ensino. (THORNDIKE, 1905, *apud* SANTOS, 2006, p. 45)

Por outro lado, a corrente artística, criada por Lindeman (1926), usa a intuição e a análise da experiência para descobrir novas informações. Para Lindeman,

Uma das principais distinções entre educação convencional e de adultos é encontrada no próprio processo de aprendizagem. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem de mão dupla também está refletida na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos os alunos ajudam a elaborar os currículos. Em condições democráticas, a autoridade pertence ao grupo. (LINDEMAN, 1926, *apud* NOFFS e RODRIGUES, 2011, p. 285).

Em concordância com os dois autores retrocitados, Malcolm Knowles (1970) afirma que adultos aprendem melhor em ambientes informais, confortáveis, flexíveis e sem ameaças. Em seu trabalho, ele elencou os seis princípios de uma educação de adultos baseada no modelo andragógico:

- 1- Os adultos precisam saber por que necessitam aprender algo antes de começar a aprendê-lo;
- 2- Os adultos têm a responsabilidade por suas próprias decisões e por sua vida, por isso, desenvolvem uma profunda necessidade de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir. Eles se ressentem e resistem a situações nas quais percebem que os outros estão impondo suas vontades sobre eles;
- 3- Os adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as crianças, simplesmente por terem vivido mais e apresentarem uma amplitude maior em termos de motivação, necessidades, interesses e objetivos do que um grupo de jovens;
- 4- Os adultos têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real;
- 5- Os adultos são centrados na vida em sua orientação à aprendizagem, já que percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em suas vidas;
- 6- Os adultos respondem melhor aos motivadores internos (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida) do que aos externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos). (KNOWLES, 1970, *apud* NOFFS e RODRIGUES, 2011, p. 286).

Com base nessas citações, destes autores que são os pilares do modelo andragógico, podemos afirmar que este modelo de ensino tende a ganhar cada vez mais destaque no cenário mundial, vez que, ao influenciar o conhecimento do adulto, implica de forma direta na evolução desse como pessoa e como profissional. Os alunos adultos e idosos passam a ser vistos, então, como “indivíduos que precisam de educação

diferenciada, inserida em sua realidade de vida” e é nesse contexto que a andragogia deve se desenvolver e criar mecanismos aptos a cada um que dela necessite, conforme cita QUIRINO (2017, p. 17).

Em consonância com esta perspectiva, Unicovsky (2004, p. 242), também interessada nos processos de aprendizagem do estudante idoso, orienta que o aprendiz idoso necessita de propostas claramente colocadas, sendo necessário o estabelecimento de objetivos precisos para que ele produza mais e sem fadiga: o docente deve estar sempre atento aos pequenos avanços apresentados pelo aprendiz e incentivá-lo a continuar e, acima de tudo, tem que conhecer o interesse de seus aprendizes idosos, pois eles só se motivam e assimilam aquilo que for interessante. Destarte, o estudante adulto não pode ser tratado pelos professores como se fosse um adolescente e estivesse dando os primeiros passos em sua aprendizagem. Os professores devem ser capazes de compreender que este aluno (com mais idade do que eles, às vezes) precisa gerir seu aprendizado e seu desenvolvimento profissional; além disso, o professor deve aprender que os adultos precisam que ele lhes ajude a compreender a importância prática do assunto a ser estudado, experimentar a sensação de que cada conhecimento fará diferença e mudará efetivamente suas vidas.

Em diálogo com todo o exposto, D’Alencar (2002) confirma que apenas

A partir da educação, não há dúvidas, é que será possível derrubar os mitos de que o idoso não aprende ou é lento para aprender, de que gosta de se isolar, de que só vive do passado, de que perdeu a flexibilidade, a capacidade de atenção e concentração, e de que é incapaz para incorporar novos conhecimentos. Além disso, inteirar-se da complexidade da realidade, compreendê-la como um sistema aberto, em construção, em movimento, requer um sujeito capaz de estabelecer trocas, interagir, dialogar e reconhecer os múltiplos caminhos para o desenvolvimento da aprendizagem. Requer um sujeito capaz de conviver, de comunicar, de dialogar, de problematizar o existente. (D’ALENCAR, 2002, p. 70)

Em conclusão, pudemos perceber que a andragogia é um modelo de conceitos que poderão servir como base para uma futura teoria de ensino-aprendizagem voltada para estudantes idosos, em que a andragogia seja uma continuação da pedagogia. É importante salientar que, independentemente do método a ser empregado no processo de ensino voltado para estudantes adultos ou idosos, a busca pela elevação da qualidade de ensino é algo que deve estar presente como a melhor forma de se desenvolver o contexto social em que se encontram.

## 5- CAPÍTULO 4

### O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Embora o ensino inicial da leitura e da escrita leve muitos educandos a “ler e escrever”, nem sempre os capacita a compreender efetivamente as inferências inerentes à leitura, bem como participar ativamente das diversas áreas sociais, ocasionando, conseqüentemente, o fracasso escolar e a frustração dos profissionais da educação em torno dos resultados a respeito de seu trabalho.

Nesta perspectiva, a leitura deve ser tratada como processo interacional, o que proporciona ao professor uma reflexão de sua prática, um novo paradigma para suas aulas, criando um engajamento de vários tipos de conhecimento para garantir uma leitura proficiente. Conforme apresentado anteriormente, é sabido que muitas são as pesquisas em torno da aprendizagem e que muito se sabe sobre a maneira como o cérebro aprende. Ainda que haja muito o que se investigar, a linguística tem muito a contribuir para o processo de aprendizagem de estudantes de todas as idades. É necessário ressaltar que neste trabalho, nos interessam as contribuições nos campos da leitura e da escrita para o desenvolvimento das capacidades de alunos idosos utilizarem a linguagem escrita.

Neste sentido, Selbach (2010, p. 19) afirma que, para um bom ensino da Língua Portuguesa, aprender é se informar e, dependendo da natureza da informação, aprender pode ser também se transformar. No caso específico da Língua Portuguesa, a escola vive um processo de intensa mudança e novas maneiras de ensinar que, infelizmente, ainda se chocam com formas de ensino tradicionais e superadas:

Considerando esse contraste entre velhas e novas maneiras e, sobretudo, levando em conta o que hoje se sabe sobre a aprendizagem humana, é importante que todo professor de Língua Portuguesa considere que é preciso sempre enfatizar:

- (a) leitura, escuta e compreensão do aluno;
- (b) a necessidade de um aluno protagonista e interlocutor e não mais um espectador e ouvinte e
- (c) um aluno que pensa no que ouve e no que fala e não um aluno alienado que decora e repete. (SELBACH, 2010, p. 22)

Sendo assim, uma demanda cada vez mais evidente entre professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) – seja qual for a idade do estudante – diz respeito ao ensino da leitura, um exercício intrinsecamente relacionado à proficiência em escrita.

Para muitos professores, o exercício da leitura é uma atividade de grande complexidade e de pouca produtividade em sala de aula, pois, em geral, o baixo índice de interesse dos alunos pela leitura de determinados textos faz com que essa tarefa seja relegada a segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa, dando lugar ao enfoque dos estudos gramaticais. Assim, as aulas de Língua Portuguesa, geralmente palco das atividades de leitura e interpretação de textos de diversos tipos e gêneros, acabam contribuindo muito pouco na formação dos alunos, pois estes acabam lendo pouco e, por consequência, escrevendo igualmente pouco e com qualidade abaixo do ideal. Em decorrência disto, muitos alunos deparam-se com dificuldades em relação à leitura e à escrita.

Moll (1996, p. 70) nos ensina, nessa perspectiva, que uma alfabetização realmente comprometida gera no outro o gosto pelo saber, e por tudo que a relação leitura e escrita pode oportunizar. Assim, alfabetizar alguém, além do compromisso ético, é despertar uma certa alegria e esperança pelo mundo que se abre pela possibilidade de ler, escrever, de conhecer, de crescer como pessoa. Neste contexto, a aquisição da leitura e da escrita é considerada, por muitos educadores, uma habilidade complexa, mas de total importância a ser desenvolvida em nossas escolas. Dada sua complexidade, pode-se analisar o *alfaetramento*, conforme preconiza Soares (2020), sob diferentes perspectivas, porém o consideraremos como processo não só de aquisição, mas também de desenvolvimento e ampliação das habilidades de leitura e escrita da língua escrita:

É importante alfabetizar letrando, em situações que reflitam as próprias mudanças sociais, as quais refletem uma nova forma de compreender a presença da escrita no mundo da interação social, extrapolando a esfera meramente técnica do ler e escrever a fim de inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2016, p. 47)

A Educação de Jovens e Adultos, dessa maneira, assume esses processos – alfabetização e letramento – como essenciais à construção e ao desenvolvimento da cidadania nos seus sujeitos que, não se sentindo alfabetizados, sobrevivem nesta

grande sociedade onde a palavra escrita tem tanta importância. (MARTINS FILHO, 2016, p. 29-31). Relembrando a fala de FREIRE (1996) de que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, os sujeitos necessitam dessa leitura para reler o mundo com os olhos do conhecimento.

Apesar de entendermos que o processo de aprendizagem da língua escrita seja um processo constante na vida dos seres humanos em geral, neste trabalho, será tratado mais especificamente do ponto de vista do estudante adulto/idoso, o que requer pesquisas de enfoques diferenciados, pois apresenta situações peculiares e características próprias e é tema sobre o qual a produção científica e acadêmica tem sido bastante diferenciada em relação à produção sobre a alfabetização da criança, merecendo, por isso, um estudo específico, posto que, nesses casos, os obstáculos são multiplicados para estes indivíduos por fatores como o contexto social, por exemplo.

Estes “obstáculos” reverberam na formação cognitiva do estudante idoso, uma vítima involuntária do que Patto (2008, p. 162) chama de “consequências de más práticas de ensino que resultam na produção do fracasso escolar”. Isto é, muitos dos sujeitos desta pesquisa tiveram acesso tardiamente ao sistema de ensino por questões involuntárias a seu querer.

Assim sendo, em relação ao ensino de estratégias de leitura e escrita, este trabalho se orienta por estudos de Soares (2020), Solé (1998), Kleiman (1992, 2002 e 2013), Marcuschi (2000), Geraldi (1997), Dell’Isolla (1988), entre outros, os quais preconizam os elementos a se considerar em uma leitura: o leitor (portador de habilidades), o texto (portador de um significado), uma situação comunicativa (interação) e um propósito (objetivo) determinados. Os autores supracitados, assim como Vygotsky, acreditam que a aprendizagem da leitura se dá socialmente, na interação entre as pessoas, pelo sociointeracionismo; e que, quando temos acesso a um texto, colocamos em prática o nosso sistema de valores, já que “a leitura é um ato comunicativo, em que o leitor e seu conhecimento são indispensáveis” (Kleiman, 2002, p. 80).

Desta forma, como fonte de pesquisa, utilizarei trabalhos destes referidos autores e de outros estudiosos, os quais esclareceram a significação dos processos propostos como eixos temáticos, ajudando assim, a repensar em práticas pedagógicas que

venham possibilitar ao educador uma proposta de ensino de leitura e escrita proficientes.

### 5.1 – Alguns conceitos importantes

Neste primeiro tópico serão apresentados os conceitos que constituíram referenciais teóricos para o estudo que se propõe desenvolver. Assim, procuraremos apresentar os conceitos de linguagem, língua, discurso, texto, gênero textual e, primeiramente, o que caracteriza a perspectiva sociointeracionista, posto que estes conceitos nos auxiliaram na análise dos dados obtidos. Com intuito de orientar a execução desse trabalho, busco em Bakhtin (2011 [1979], p. 283), a concepção de linguagem utilizada na construção da dissertação; isto é, “a linguagem em uma perspectiva dialógica e interacionista”.

Neste sentido, como seres de natureza social, estamos, a todo momento, interagindo com o outro e com o mundo em que vivemos, moldando o mundo e sendo moldados por ele de forma muitas vezes inconsciente. Dependemos dessa interação para nos constituirmos como sujeitos e perpetuar nossa espécie, posto que buscamos, no outro, explicações para o que somos e os propósitos de nossa existência. Assim, a expressão *sociointeracionismo* designa, de acordo com Bronckart (1999),

diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, que são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitando especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos. (BRONCKART, 1999, p. 226).

Como observamos, o social atua diretamente na conduta humana, seja determinando os papéis assumidos pelos indivíduos em cada situação específica de interação, seja atuando na formação pessoal desses indivíduos.

A *linguagem*, como sabemos, constitui o ponto central dos estudos da Linguística e, sendo assim, tem recebido diferentes tratamentos nas muitas correntes que surgiram dentro dessa área do conhecimento humano. Conforme dito anteriormente, este estudo baseia-se na perspectiva sociointeracionista; assim, assumimos com Bakhtin (2000), o ponto de vista de que a linguagem envolve uma ação dialógica e essa pressupõe o ato de dois indivíduos: um que produz o enunciado e outro que o recebe,

isto é, ambos participam ativamente do processo – aquele que recebe é responsável pela co-construção do discurso do outro. Para este autor, toda atividade linguística é sempre acompanhada de uma “atitude responsiva”, uma vez que cabe ao interlocutor aceitar ou reprová-lo o que foi proferido pelo locutor. Assim, todo ato linguístico representa um ato social, uma ação conjunta de um indivíduo e seu interlocutor em uma determinada situação sociodiscursiva que envolve fatores de ordem social, cognitiva e discursiva.

A *língua* constitui o ato concreto, a materialização da linguagem, e, deste modo, apresenta caráter dialógico, social, histórico e cognitivo. Trata-se de um sistema composto por três subsistemas: o lexical, o gramatical e o semântico.

O sistema lexical diz respeito às palavras que integram uma determinada língua, o gramatical diz respeito às relações sintáticas estabelecidas entre os diversos elementos dessa língua e o semântico diz respeito à significação resultante dessas combinações. (KOCH, 2009, p. 34)

Portanto, a língua é um código, um sistema de signos e de regras de combinação desses signos do qual os indivíduos de um país ou um grupo se utilizam para se comunicar. Esses signos encontram-se armazenados em nossa memória e prontos para serem utilizados por meio de sons e sinais gráficos. Não se trata de um sistema fechado, pronto, acabado, mas de algo que está em constante evolução, no tempo e no espaço.

Contente (2000, p. 13) define a enunciação como todos os mecanismos de caráter “linguístico, psicológico e até mesmo sociológico, que interferem na produção de um discurso”. Sendo a enunciação que torna possível o enunciado, o discurso enunciado sempre é o lugar de manifestação da intencionalidade do “eu” que formula um propósito. Assim, O enunciado é o resultado do ato de enunciação.

Como prática social, o *discurso* constitui o processo em que se dá a interação, com tudo o que o integra: os sujeitos sociais, a situação discursiva e demais elementos que compõem a enunciação, ou, nos termos de Maingueneau (2002), a cena enunciativa. Para este autor,

O discurso é uma organização situada além do nível da frase; é orientado pelos sujeitos envolvidos no processo e pela situação em que ele se manifesta. É um processo abstrato, uma unidade sociocomunicativa construída mentalmente por sujeitos de um determinado grupo nas relações



de interação das quais participam. Além de ser uma forma de ação regida por normas sociais, é contextualizado e marcado pela interatividade. (MAINGUENEAU, 2002, p. 432).

É importante ressaltar que, como a língua, o discurso também se processa no tempo e no espaço e sofre a influência desses fatores em cada situação comunicativa.

Assim como os termos linguagem, língua e discurso, o conceito de texto recebeu, ao longo dos anos, diferentes acepções e é comum encontrarmos esse termo como sinônimo de discurso. Neste estudo, porém, estamos assumindo a perspectiva de estudiosos da linguística do texto e, juntamente com Koch (2009), acreditamos que

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional são capazes de construir, para ele, determinado sentido. (KOCH, 2009, p. 11)

Na perspectiva desta autora e de outros linguistas, o texto não é visto como algo acabado, mas como algo que é reconstruído, a todo momento, pelos sujeitos sociais no curso da interação. Para eles, a construção do sentido para um texto, mais que uma atividade de caráter linguístico, constitui uma atividade de caráter sociocognitivo, pois envolve operações para as quais contribuem três grandes sistemas do conhecimento: o linguístico (conhecimento gramatical e lexical), o enciclopédico (conhecimento de mundo) e o interacional (a relação que se estabelece entre os interlocutores). (KOCH, 2009, p. 34)

Nota-se que a perspectiva adotada aqui é a de que “o sentido do texto não está no texto em si, mas é construído a partir dele, em uma dada situação comunicativa” (KOCH, 2009, p. 46). Construir sentido para um texto significa atualizar um determinado *gênero textual*. O estudo de um texto, envolve, necessariamente, o estudo do gênero textual que o constitui.

Os *gêneros textuais*, ou gêneros discursivos, por sua vez, são fenômenos com distinções funcionais e pragmáticas; são dinâmicos, variáveis e se reconstróem no curso de uma interação discursiva. Assim, entender um gênero não significa dominar uma forma linguística, mas “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, conforme Marcuschi (2002, p.10). A

seleção de um ou outro gênero está condicionada à situação sociocomunicativa em que os falantes se encontram inseridos, pois as ações de cada indivíduo estão relacionadas ao papel social que esse indivíduo representa em uma dada situação. Vale ressaltar que cada situação é única, inigualável embora os gêneros que a estabelecem possam se repetir em outras cenas no que diz respeito aos termos estruturais que os integram.

Nessa perspectiva, todo texto envolve uma prática social que atualiza diferentes gêneros com diferentes propósitos comunicativos, colocando em cena uma nova proposta de interação, que envolve sempre dois sujeitos sociais: um locutor e um alocutário, traduzindo ações de indivíduos para indivíduos. Assim, apropriar-se de um determinado gênero é, de acordo com Bronckart (1999, p. 103), “um mecanismo fundamental da socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Ainda na perspectiva do autor, “é no processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana”, ou seja, somos sociais a partir do momento em que dividimos conhecimentos e compartilhamos práticas cotidianas.

Já os *tipos textuais*, conforme define Marcuschi (2002), designam uma construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, com “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas”:

Trata-se em geral de cerca de seis categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e, para alguns, o tipo dialogal. De caráter abstrato, os tipos textuais atuam na estrutura linguística dos diversos gêneros que utilizamos no dia-a-dia. Um mesmo gênero textual pode conter em sua estrutura linguística mais de um tipo textual, constituindo intertextualidade tipológica. (Marcuschi, 2002, p. 3)

Marcuschi *apud* Roncarati e Silva (2006) conceitua a *coerência* como fruto de uma atividade interativa. Para este autor, um texto constrói-se e progride com base em dois processos gerais:

- 1) *progressão referencial* (diz respeito à introdução, identificação, preservação, continuidade e retomada de referentes textuais, correspondendo às *estratégias de designação de referentes* e formando o que se pode denominar *cadeia referencial*) e
- 2) *progressão tópica* (diz respeito ao(s) assunto(s) ou tópico(s) discursivo(s) tratado(s) ao longo do texto). A coerência é vista como uma *entidade cognitiva socialmente construída*; é como o resultado dessas duas operações realizadas interativamente pelos produtores e receptores de textos. (Roncarati e Silva, 2006, p. 322)

A *coesão textual*, por sua vez, pode ser vista como uma habilidade de utilizar os operadores argumentativos com fins de estabelecer uma articulação entre as partes do texto e o encadeamento de ideias. A coesão textual tem a função de estabelecer relações textuais, pois “[...] um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas” (KOCH, 2009, p. 15). Os artigos, as preposições, as conjunções, os pronomes são todos mecanismos de junção de elementos, para que o texto faça sentido. “É por meio de mecanismos como estes que se vai tecendo o “tecido” (tessitura) do texto.” (KOCH, 2009, p. 16).

Por fim, cabe definir *estrutura textual*, um ponto importante para a compreensão da SD proposta neste trabalho. A estrutura textual permite ao leitor reconhecer o gênero de cada texto e utilizar os conhecimentos referentes a cada um. Kleiman (2002, p. 84) apresenta dois conceitos que são de essencial importância para o funcionamento de estratégias cognitivas: o de micro e macroestrutura textual. A *macroestrutura* é a organização das ideias gerais do texto, assim como a apreensão do mesmo e funciona em nível temático; “é uma proposição que tem a ver com o significado do texto, com o conteúdo do texto”. A *microestrutura* funciona em nível local (processo inconsciente) e está inserida na *macroestrutura*, pois é a ideia local, os subtemas ou proposições mais específicas usadas para compor a ideia geral. Outro elemento importante é a *estrutura abstrata* do texto, isto é, a *superestrutura textual*, a organização da estrutura do texto. A *superestrutura* associada à microestrutura e os elementos da macroestrutura fornecerão ao estudante idoso dados para uma leitura mais proficiente e um entendimento dos elementos necessários à tarefa de escrever.

Portanto, ante a todos os conceitos expostos, voltando à reflexão acerca da aprendizagem do estudante idoso, ressalto a importância de se garantir que a escola esteja motivada a respeitar a individualidade de cada um destes aprendizes, auxiliando-o no processo de socialização. Esse processo inclui o aprendizado das diversas formas linguísticas que circulam dentro de uma sociedade, pois, é no ambiente escolar que este estudante terá acesso ao universo da leitura e da escrita, práticas tais que possibilitarão o desenvolvimento de atividades cognitivas possíveis a qualquer pessoa. Assim, o sucesso da atuação de cada indivíduo no ambiente escolar está condicionado à forma como o conhecimento acumulado pela humanidade é compartilhado entre os agentes do processo de aprendizagem. Nesses termos, a

leitura constitui o principal ponto de articulação desse conhecimento. Sabemos, contudo, que inserir o aluno no mundo da escrita é tarefa ao mesmo tempo árdua e prazerosa, envolve estratégias que, se mal desenvolvidas, podem comprometer o sucesso do aprendizado.

## **5.2 – Trabalho com estratégias de leitura**

A leitura constitui um processo de caráter interativo e, como tal, envolve questões relacionadas à organização e funcionamento do texto, ao papel dos interlocutores, à capacidade de inferência por parte do público leitor alvo, às relações intertextuais que envolvem todo tipo de texto. Essas questões fazem dessa atividade um fator determinante na formação do estudante.

Para KLEIMAN (2002, p. 15), a atividade de leitura nasce do desejo e do prazer. “Os alunos não leem, pois não veem significado ou prazer na leitura proposta pela escola”. Para essa autora, o desejo de mudança para essa concepção de leitura esbarra na burocracia e na política das classes dominantes, que não a desejam e, muitas vezes, nos próprios alunos, que creem que o correto seria aprender regras gramaticais, pois são estas que são cobradas nos exames vestibulares e concursos.

Esta pesquisadora acredita que a aprendizagem da leitura se dá socialmente, na interação entre as pessoas; e que ao termos um texto colocamos em prática o nosso sistema de valores. Isto é, a leitura também apresenta um caráter social, pois, como vivemos em uma sociedade de cultura letrada, somos constantemente impelidos a compartilhar de uma determinada informação escrita, o que significa dizer que a todo o momento, lidamos com textos escritos ou não que atualizam diferentes gêneros textuais por instaurar um novo olhar sobre as coisas e, conseqüentemente depende de uma determinada qualidade em proficiência em leitura.

Dada a necessidade de lermos o material linguístico que nos rodeia, de assumirmos uma postura crítica e minuciosa do mundo com todos os elementos que o integra, o estudo da leitura tem sido alvo de diversas pesquisas na área da Educação devido a este reconhecimento, por parte da sociedade em geral, de que as práticas sociais dessas atividades constituem condição necessária, embora não suficiente, para o

pleno exercício da cidadania. Todavia, o que lamentavelmente tem se observado, mediante a todo exposto em torno dos conceitos de “fracasso escolar”, é que se lê muito pouco em nossas escolas. E pior: lê-se quantitativa e qualitativamente mal. Geralmente, a leitura é uma atividade estritamente escolar, trabalhada de forma autoritária e burocrática, além de esporádica. O aluno não é levado a refletir sobre a real importância deste ato para sua satisfação pessoal e para sua inclusão na sociedade.

Originalmente, o que se pretende com este trabalho é organizar uma sequência didática em que um estudante idoso, frequente na modalidade CESEC do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), possa desenvolver uma atividade de leitura para aprender características de gênero e habilidades de escrita para, posteriormente, realizar a própria produção escrita. Para tanto, é necessário caracterizar a leitura e a compreensão de textos na prática escolar como um processo dinâmico em que o aluno exerce uma função ativa, atuando na construção do texto, evidenciando as relações que os processos de leitura exercem sobre a compreensão de textos, com base nas pesquisas realizadas por pesquisadores afinados com a teoria sociointeracionista.

Kleiman (2002, pp. 26-54) acredita que durante a leitura, diversos níveis de conhecimento devem interagir para que o leitor construa o sentido do texto. Dentre tais níveis, destacam-se: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

**QUADRO 5: Conhecimentos acessados durante o ato da leitura (Kleiman, 2002):**

Tipo de conhecimento	Definição
<i>conhecimento de mundo</i>	Refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem depositado em sua memória sobre diversos assuntos com os quais interagiu ao longo de sua vida. Pode ser adquirido tanto informalmente, isto é, por meio do convívio social, como formalmente, através da inserção do sujeito no ambiente escolar, ou através do contato direto com os livros. Ao interagir com um determinado texto, o sujeito social põe em cena todo o conhecimento depositado em sua memória. Isso irá determinar as inferências que esse sujeito fará no momento da leitura. Tais inferências vão auxiliar o sujeito no processo de compreensão do texto, evitando que seja feita apenas uma leitura superficial. (Kleiman, 2002, p. 26)

<i>conhecimento linguístico</i>	Diz respeito ao conhecimento implícito que o falante nativo de uma língua possui desta língua. Trata-se de algo que é adquirido no dia-a-dia de um sujeito inserido em uma comunidade linguística. Embora o falante muitas vezes não tenha noção da complexidade que envolve esse saber adquirido naturalmente no convívio social, ele é capaz de construir e interpretar uma infinidade de frases a partir das regras que internalizou durante sua vida. (Kleiman, <i>idem</i> , 2002, p. 43)
<i>conhecimento textual</i>	Diz respeito à capacidade do indivíduo de interagir com os diversos textos que circulam em seu meio social. Tal conhecimento determinará as expectativas do leitor em relação ao texto, pois cada gênero textual tem uma função definida socialmente. Assim, quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, mais fácil será a sua interação com os diversos textos que circulam em sua comunidade e com os demais indivíduos, mais habilidade ele terá em situar-se em diversas situações comunicativas. (Kleiman, <i>ibidem</i> , 2002, p. 51)

Fonte: elaborado pelo autor.

Sendo assim, para realizar inferências, o leitor deve conjugar, no processo de produzir sentidos para o que lê, as pistas oferecidas pelo texto aos seus conhecimentos prévios, à sua experiência de mundo. Estão envolvidas na construção da competência de fazer inferências, as habilidades de: inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto no qual ela aparece; inferir o sentido de sinais de pontuação ou outros recursos morfossintáticos; inferir uma informação a partir de outras que o texto apresenta ou, ainda, o efeito de humor ou ironia em um texto. A interação desses níveis de conhecimento compõe o conhecimento prévio do leitor, o qual precisa ser ativado durante a leitura, para que haja compreensão. Assim, todo indivíduo, no ato da leitura de um texto, procura relacionar a mensagem da superfície textual com o conhecimento prévio que adquiriu ao longo da vida, buscando a estrutura profunda do texto. Pela minha experiência com o ensino para estudantes idosos, acredito que o conhecimento prévio será o seu principal aliado no processo de aprendizagem da leitura e da produção escrita.

Dell'Isola (1988, p. 30), por sua vez, traz luz à influência do conhecimento prévio do leitor na produção da leitura e a interferência do contexto sociocultural no processo inferencial. Para a autora, *inferência* “é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação anterior, em um determinado

contexto”; “é um processo que o leitor faz mentalmente para preencher lacunas que o texto venha a deixar”. De acordo com esta autora, inferir é atribuir significados que são “extraídos” a partir de informações implícitas, ou seja, informações subentendidas no texto. A autora acredita que o processo inferencial ativa traços da memória, sendo esta responsável pela compreensão de um texto, pois age todo o tempo na recuperação de partes de um texto que possam apresentar obscuridades.

A consideração das inferências na presente pesquisa é de suma importância, pois o contexto pessoal e o conhecimento prévio do estudante idoso estão relacionados diretamente à avaliação pessoal e emocional que este leitor vai construindo ao longo da leitura. Nessa perspectiva, as inferências são salutares, visto que, segundo Koch (2009, p. 27), possibilitam gerar informações semânticas novas, funcionam como estratégias cognitivas para novas representações mentais, tornando o texto coerente para o leitor ou ouvinte. Além disso, são provedoras de contexto integrador ao estabelecer coerência para o leitor durante a leitura do texto.

Para esta pesquisa, os trabalhos de Kleiman (1992, 2002 e 2013), Koch (2009) e Solé (1998) nas tratativas das estratégias de processamento do texto durante a leitura serão de fundamental apoio. Quando trata das estratégias de leitura, as autoras propõem que estas são operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser classificadas como cognitivas ou metacognitivas. Kleiman (2002) afirma que

As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. O processamento consiste em grande parte em procedimentos para os quais utilizamos conhecimento sobre o qual não temos reflexão nem controle consciente e é, portanto, realizado estrategicamente e não através de regras. (KLEIMAN, 2002, p. 50)

Já as estratégias metacognitivas, para esta mesma autora,

Seriam aquelas operações (não regras) realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. (KLEIMAN, *idem*, p. 51-52)

Quando nós mesmos estabelecemos nossos objetivos de leitura, agimos de forma consciente por meio de um processo conhecido como *metacognição*. Em sala de aula, quando o professor propõe objetivos de leitura, mediante estratégias de

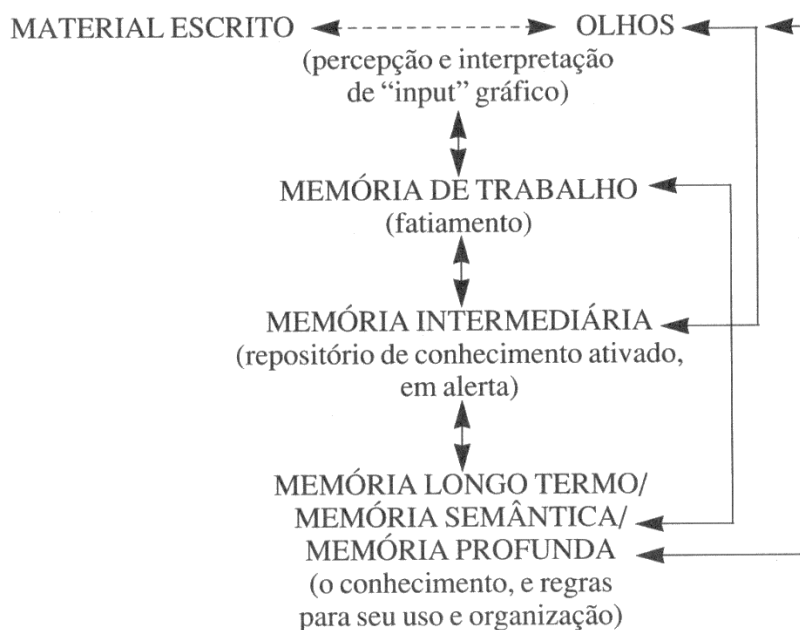
aprendizagem, a compreensão do leitor será diferenciada. É fundamental que estabeleçamos nossos objetivos, pois uma leitura desmotivada não leva ao aprendizado, uma vez que, sem objetivos pré-estabelecidos, a leitura torna-se um ato mecânico de fazer por fazer. Além disso, os objetivos estabelecidos pela estratégia metacognitiva contribuirão para a formação de hipóteses sobre o que será lido e que se pretende com essa leitura.

Dito disso, para uma verdadeira compreensão de um texto, estas duas atividades são relevantes: o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses. Quando estabelecemos objetivos para a nossa leitura, estamos ativando nossa capacidade de aprendizagem e memória. Isso facilita o processo de compreensão do texto e conduz à aprendizagem. Neste contexto, a leitura não é nada mais do que a confirmação ou não das hipóteses levantadas pelo leitor. Assim, durante a leitura de um texto, há uma relação de responsabilidade mútua entre o leitor e o autor, sendo que o leitor pode concordar ou mesmo discordar das ideias propostas pelo autor. O texto surge como mediador dessa relação, o ponto de encontro do sujeito que escreve com seu interlocutor.

Por isso mesmo, não podemos esquecer que a leitura é uma prática social que reflete o sistema de valores de cada leitor, pois remete a outros textos e outras leituras feitas anteriormente por ele. Essa atividade intelectual exige operações cognitivas superiores, além da faculdade da linguagem, da compreensão e da memória. Na imagem abaixo, Kleiman (2002, p. 32) representa, resumidamente, os principais mecanismos e capacidades envolvidos no processamento da leitura:



**Imagem 3: Principais mecanismos e capacidades envolvidos no processamento da leitura (Kleiman, 2002)**



Como é possível inferir da imagem acima, a atividade da leitura começa pela apreensão do objeto através dos olhos com o objetivo de perceber e interpretar o material escrito que, então, passa a uma memória de trabalho no processamento da informação. Tal processo, de caráter individual, caracterizado por Kleiman (2002, p. 31) como *fatiamento*, é imediatamente engajado na *memória intermediária* que ativa a compreensão do conhecimento organizado na *memória a longo prazo*, onde procede a interpretação semântica do texto. Isto é, durante o processamento de determinado texto, oral ou escrito, o indivíduo opera com três memórias: uma *imediate*, memória de curto termo ou memória de trabalho, capaz de guardar de seis a nove elementos significativos, uma intermediária, que conduz toda a interação e uma de longo termo, que armazena todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida do indivíduo.

De acordo com essa autora, ao lermos, organizamos a informação visual em material significativo. A partir desse material começa a interpretação daquilo que percebemos e os dados são estocados na memória de trabalho, onde são organizados e agrupados em unidades significativas. Conforme dito anteriormente, a memória de trabalho reconhece unidades significativas limitadas. Assim que uma unidade é

identificada, o leitor passa para a seguinte num processo complexo em que todo o conhecimento necessário para o processamento entra em ação. Tendo em vista essa capacidade limitada da memória de trabalho, o professor deve, em sua atividade diária, propiciar uma situação específica para que o leitor possa compreender o texto com o qual esteja interagindo. É através da interação com o professor que o aprendiz consegue compreender o texto inicialmente, que ele aprende realmente a ler e não simplesmente decodificar as palavras do texto. (Kleiman, 1992, pp. 31-36)

Estabelecer *estratégias de leitura* é o passo principal para o trabalho com textos em sala de aula. Uma estratégia é, de acordo com Solé (1998, p. 70), um conjunto de ações ordenadas à conclusão de uma meta. As estratégias de compreensão são procedimentos de caráter elevado que envolvem: objetivos a serem realizados, planejamento de ações para atingir os objetivos, bem como a avaliação do processo e a possível mudança de proposta.

Contudo, sabemos que em um ambiente de sala de aula convivem pessoas que experimentam realidades diferentes (especialmente quando levamos em consideração os estudantes idosos) e, conseqüentemente, que interagem de modo diferente com o mesmo texto, uma vez que o meio em que vivemos influencia na forma de como interpretamos algo. Diante desse problema, o professor deve procurar conhecer o grau de desenvolvimento de cada estudante mediante o conhecimento que esse sujeito tem. Em seguida, o professor deve criar um contexto que permita a todos os alunos interagirem e conhecerem a natureza da tarefa, além de desenvolverem juntos um objetivo para a leitura. Com isso, o aluno – especialmente o estudante adulto/ idoso – realiza a tarefa de participar diretamente no processo.

Através de relatos dos estudantes idosos – público desta pesquisa – e por minha própria observação, é possível constatar que, infelizmente, o trabalho com a leitura em uma concepção interativa e social não ocorria e não tem ocorrido frequentemente em vários contextos escolares. A leitura – como prática de interação social – parece não ter feito parte da realidade das trajetórias dos estudantes participantes desta pesquisa. Isso, certamente, trouxe conseqüências sérias para a construção de seu conhecimento em torno destes processos. Diante dessa realidade, acredito que uma proposta de trabalho com leitura na EJA deva apresentar um caráter

sociointeracionista e, para tanto, partir do pressuposto de que a leitura tem de ser entendida como um processo de interação entre leitor / autor mediada pelo texto com emprego de estratégias adequadas de leitura, passando pela intervenção do professor.

Considerando-se, então, a leitura como prática social que envolve processamento cognitivo, podemos propor estratégias de leitura para auxiliar o aluno no processamento da informação veiculada por um texto. Como o foco deste estudo está centrado em alunos idosos do Ensino Fundamental II, ou seja, alunos “já alfabetizados”, trataremos especificamente das estratégias necessárias às atividades de leitura possíveis de serem realizadas por esses sujeitos, no intuito de ajudá-los no processamento das informações veiculadas por meio de um texto.

É preciso salientar, contudo, que as escolas ensinem estratégias para a compreensão de textos e, ao ensiná-las, não se deve tratá-las como se fossem receitas infalíveis, pois algumas estratégias podem funcionar em alguns contextos e em outros não. Desse modo, deve prevalecer o uso de construções e procedimentos gerais, que poderão ser transferidos para situações de leituras múltiplas e variadas.

### **5.2.1 – Leitura protocolada: uma estratégia de leitura eficaz**

Diante de todo o exposto, a estratégia escolhida para a construção da sequência didática é a de leitura protocolada. Para Solé (1998, p. 97), as estratégias de leitura são responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e pelo fato de o leitor ser consciente do que entende ou não. Em sua pesquisa, Gonçalves e Giacomazzo (2019), por sua vez, afirmam que

As práticas de leitura devem propiciar uma postura de interação ativa do aluno-leitor e que a estratégia de leitura protocolada ou pausa protocolada pode auxiliar no desenvolvimento da inferência quando utilizada de forma consciente e sistematizada em sala de aula. (Gonçalves; Giacomazzo, 2019, p. 3)

Posto isso, a estratégia conhecida por *leitura protocolada* ou *pausa protocolada* é uma técnica de leitura em etapas que envolve a produção de inferências fazendo com que haja uma interação entre professor, aluno, texto e autor (COSCARELLI, 1996, p. 9). Nessas inferências, ou pontos de parada, a leitura é interrompida de forma planejada

para que o leitor (aluno) possa rever, compreender e refletir sobre o que foi lido articulando seu repertório com as informações. Ao utilizar esta técnica de leitura, o professor pode propiciar situações interativas buscando a construção de sentido na leitura por meio das inferências e ultrapassando a visão de leitura como mera extração de informações (Gonçalves e Giacomazzo, 2019, p. 4).

Essas estratégias de leitura compartilhada demarcam as etapas da construção do sentido do texto e são três: *tarefas antes da leitura* (estimular o interesse e conhecer os objetivos que se pretende com esta tarefa), *tarefas durante a leitura* (fazer algumas previsões com relação ao texto para construir a compreensão do texto) e *tarefas depois da leitura* (continuar compreendendo e aprendendo com o texto). A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros leitores. O professor e os alunos devem ler um texto em silêncio ou, às vezes, em voz alta. Em síntese, trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói a interpretação do texto à medida em que o lê.

Esclarecer os processos constantes em cada uma das etapas dessa estratégia será importante já que, durante a sequência didática proposta por este trabalho, esta técnica será utilizada no trabalho de leitura com estudantes da EJA. Na tabela abaixo, apresento um resumo das propostas de cada uma das fases desta estratégia:

**QUADRO 6: Processos que envolvem a leitura protocolada (SOLÉ, 1998):**

Etapa	Processos
<p><b>Possibilidades de tarefas antes da leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estimular a motivação dos alunos.</li> <li>- os aprendizes devem saber o que devem fazer, sentir que são capazes de fazê-lo e acharem interessante o que se propõe a eles, pois sabemos que os objetivos dos leitores em relação a um texto podem ser muito variados;</li> <li>- Para Solé (1998, p. 126-136), alguns dos objetivos mais gerais e que podem ser trabalhados na escola são os seguintes: ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para seguir instruções; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório.</li> <li>- O professor deve sondar o conhecimento prévio dos estudantes, através de perguntas, tendo em mente que essa bagagem não é algo homogêneo, isto é, nem todos os alunos apresentam os mesmos conhecimentos;</li> </ul>

	<p>- escolher estratégias que podem, naquela ocasião, facilitar a compreensão leitora dos alunos: dar explicações gerais sobre o que será lido, ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seus conhecimentos prévios (tais como: as ilustrações, os títulos, subtítulos, as enumerações, os sublinhados, as mudanças de letras, que são aspectos que ajudarão o aluno a saber do que se trata o texto); incentivá-los a expor o que já sabem sobre o tema para que não ocorra uma descentralização das informações do tema em questão (Solé, 1998, p. 142).</p>
<p><b>Possibilidades de tarefas durante a leitura</b></p>	<p>- O professor deve ler uma parte do texto e vai fazendo perguntas para que os alunos levantem hipóteses e façam previsões sobre o que irá acontecer em seguida; <i>O que vai acontecer agora? O texto nos dá alguma dica para pensar nisso?</i></p> <p>- Durante a leitura de um texto, o professor e os alunos devem ler um texto em alguns momentos silêncio, ou às vezes, em voz alta, mas sempre orientados pelo objetivo da compreensão das partes do texto, chegando ao entendimento geral;</p> <p>- O estudante/ leitor precisa estar atento ao que está fazendo, concentrado no que lê;</p> <p>- O estudante/ leitor com intermédio do professor precisa fazer previsões, formular hipóteses, produzir inferências;</p> <p>- Solé (<i>idem</i>, p. 169-171) aponta ainda que durante a leitura podem haver “erros de interpretação e as lacunas de compreensão, que geram a sensação de não compreensão”. Quando uma frase, palavra ou trecho não parece coerente com a interpretação do texto, a ação mais adequada para o leitor é ignorá-la e seguir em frente lendo, pois uma interrupção drástica na leitura – para consultar um dicionário, por exemplo – faz com que o leitor se desligue do texto e perca o ritmo. Pode-se, então, através do contexto do restante do texto tentar interpretar o que não se compreendeu. Quando essas estratégias não dão resultado e o fragmento ou elemento problemático for crucial para a compreensão do texto, o aluno deve, então, acudir a uma fonte especializada que lhe permita elucidar a dúvida. Esta deve ser a última alternativa, pois interromper o ritmo da leitura, pode significar perda na compreensão.</p> <p>- O professor deve ser cuidadoso ao realizar as interferências a fim de não induzir a construção de interpretação do estudante como leitor.</p>
	<p>- Solé (<i>ibidem</i>, p. 161) aponta que, depois da leitura, o professor conduz os alunos através de quatro estratégias: a formulação de previsões; formulação de perguntas, esclarecimento de possíveis dúvidas e resumo das ideias do texto, enfim, a assumir uma postura ativa de um</p>

<p><b>Possibilidades de tarefas após a leitura</b></p>	<p>sujeito que constrói a interpretação do texto à medida que o lê.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- após a leitura, o aluno deve continuar em contato com o texto. Cabe ao professor discutir com os alunos a ideia central do texto e, em seguida, aplicar “exercícios de resumo” do texto trabalhado: a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema, gerar ou identificar a ideia principal, entre outras habilidades. (SOLE, <i>ibidem</i>, p. 194)</li> <li>- os alunos precisam saber delimitar as ideias de forma a perceber os níveis de relação dos elementos apresentados no texto;</li> <li>- cabe ao professor avaliar o produto final de tudo que foi desenvolvido desde o contato do aluno com o texto até a redação final do resumo;</li> <li>- É a participação do professor como orientador do processo que assegura ao aluno o direcionamento necessário à conclusão da atividade proposta.</li> </ul>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, conforme nos orienta CONTENTE (2000, p. 22), que as estratégias de leitura a utilizar dependem, “por um lado, do texto a ler, do tipo de escrita, do gênero, da finalidade e ainda de projetos que o próprio aluno estabelece”. Assim, analisando as possibilidades de organização do trabalho do professor expostas na tabela acima, vale ressaltar que tanto no que tange às estratégias de leitura quanto a outras atividades diversas de sala de aula, cabe a este profissional o constante questionamento e reflexão sobre sua prática diária de trabalho, levando o estudante a perceber que ele é um fator ativo na produção da compreensão do texto.

### 5.3 – Produção de textos: as estruturas do texto escrito

Após expor concepções de *leitura* e abordagens de *estratégias de leitura*, é necessário abordar o ensino de aspectos da *escrita* para o propósito final da sequência didática deste trabalho. Deste modo, a escrita merece especial atenção nos estudos da leitura, pois dela emergem todas as experiências linguísticas experimentadas por cada usuário da língua.

Segundo Contente (2000, p. 31), a formalização da competência escrita caracteriza-se pela aquisição de um grande número de operações – operações de *macroplanificação* – que se baseiam sobre a elaboração do conteúdo, o tratamento do referente, em função de uma determinada audiência e com um fim específico.

Estas operações de macroplanificação pressupõem a organização linear do texto, operações de elaboração ou redação do texto, que refletem a continuidade semântica, a escolha das formas verbais, assim como operações de releitura, revisão e reescrita.

A pesquisadora Irandé Antunes (2003), ao tratar das relações em torno da escrita, confirma que

A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa inter-ação ("ação entre"), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala. Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2003, pp. 44-45).

Conforme exposto, assim como a leitura, a atividade de escrita também é uma atividade interacionista; apesar de seus diferentes processos e conhecimentos empregados, são atividades entrelaçadas, pois uma depende da outra em vários níveis. Neste sentido, esta autora aponta alguns princípios como necessários para embasar a produção dos procedimentos metodológicos que viermos a desenvolver durante o trabalho pedagógico na sala de aula. São eles:

- Princípio 1- A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas;
- Princípio 2 - A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes;
- Princípio 3 - A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza;
- Princípio 4 - A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala;
- Princípio 5 - A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões;
- Princípio 6 - A escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas. (ANTUNES, *idem*, p. 44-60).

Com a finalidade de facilitar a compreensão das etapas de produção escrita de um texto, inspiradas pelos seis princípios descritos acima, Antunes (2003, p. 57-58), sugere um quadro com etapas da produção escrita, em que podemos perceber que a

“atividade de escrita precisa ser pensada antes, durante e depois, trata-se, pois, de um processo”:

#### QUADRO 7 - Etapas implicadas na atividade da escrita (ANTUNES, 2003)

1. PLANEJAR é a etapa para o sujeito:	2. ESCREVER é a etapa para o sujeito:	3. REESCREVER É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (*ibidem*, p. 57-58)

Dessa forma, com base na exposição do quadro acima citado, entendemos que as atividades de produção escrita devem ser de total esclarecimento para o aluno idoso quanto a importância de sua interação com os objetivos dos enunciados propostos e com o desenvolvimento de habilidades de escrita. Em cada atividade de escrita, o estudante deverá ser levado a vivenciar a experiência de planejar, escrever e, por último, revisar e reformular seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva.



#### 5.4 – Gêneros textuais e o trabalho com o gênero relato pessoal

Finalizando a etapa de apresentações terminológicas e reflexões teóricas, passaremos a examinar a importância de um trabalho com gêneros textuais e sobre a escolha do gênero relato pessoal na elaboração da sequência didática apresentada neste trabalho.

Nas palavras de BAKHTIN (2000, p. 279), os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de um enunciado” e que, dada a riqueza e a variedade dos tipos, eles podem ser separados em dois grupos: *gêneros primários* (aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como: bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar...) e *gêneros secundários* (trata-se de textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles o romance, o teatro, o discurso científico). Sobre essa temática, Marcuschi (2010) explica que,

Os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Para BRONCKART (1999), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões que ele necessita ter competência para executar: a primeira delas, é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, em que ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo a forma destacada ou recriá-la. Este autor conclui:

A escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos. (BRONCKART, 1999, p. 150).

Levado por estes entendimentos, acredito que o trabalho com a produção textual, a partir dos gêneros textuais, em turmas da Educação de Jovens e Adultos deve ser diverso e respeitar o conhecimento prévio do grupo de alunos com o qual se propõe a SD. Cristóvão (2010) pondera que, na organização do trabalho por meio dos gêneros, quatro dimensões devem ser levadas em consideração:

- a) Dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos;
- b) Dimensão cognitiva, refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;
- c) Dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe;
- d) Dimensão didática, que demanda que o tema não seja excessivamente cotidiano, mas que possa ser apreensível. (CRISTÓVÃO, 2010, p. 107).

Em conformidade com todos os pressupostos citados anteriormente sobre a especificidade do público da EJA, especialmente os alunos idosos, o planejamento de atividades para essa modalidade e o trabalho com a produção textual, com base nos gêneros discursivos/textuais, deverão promover várias aprendizagens aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Porém, para que este trabalho gêneros seja eficaz para os estudantes idosos da EJA, convém termos sempre em mente que este público merece uma experiência que valorize suas vivências de cidadão adulto, especialmente no que tange as escolhas do gênero textual, das temáticas abordadas, e os textos escolhidos para a SD.

Sendo assim, conforme já mencionado, pelas experiências no trabalho com a EJA, acredito que o público idoso se identifica com maior afinidade com gêneros textuais em que ocorrem narrativas de situações inspiradas em histórias e relatos reais. Podemos dizer, neste sentido, que existem vários gêneros textuais/discursivos que têm o objetivo de relatar fatos que marcaram nossas vidas (um diário, relatos de viagens, memórias literárias, entre outros gêneros); dentre eles está o *relato pessoal*, que tem como objetivo documentar experiências pessoais, apresentar situações vividas, com destaque os sentimentos e as emoções acionadas à memória dos indivíduos. A pesquisa de Fontenele e Magalhães Neto (2018) caracteriza este gênero como

Uma narrativa não-ficcional, de natureza subjetiva, tem como finalidade o relato, oral ou escrito, de experiências vivenciadas, situadas, predominantemente, no tempo da memória (passado). A linguagem, em geral, é espontânea e informal; é escrito em 1ª pessoa. (FONTENELE; MAGALHÃES NETO, 2018, p. 174)

FONTENELE e MAGALHÃES NETO (2018, p. 174) ponderam que o gênero relato pessoal, embora possua os mesmos elementos da ordem do narrar, “como personagens, tempo, espaço e, sem dúvida, é narrado por alguém”, é colocado na ordem do relatar, pertencente ao domínio social da documentação e memorização

das experiências humanas. Estes autores elaboraram um quadro de características deste gênero, bastante útil para os propósitos da SD:

**QUADRO 8 - Características do gênero relato pessoal:**

Propósito	- Relatar episódios marcante na vida de quem escreve
Destinatário	- Pessoas que gostam de ler; pessoas que gostam de lembrar do passado; pessoas saudosistas
Conteúdo	- Lembranças, fatos marcantes na vida de uma pessoa
Organização	- Apresenta um título que estimula o leitor para ler - Inicia informando o leitor do fato relatado e sua importância, onde e quando aconteceu e os personagens envolvidos; - Um narrador personagem, 1ª pessoa, que conduz a narração, dando ênfase para as sensações e emoções vividas no passado; -há descrições de pessoas, lugares e objetos.
Linguagem	- Formal ou informal, conforme o autor e o público leitor; - O texto é subjetivo, tem um tom de saudade, reflexões, desejo de reviver; - Predomínio de verbos no passado e presença de expressões adverbiais de tempo e espaço bem-definidos.

**Fonte:** Quadro elaborado pelos autores FONTENELE e MAGALHÃES NETO (2018, p. 184).

A escolha deste gênero se justifica, além das próprias características do gênero, por ser a possibilidade de se trabalhar com o conhecimento que o estudante idoso já possui, o que facilita o seu desempenho tanto nos momentos de compreensão na leitura, quanto na hora de escrever, afora ser uma experiência pessoal riquíssima. Em minha vivência de professor no CESEC de Nova Serrana, tenho constatado essa habilidade de contar as narrativas de seu dia a dia (tanto oralmente, quanto em seus escritos) no desenvolvimento das atividades produzidas pelos alunos do Ensino Fundamental nos trabalhos regulares dos módulos de ensino.

Acredito, portanto, que relato pessoal é um gênero textual muito próximo do estudante veterano pois, ao escrever um relato, ele se identifica com o que escreve e traz à tona um pouco de sua subjetividade, recordando o seu próprio passado, podendo reconstruir novos significados para essas experiências, através da leitura de um texto, incorporando seus conhecimentos e características para produzirem o seu próprio relato. Além disso, este é um gênero que tende a fortalecer a troca de experiências entre professor e aluno, numa reciprocidade em que aprendem ambos.

## 6- METODOLOGIA

Minha dissertação<sup>1</sup> constitui-se de uma pesquisa intervenção, de abordagem qualitativa e os dados obtidos serão analisados à luz de pesquisas afinadas com a teoria do sociointeracionista.

A presente pesquisa pode ser considerada qualitativa, pois tenta interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão, ou seja, “está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”, conforme entendem Pope e Mays (2005, p.13). Paralelamente, podemos considerá-la como pesquisa intervenção, pois conforme aponta Gil (1991):

As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 1991, p. 93).

Assim, cronologicamente, os passos metodológicos percorridos por esta pesquisa envolveram: 1) Pesquisa bibliográfica: levantamento de artigos, dissertações, teses, vídeos, e relatos de pesquisa que retratam a problemática da EJA, a aprendizagem da pessoa idosa e o trabalho com leitura e escrita com gêneros textuais; 2) Pesquisa documental: leitura de leis, resoluções, do Estatuto da Pessoa Idosa – Lei 10.741/2003 e da BNCC; c) Pesquisa de campo: busca de alunos idosos interessados em participar das oficinas; d) Elaboração da sequência didática; e) Aplicação da sequência didática; f) Análise dos resultados. Tudo isso concomitante à escrita desta dissertação.

---

<sup>1</sup> Esta dissertação está inserida no projeto de pesquisa “Ensino de Língua Portuguesa pós-ensino remoto: aquisição da escrita, consciência linguística e ortografia”, cuja pesquisadora responsável é a professora orientadora Doutora Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães. A pesquisa em questão tem as seguintes identificações: Versão: 1, CAAE: 68266223.8.0000.5149, submetido em: 27/03/2023; Instituição Proponente: Universidade Federal de Minas Gerais. Situação da Versão do Projeto: Em Apreciação Ética; localização atual da Versão do Projeto: Universidade Federal de Minas Gerais; patrocinador Principal: Financiamento Próprio.

## 6.1- Local da pesquisa

A escola, local da pesquisa, é o CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada) de Nova Serrana situado à Rua Antônio Ferreira dos Santos, nº 14, no bairro Nogueira, cidade de Nova Serrana, situada no centro-oeste de Minas Gerais, onde há o atendimento do estudante pelos professores orientadores, equipe pedagógica e equipe administrativa, em regime semipresencial: parte dos estudos realizados pelo estudante é realizado em casa e parte na escola, sendo o tempo obrigatório de permanência na escola de 16 horas por disciplina / conteúdo curricular, previsto na Resolução SEE Nº 2.943, de 18 de março de 2016.

O CESEC atende a Jovens e Adultos que não cursaram ou não concluíram as etapas da Educação Básica correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi inaugurada em 2010, em um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de Nova Serrana. Já funcionou nas dependências de outra escola estadual e, atualmente, funciona em um prédio residencial alugado pelo Estado, adaptado para receber a escola, infelizmente, de modo insuficiente, já que os espaços físicos mal comportam a grande quantidade de alunos que circulam diariamente por este espaço. Alguns professores atendem os alunos utilizando salas organizadas por áreas de conhecimento (Linguagens – Ciências Humanas – Ciências da Natureza e Matemática). Os alunos – quando comparecem presencialmente à escola – realizam seus estudos individuais no pequeno espaço da biblioteca, onde se acomodam poucos livros e computadores para pesquisa; há uma sala (“sala de provas”) onde o estudante realiza as avaliações sob a supervisão de uma professora de uso da biblioteca.

Iniciei meu trabalho nesta escola em abril de 2013 e, desde então, testemunho o empenho dos diretores – junto à superintendência de ensino, à prefeitura ou à influência de deputados ou iniciativa privada – em conseguir, em vão, um prédio próprio para a escola. Lamentavelmente, como citado no primeiro capítulo deste texto, a EJA tem sido historicamente relegada a um segundo plano das políticas públicas.

Mesmo diante deste contexto, o CESEC de Nova Serrana atende a alunos residentes na cidade de Nova Serrana, bem como alunos oriundos de cidades vizinhas como: Perdígão, Araújos, Conceição do Pará, Leandro Ferreira, entre outras cidades e

povoados da região. É uma escola estadual, mantida com recursos oriundos do Estado de Minas Gerais, portanto, com atendimento totalmente gratuito para o aluno. A escola oferece livros didáticos, assim como apostilas elaboradas pelos professores, necessárias para o estudo do aluno e realização das atividades preparatórias para as provas. O estudante poderá participar também de projetos, palestras, eventos literários e/ ou científicos e excursões que visam ampliar seus conhecimentos de mundo, ao mesmo tempo servem como carga horária complementar escolar, dentro da disponibilidade de tempo e interesse de cada estudante.

A organização didática do ensino nesta instituição não se dá por distribuição dos alunos em salas presenciais em suas respectivas séries / anos do Ensino Fundamental e/ ou Ensino Médio, mas sim por módulos de ensino da disciplina/ conteúdo. Cada disciplina é dividida em 6 módulos de ensino (em que o conteúdo proposto pela BNCC para o 6º ao 9º ano fica distribuído em cinco trabalhos avaliativos – cada um com a respectiva avaliação do aprendizado, mediante prova escrita de múltipla escolha – e um trabalho envolvendo a participação em algum dos projetos da escola, referente ao sexto módulo).

Em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2023, a escola apresenta cerca de 1.430 alunos matriculados no primeiro semestre, tanto no Ensino Fundamental (com idade a partir de 15 anos) como no Ensino Médio (com idade a partir de 18 anos). Outra peculiaridade do CESEC é a inconstância desses dados, posto que o cidadão pode se matricular e começar seus estudos em qualquer época do ano. Assim, muitos alunos concluem os estudos e outros iniciam seu trajeto em espaços de tempo muito curtos. Há duas cerimônias de formatura durante o ano: uma em julho e outra em dezembro; o objetivo é celebrar as conquistas dos alunos que concluíram seus estudos e, finalmente, puderam realizar esse sonho!

Com objetivo de esclarecer as diferenças entre o CESEC e uma escola regular, da modalidade EJA presencial, apresento, a seguir, um quadro em que comparo a organização destas escolas.

**QUADRO 9: Quadro comparativo entre a organização dos CESEC's e das escolas com ensino presencial da EJA.**

Tópico comparado	Organização das escolas de EJA presencial	Organização dos CESEC's	Análise (semelhanças ou diferenças)
<b>Marco legal</b>	Resolução SEE Nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016	Resolução SEE nº 4.955 de 5 de fevereiro de 2024	Diferente
<b>Ensino ofertado</b>	Ensino Fundamental (anos iniciais), Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Diferente
<b>Modalidade de ensino</b>	Presencial	Semipresencial	Diferente
<b>Idade mínima para matrícula</b>	15 anos para alunos do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio	15 anos para alunos do Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio	Igual
<b>Período de matrículas</b>	Preferencialmente, ao início do ano letivo, obedecendo ao Calendário Escolar.	Em qualquer época do ano escolar.	Diferente
<b>Atendimento ao aluno</b>	Turmas coletivas (sem um número limites de alunos).	Possibilidade de atendimentos em grupos ou individualizado.	Diferente
<b>Corpo docente</b>	Professores regentes de aulas (com carga horária semanal de 16 horas/aula – 45 minutos)	Professores orientadores de estudos (com carga horária semanal de 20 horas/relógio – 60 minutos)	Diferente
<b>Organização do curso / Carga horária</b>	- <b>Ensino Fundamental (anos iniciais):</b> dois anos letivos, com quatro períodos semestrais, carga horária mínima de 1.600 horas; - <b>Ensino Fundamental (anos finais):</b> dois anos letivos, com quatro períodos semestrais, carga horária mínima de 1.600 horas; - <b>Ensino Médio:</b> um ano e meio letivo, com três períodos semestrais, carga horária mínima de 1.200 horas.	- <b>Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio:</b> flexibilidade de horários de atendimento à escolha individual do estudante: tarde e / ou noite;  - No tempo presencial, a carga horária mínima a ser cumprida deverá ser 16 horas por componente curricular, conforme Resolução SEE nº 4.789/2022.	Diferente
<b>Horário de atendimento ao estudante</b>	Turno noturno: quatro aulas de 45 minutos cada; de 19h às 22h15.	Horários flexíveis: turno vespertino e noturno; de 13h às 22h.	Diferente
<b>Base Curricular Comum</b>	Currículo de Minas Gerais (BNCC – Ensino Fundamental e Médio)	Currículo de Minas Gerais (BNCC – Ensino Fundamental e Médio)	Igual
<b>Método de estudos</b>	Regime de atividades presenciais no turno noturno.	Regime de atividades semipresenciais, caracterizado pelo ensino realizado, em parte de forma presencial, com presença física do estudante, e em parte de forma virtual, através de tecnologias impressas, audiovisuais ou internet.	Diferente

<b>Plano de estudos</b>	Regime semestral de atividades presenciais (aulas e avaliações).	Conteúdos e atividades em módulos (estudos e trabalhos realizados em casa) e atividades avaliativas realizadas na escola, presencialmente.	Diferente
<b>Conteúdos (Ensino Fundamental – anos finais*)</b>  *Pelo fato de os anos finais do Ensino Fundamental serem o foco desta pesquisa, realizaremos apenas a análise desta etapa de ensino.	<b>Língua Portuguesa</b> (5 aulas de 45' por semana) <b>Língua Estrangeira (Inglês)</b> (1 aula de 45' por semana) <b>Arte</b> (1 aula de 45' por semana) <b>Educação Física</b> (1 aula de 45' por semana) <b>Matemática</b> (4 aulas de 45' por semana) <b>Ciências da Natureza</b> (2 aulas de 45' por semana) <b>Geografia</b> (2 aulas de 45' por semana) <b>História</b> (2 aulas de 45' por semana) <b>Ensino Religioso</b> (1 aula de 45' por semana) <b>Diversidade, inclusão e Cidadania</b> (1 aula de 45' por semana) <b>Total: 20 aulas semanais</b>	<b>Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Geografia, História, Matemática e Ciências da Natureza</b> (5 módulos de trabalhos + avaliação e 1 módulo de projeto interdisciplinar ou literário)  <b>Educação Física</b> (5 módulos de trabalhos; não é obrigatório para estudantes amparados pelo artigo 36 da Lei 9394/96)  <b>Ensino Religioso</b> (Não integra a organização curricular do CESEC, conforme Lei 15.434, de 05/01/2005 e Decreto 44.138, de 26/10/2005)	Diferente
<b>Avaliação</b>	100 pontos distribuídos anualmente, com valor de 25 pontos por bimestre, sendo 40% da pontuação distribuída entre trabalhos e atividades, e 60% em avaliações formais (provas escritas).	100 pontos distribuídos em cada módulo, sendo 40% da pontuação distribuída para trabalhos (módulos de estudo) e 60% em avaliações formais (provas escritas). A conclusão do componente curricular se dá com a média aritmética da nota final de cada módulo.	Diferente
<b>Aprovação – por nota</b>	- Aproveitamento mínimo de 60% da pontuação anual.	- Aproveitamento mínimo de 50% da pontuação anual.	Diferente
<b>Aprovação – frequência</b>	- No mínimo 75% de frequência global às aulas.	- No mínimo 75% de frequência global das aulas ofertadas para aprovação.	Semelhante

Fonte: elaborado pelo autor.

## 6.2- Sujeitos da pesquisa

Ante ao exposto, uma análise quantitativa de dados se faz bastante complexa. Utilizando a informação inicial de 1.430 alunos, é possível quantificar entre os estudantes matriculados, conforme o quadro a seguir:



**QUADRO 10: Dados autodeclarados pelos estudantes do primeiro semestre de 2023 (do total de 1430 estudantes matriculados):**

Informação	Estatística
Gênero	62% são mulheres; 38% são homens.
Cor / etnia	31% são brancos; 27% são pretos; 38% são pardos; 1% são indígenas; Outra ou nenhuma declaração: 3%.
Faixa etária	34% são adolescentes ou jovens; 52% são adultos; 14% são indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise etária se faz baseada em dados do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) e o Estatuto da Juventude (Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013), recentemente alteradas pela Lei 14.721, de 8 de novembro de 2023, que consideram como criança o indivíduo com idade até 12 anos; como jovem-adolescente o indivíduo com idade entre 12 a 18 anos; e como jovem-adulto o indivíduo que possui entre 18 a 29 anos; logo é classificado como adulto, aquele que tem idade entre 30 e 60 anos. Aqueles com idade igual ou superior a 60 anos são considerados pessoas idosas, conforme determina seu Estatuto próprio (Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003). Com exceção de parte dos adolescentes, todos os estudantes do CESEC declaram estar ocupando uma atividade remunerada, em sua grande maioria na fabricação de calçados, profissionais de supermercados ou escolas (auxiliares de serviços gerais), da prestação de serviços, ou donas de casa. Essa condição, conforme bem explicita Freire (1997), não os impossibilita de serem sujeitos de direitos, pelo contrário: demandam uma educação de qualidade, “transformadora”.

Assim, a seleção dos sujeitos de pesquisa se deu por meio de inscrição voluntária. Fazem parte da pesquisa estudantes que:

- 1) estejam cursando o conteúdo de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – no CESEC de Nova Serrana;
- 2) se identifiquem como pessoas idosas;
- 3) queiram por livre vontade aprender a melhorar suas práticas de escrita;
- 4) aceitem participar de forma voluntária (não remunerada e não avaliativa dentro do quadro de disciplinas escolares do CESEC).

No formulário de inscrição, há questões abertas, através das quais, foram sondadas a proficiência dos estudantes voluntários e a forma como se relacionam com o texto escrito. Neste formulário, o aluno descreveu algumas de suas características, relatou sua experiência de aquisição da leitura, e situações que podem facilitar ou prejudicar seu aprendizado. Neste momento, também pode definir sobre a sua possibilidade de participar das oficinas no turno da tarde ou da noite, o que ajudou na organização do tempo e espaço utilizados na escola para a realização das oficinas.

Durante este percurso metodológico, foram selecionados 12 estudantes idosos, com faixa etária que varia de 60 a 70 anos. Estes alunos e alunas receberam o convite para participar das oficinas com bastante empolgação e declararam sentir-se muito satisfeitos por serem protagonistas de um processo de importância científica.

Neste sentido, a pesquisa de Evangelista e Osório (2021) demonstra que:

Atualmente, os idosos trabalham e estão disponíveis no mercado de trabalho, mantêm vida social ativa, se relacionam, utilizam redes sociais, viajam e, ainda, retornam aos estudos. Nesse sentido, pode-se exemplificar um cidadão de 76 anos que mora sozinho, mas, ao mesmo tempo, não se sente assim, pois a Internet tem sido seu instrumento de inclusão social. Ele aprendeu a participar das redes sociais como: Instagram, Facebook, Twitter e WhatsApp, conversando com os familiares e obtendo novos amigos. O mais interessante é que esse senhor idoso fez apenas o primeiro ano do Ensino Fundamental. (EVANGELISTA; OSÓRIO, 2021, p. 423)

Os participantes leram e assinaram o termo de consentimento livre esclarecido. Por uma questão ética, o sigilo dos nomes dos educandos/idosos participantes das oficinas será mantido no corpo da dissertação. Os nomes dos estudantes idosos não serão mencionados no corpo do texto, sendo nomeados com a terminologia “Estudante 1”, “Estudante 2”, assim por diante, conforme descrito a seguir:

#### **QUADRO 11: Relação de estudantes participantes da pesquisa:**

<b>Estudante 1</b> = S. R. C. (62 anos)	<b>Estudante 7</b> = A. C. A. (70 anos)
<b>Estudante 2</b> = D. P. S. (60 anos)	<b>Estudante 8</b> = A. P. F. (61 anos)
<b>Estudante 3</b> = L. A. N. (60 anos)	<b>Estudante 9</b> = H. S. E. (65 anos)
<b>Estudante 4</b> = J. A. F. (61 anos)	<b>Estudante 10</b> = M. L. S. A. (60 anos)
<b>Estudante 5</b> = D. F. P. (63 anos)	<b>Estudante 11</b> = R. R. A. (60 anos)
<b>Estudante 6</b> = M. L. A. M. (64 anos)	<b>Estudante 12</b> = H. F. M. C. (63 anos)

Fonte: elaborado pelo autor.

Infelizmente, devido à modalidade semipresencial do CESEC – que possibilita ao aluno uma organização individual dos dias que frequentará a escola – e por questões relacionadas ao espaço físico da instituição, não foi possível realizar todas as oficinas com a presença de todos os veteranos participantes. Cada encontro das oficinas durou em torno de 50 a 60 minutos.

### **6.3 – A proposta de sequência didática para ensino da leitura e da escrita para pessoas idosas**

Segundo informações de Schneuwly e Dolz (2004, p. 96), a sequência didática é uma sequência de “atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final”, que surgiu na intenção de, conforme apontam Machado e Cristóvão (2006, p. 554), minimizar os vários problemas de transposição didática que podem surgir do percurso da produção escrita “para permitir que os alunos apropriem-se de características enunciativo-discursivas dos gêneros estudados”. Para essas autoras, o trabalho com sequência didática seria justificado por

Permitir um trabalho global e integrado com atividades de compreensão escrita, produção e reflexão sobre a língua; por abranger conteúdos fixados pelas instruções oficiais e os objetivos de aprendizagem específicos; por contemplar atividades e suportes de exercícios variados; e, por fim, por ser motivadora para os alunos. (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 554-5)

Outrossim, a Sequência Didática contemplada por este projeto visa atender o ensino de habilidades linguísticas para estudantes idosos da EJA, modalidade CESEC, cuja estratégia será a leitura pausada / protocolada da obra literária “*Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe*”, de André Gahé (2020). Este artista, multi-talento e solícito, autorizou o uso integral de seu e-book na confecção das atividades utilizadas nesta SD, que objetivaram a compreensão dos elementos e das estruturas textuais para que, em cada pausa, o aluno perceba estas características, realize inferências e aprenda como utilizar estratégias para ler e compreender um dado texto e, posteriormente, a produzir seu próprio texto escrito – o texto final da SD – no gênero relato pessoal. Assim, os estudantes poderão, do mesmo modo que na obra lida, expor suas experiências de vida.

A escolha deste livro “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”, por sua vez, se deu por ter o potencial de gerar interesse em todos os estudantes idosos, matriculados no Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano do CESEC, por ser um texto que aborda temas de grande relevância para serem debatidos na escola e refletirem na vivência pessoal de muitos estudantes, tais como a importância da autoestima, a resistência através da valorização da ancestralidade e a vitória contra o *bullying*. Acredito que estes estudantes, por possuírem trajetórias atravessadas por obstáculos tão diversos e severos, poderão se identificar com o protagonista da história e sentirem-se inspirados a relatarem experiências subjetivas de suas vivências através do gênero relato pessoal.

As oficinas contemplaram a leitura pausada da obra literária citada e atividades propostas pela sequência didática para o ensino de elementos estruturais de um texto narrativo, bem como a análise de elementos pré-textuais, textuais, pós-textuais, conforme sugerem Kleiman (2002) e Solé (1998), objetivando aprimorar as capacidades do aluno em produzir um texto escrito com maior proficiência. Sendo assim, procurarei caracterizar a leitura e a compreensão de textos na prática escolar como um processo dinâmico em que o aluno exerce uma função ativa: atuando na construção do texto, evidenciando as relações que os processos de leitura exercem sobre a compreensão de textos, com base em pesquisas sociointeracionistas.

Para depreendermos as características dos textos de um dado gênero e chegarmos às suas dimensões ensináveis para trabalharmos na sala de aula, será necessário fazermos um modelo didático do gênero e, a seguir, uma sequência didática:

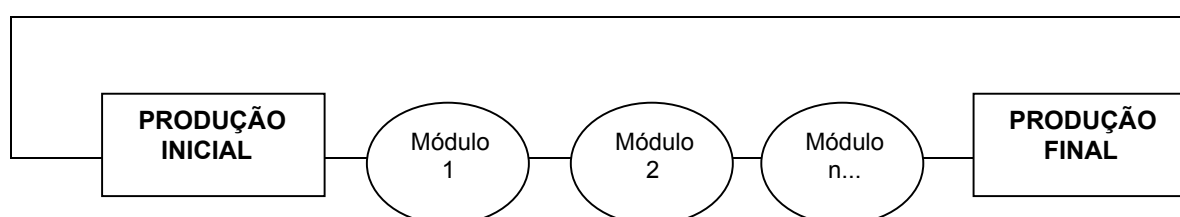
O modelo didático de um gênero consiste no levantamento das características das suas dimensões ensináveis. Para chegar a esse modelo, não podemos nos valer só de nosso conhecimento prévio; é preciso ir além e fazer uma análise de vários exemplares de textos daquele gênero, um levantamento das características já apresentadas por especialistas e, quando possível, ouvir os produtores dos textos desse gênero. O cruzamento e a articulação das informações encontradas é que nos possibilitarão chegar a um quadro com as características desse gênero. (BUENO, 2009, p. 9)

Assim, após o ensino do modelo didático, planejarei atividades a serem trabalhadas com o já mencionado perfil de alunos, levando em consideração o fato de serem estudantes que, apesar da grande bagagem de conhecimento, têm pouca habilidade

com a escrita, posto que voltaram a estudar recentemente. Além disso, um conjunto de características foi eleito para serem trabalhadas, aprofundando ou não a depender da percepção quanto a facilidade / dificuldade do grupo em executar uma dada tarefa. Assim, como afirma Bueno (2009, p. 10), “a partir de um mesmo modelo didático, poderemos construir diferentes conjuntos de atividades”.

O seguinte esquema, proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98), será usado como base para uma adaptação da sequência didática (SD) proposta:

#### Imagem 4: Esquema da sequência didática

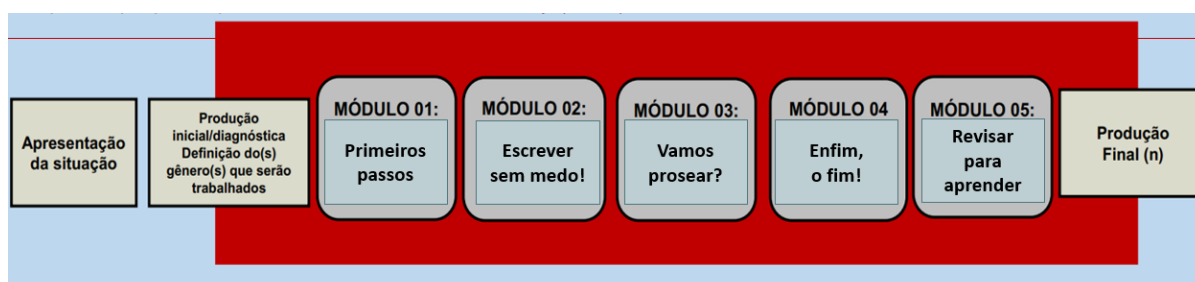


Nesta perspectiva, a ideia é a de que, antes de iniciar a sequência didática propriamente dita, o estudante deve ter em mente o objetivo do trabalho que será feito: a produção de um texto escrito de relato pessoal. Em seguida, no decorrer das oficinas, conforme ensinam Schneuwly e Dolz (2004),

Contextualiza-se o gênero e o seu uso na sociedade, apresentando-se também a sua situação de produção. Logo após, pede-se ao aluno que realize a tarefa de produzir um exemplar daquele gênero, constituindo-se assim a ‘produção inicial’ como diagnóstica, pois, por meio dela, serão avaliados os conhecimentos sobre o gênero que o aluno já dispõe e quais capacidades de linguagem precisam ser desenvolvidas para a elaboração dos *módulos*. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 100)

Na SD proposta neste trabalho, seis oficinas de produção de texto / módulos serão realizadas, nas quais os alunos idosos poderão desempenhar com maior eficiência suas habilidades de leitura e de escrita, com atividades direcionadas para objetivos específicos. A proposta de SD adaptará o Esquema proposto por Carvalhais (2021) com base no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como demonstrado na imagem abaixo:

**Imagem 5: Esquema de SD inspirado na proposta de Carvalhais (2021), para o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):**



Assim, primeiramente, foram realizadas atividades de motivação e introdução dos elementos necessários à preparação do aluno para a tarefa da leitura. Após esta primeira parte, foi feita a leitura protocolada do texto, dividindo-o em partes selecionadas pelo conteúdo semântico, na expectativa de gerar compreensão e reflexão sobre temas pertinentes a esta obra. Posteriormente, foram apresentadas as atividades idealizadas para a compreensão leitora e, por fim, as atividades pós-textuais, de reforço e reflexão sobre os temas trabalhados. Assim, o planejamento resumido das principais atividades desenvolvidas durante as oficinas será descrito a seguir:

Na primeira oficina, “**Primeiros passos**”, foram gastos esforços para se criar um espaço de interação entre os participantes das oficinas. Inicialmente, os estudantes responderam a um questionário sobre suas vivências no mundo da escrita. Devido aos limites presentes nas habilidades de um estudante que há muito apresenta um receio quanto à escrita, foi permitido que estes estudantes veteranos tivessem liberdade ao escrever. Optei por adaptar o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e não exigir um texto formal como produção inicial. O material de suas escritas nas respostas ao questionário serviu como base de análises futuras e ponto de partida para estes estudantes. Considerei uma estratégia apropriada, visto que uma produção textual, logo no primeiro momento, poderia acarretar na evasão de algum ou alguns dos estudantes do projeto. Assim, prosseguindo na atividades dos encontros, durante as rodas de conversa, o estudante refletiu sobre a presença da escrita em nossas rotinas; em como podemos (re)construir memórias afetivas acerca do que perpassam pelo ato de escrever, e entender a escrita de textos como prática social importante para o cotidiano do cidadão letrado. Foram treinadas habilidades de percepção de conceitos importantes para a compreensão textual, tais como as

diferenças entre estrutura de diferentes gêneros textuais. O trabalho com estratégias de leitura foi iniciado, com a execução da primeira parte da fase pré-textual, em que o objetivo foi incentivar o estudante a entender a sua relação com a leitura e a escrita, sondando conhecimentos prévios e propondo atividades de contextualização. Previsão de 4 (quatro) encontros para desenvolver as atividades.

Na Oficina 2, “**Escrever sem medo!**”, o objetivo das atividades foi treinar habilidades úteis para a execução do início da escrita de um texto, com atividades de incentivo à criatividade e ao uso da estética: escolha de vocabulário, produção de frases simples; entendimento de conceitos úteis para o contexto da elaboração textual, especialmente a importância do uso de elementos coesivos para garantir a construção da estrutura textual. Dando continuidade ao trabalho com estratégias de leitura, realizamos a análise do pré-texto – capa e informações externas a obra literária “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”. Previsão de 3 (três) encontros para desenvolver as atividades.

Na terceira oficina, “**Vamos prosear?**”, foi apresentado o início da obra “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”, momento em que os estudantes conheceram a estratégia de leitura protocolada – com pausas durante o texto – com a finalidade de proporcionar a oportunidade de aprendizagem baseada no uso das inferências do estudante idoso na construção do sentido do texto e para treinarmos a percepção de como os fatos são contados em um texto narrativo. O uso das sequências de fatos, o uso dos tempos verbais adequados, bem como os usos dos elementos conectores foram foco destas atividades. Durante a leitura, elementos contextuais foram apresentados aos alunos e, paralelamente, realizamos atividades de planejamento da produção final, percebendo como uso de elementos descritivos, uso do discurso direto e indireto, análise dos elementos coesivos são utilizados pelo autor durante sua escrita. Previsão de 3 (três) encontros para desenvolver as atividades.

No próximo módulo, Oficina 4, “**Enfim, o fim!**”, os alunos tiveram acesso ao final da obra “Bizum e Barnabé” e atividades de análise e percepção de como o texto foi finalizado, quais elementos de coesão e coerência foram utilizados. Ao finalizar a leitura do livro, foram propostas atividades de reflexão sobre a leitura, isto é, uma análise de interpretação “do todo” textual, buscando verificar as capacidades dos alunos em identificar os temas centrais explícitos no texto. Por fim, foram propostas reflexões sobre como uma história pode ser narrada e que elementos textuais podem

“embelezá-la” para tornar a leitura uma experiência mais agradável. Previsão de 2 (dois) encontros para desenvolver as atividades.

A Oficina 5, “**Revisar para aprender**”, segue a proposta de revisar os textos escritos durante as oficinas. O estudante idoso pode analisar suas respostas e buscar estratégias de aperfeiçoar estes registros escritos. Paralelamente, aprenderam sobre o gênero “relato pessoal” para prepararem-se para a produção final. Previsão de 3 (três) encontros para desenvolver as atividades.

Por fim, a última Oficina – **Produção Final** – foi o momento de o estudante produzir seu trabalho final, seguindo a proposta da sequência didática e as características do gênero relato pessoal. Nesta produção, o estudante pode relatar suas memórias sobre o porquê de ter abandonado os estudos em certa fase da vida, suas experiências em voltar a estudar e as impressões sobre as oficinas e a leitura da obra literária. A proposta, posteriormente, é produzir um *e-book* e/ou revista impressa com textos de relatos pessoais produzidos por estes alunos. Tais textos devem passar por uma revisão (ortografia, pontuação, processo de escrita, com foco no conteúdo narrativo) que proporcionarão para a pesquisa uma reflexão sobre as inferências captadas pelos alunos, a aquisição dos processos de leitura e escrita envolvidos nessa compreensão, e a divulgação das histórias de vida de cada participante. Além de avaliar o conteúdo semiótico desta produção, pretende-se levantar as principais ocorrências em que o aluno tenha dificuldades na realização desta produção, com a finalidade de tornarem-se mais proficientes. Previsão de 2 (dois) encontros para desenvolver essa atividade.

Nos módulos, serão trabalhados, de maneira sistemática, exercícios para o domínio do gênero de acordo com a necessidade do aluno, considerando as dimensões ensináveis no nível da situação de produção e das demais dimensões. Antes de terminar a SD, é preciso haver um momento de revisão do que foi trabalhado, por meio de uma atividade conjunta entre professor e aluno, construindo, por exemplo, a ficha de autocorreção do texto que será produzido; nesta ficha, podem-se apresentar todas as características do gênero que foram vistas e que, portanto, devem aparecer nos textos produzidos pelos alunos. Esta ficha será o meio pelo qual o aluno automonitorará a sua produção final e o professor fará a sua correção final.



A correção dos textos escritos pelos alunos foi realizada de maneira criteriosa, a fim de respeitar as especificidades do público idoso. Primeiramente, o estudante teve a oportunidade de reler seu trabalho, avaliando-o seguindo os tópicos de uma ficha de autocorreção de texto. Nela, os estudantes marcaram os itens a serem melhorados em seu texto. Após a autocorreção, o estudante passou para a fase da reescrita, em que pôde, seguindo as características do gênero relato pessoal, aperfeiçoar e reescrever a produção final. Por fim, os estudantes idosos, de forma individual, registraram o texto final, auxiliados pelo professor, entregando-o para arquivo e uma possível futura publicação de e-book com as histórias escritas por eles.

A expectativa é a de que, ao final da SD, os estudantes percebam-se em uma situação de maior segurança e proficiência leitora e com maior autoestima para poder lançar-se ao mundo “alfabetado” - conforme propõe Soares (2020) - e conseguir escrever sem maiores receios.

Após a aplicação da SD, o próximo passo é analisar criteriosamente os dados obtidos e elaborar a produção final da dissertação.

Pensando no aproveitamento futuro de outros professores, a sequência didática será disponibilizada a seguir. Serão dadas explicações detalhadas dos objetivos de cada etapa proposta, bem como indicações de como professores e estudantes adultos / idosos podem aproveitar essa atividade para aprender. Na falta de habilidades próprias para a EJA, foram indicadas habilidades similares às da BNCC para a indicação alfanumérica das atividades.

## 7 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

### 7.1- Q-R Code de acesso aos “Cadernos de Atividades”:

Devido a extensão das atividades da Sequência Didática (72 páginas), considerei ser mais prudente organizar um Caderno de atividades, postado no portal <http://www.lettras.ufmg.br/profs/daniela/>, na sessão “Publicações”. Este caderno poderá ser acessado, também, através do QR-Code a seguir:

Imagem 6: QR-Code de acesso ao Caderno de Atividades da Sequência didática



Nesta sessão, portanto, será apresentado um resumo das atividades realizadas durante as oficinas.

## 7.2- Resumo das Oficinas

QUADRO 12: Resumo das atividades realizadas durante a SD

Etapas de Leitura na SD		Atividades / habilidades
<b>ETAPA 1:</b> <b>Antes do texto</b>	<b>Oficina 1:</b> “Primeiros passos”	- Criação, através de rodas de conversa, de um espaço de interação e confiança entre os participantes; - Leitura e comparação de textos literários com finalidade de percepção de sua estrutura e sentimentos compartilhados; - Aprendizagem de conceitos sobre textos e sua importância como prática social; - Aprendizagem dos elementos que constituem a enunciação de um texto.
	<b>Oficina 2:</b> “Escrever sem medo”	- Aprendizagem de habilidades de escrita criativa; - Produção de texto inicial com estrutura sugerida; - Autoavaliação de percepções durante o processo de escrita; - Apresentação da obra literária e de seu autor; - Leitura da capa da obra literária.
<b>ETAPA 2:</b> <b>Durante o texto</b>	<b>Oficina 3:</b> “Vamos prosear?”	- Leitura protocolada das primeiras partes da obra; - Paradas para reflexões dos acontecimentos de cada trecho; - Paradas para contextualizações de expressões que possam gerar lacunas na compreensão do texto; - Reflexões sobre os fatos da narrativa, e proposição de hipóteses sobre o que virá a seguir; - Reflexões sobre os fazeres da produção escrita e sobre a estrutura do texto.
	<b>Oficina 4:</b> “Enfim, o fim”	- Término da leitura da obra; - Reflexões sobre a construção das partes do texto, sua coerência e coesão textuais; - Reflexões sobre a conclusão da história e possíveis outros finais.
<b>ETAPA 3:</b> <b>Após o texto</b>	<b>Oficina 5:</b> “Revisar para aprender”	- Reflexões sobre a leitura total da obra; - Roda de conversas para captar críticas e opiniões sobre os fatos da narrativa; - Aprendizagem do gênero relato pessoal: conceitos, características e leitura de exemplos.
	<b>Oficina 6:</b> Produção final	- Produção do texto no gênero relato pessoal; - Revisão e autoavaliação do processo de aprendizagem.

Fonte: elaborado pelo autor.

## **8- ANÁLISE DOS DADOS – RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Nesta unidade, serão levantados dados relativos à análise dos resultados observados durante a execução da Sequência Didática junto a estudantes idosos da Educação de Jovens e adultos do Ensino Fundamental – modalidade CESEC.

### **8.1 – Contextualização da execução do projeto**

Primeiramente, cabe um relato contextual dos processos em torno da realização SD. Primeira dificuldade: espaço físico da escola. Conforme explicado anteriormente, o CESEC é uma escola de modalidade semipresencial que funciona em um prédio alugado pelo Estado de Minas Gerais e é assistida pela 12ª SRE - Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis. As salas são pequenas em número e em espaço físico e, como se trata de um prédio residencial, os apartamentos foram adaptados para organizar nosso atendimento aos alunos, sendo que, em cada sala, há o atendimento de no mínimo três professores, subdivididos em salas por área de ensino. Assim, na sala de Linguagens do Ensino Fundamental, há o atendimento do professor de Língua Portuguesa, o atendimento da professora de Língua Inglesa e da professora de Arte (do Ensino Fundamental e Médio). Vale lembrar que, pelo número de matrículas ativas no primeiro semestre – que por sinal aumentaram no segundo –, circulam pelo espaço da escola cerca de 1.430 alunos por semana; ou seja: os espaços já não atendem à demanda de estudantes que precisam dos serviços da escola. A solução encontrada foi a de não reunir todos os alunos inscritos para as oficinas no mesmo espaço, atendendo-os, durante o atendimento normal da escola, em grupos de duas ou três pessoas, o que tornou o trabalho ainda mais complexo.

Esta complexidade se deu, especialmente, pela irregularidade da presença dos alunos. Como já exposto, no ensino semipresencial não há a obrigatoriedade da presença do aluno durante todo o curso de seus estudos. O combinado inicial do formulário de inscrição era de que o aluno poderia escolher melhores dia e horário para participarem da pesquisa. Há aquelas que optaram por vir no turno da tarde, e aqueles que vieram no turno da noite. A comunicação e combinados eram feitos através do uso de aplicativos de mensagens e por combinados realizados nos momentos de encontro. Muitos acabavam não participando da sequência total das

oficinas, por questões de complicações de saúde ou dificuldades em conseguir o transporte para virem à escola, ou por outras razões. O fato é que nem sempre o grupo se mantinha o mesmo e, como as tarefas são sequenciadas, muitas vezes foi necessário retomar e utilizar mais tempo que o previsto para cada encontro.

Quanto à participação dos estudantes, percebi uma grande satisfação em participarem de um projeto de pesquisa, de sentirem-se “importantes e úteis para a sociedade”, assim como se sentiram engajados por estar em grupo, por poder compartilhar momentos e aprendizados, conseqüentemente, a frequência destes estudantes idosos na escola aumentou consideravelmente. Como enfatiza Luijpen (1973, *apud* Martins Filho, p. 2), “o encontro com o outro revela o outro não como coisa, mas como existência; existência como fonte de significados”. Assim, o processo de trocas, em que se aprende ao mesmo passo que se ensina, como tanto enfatiza Freire (1997), tornou os momentos de aprendizagem extremamente agradáveis e produtivos, sendo perceptível em cada um dos estudantes a alegria de aprender e o entusiasmo de fazer parte de um novo universo de saberes.

Do mesmo modo, os alunos sentiram-se extremamente tocados e conectados à história narrada na obra “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”. O fato de uma criança sentir-se mal ao ser vítima de *bullying* e expressar seu desejo de não retornar aos estudos provocou a convergência de sentimentos e lembranças de alguns dos estudantes. Houve uma identificação e uma necessidade de saber como o personagem solucionaria seus conflitos. Cosson (2009), quando trata do *letramento literário*, propõe que

Uma educação literária busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2009, p. 23-24)

Apesar de todo exposto, é possível dizer que a experiência foi bem-sucedida. O objetivo de incentivar os hábitos de leitura e escrita foi alcançado, de forma a atingir uma melhor prática por parte dos estudantes idosos. Sobre isso, Martins Filho (2016, p. 8-9) entende que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa e de produção de sentidos. “Cada leitor traz consigo um universo de conhecimento que lhe

é singular e que será evidenciado em cada texto lido”. Deste modo, podemos afirmar que a experiência com estudantes idosos demonstra que a leitura é sobretudo uma experiência formativa e de constante construção de sentidos.

## **8.2 – Relato de resultados da SD**

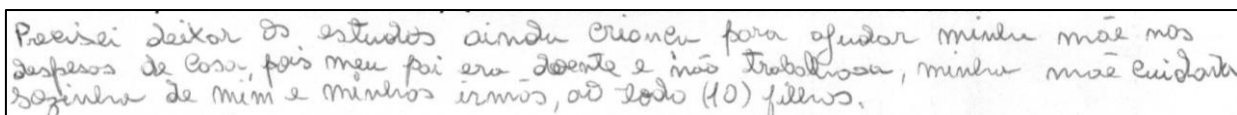
A presente sequência didática foi composta por seis oficinas de atividades, cada qual com encontros de cinquenta minutos cada, em que foram realizadas aulas com objetivo de entender a leitura e a escrita como práticas sociais de importância para a vida do cidadão em qualquer idade; de ler e compreender uma obra literária – “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe” – através de estratégias de leitura e conhecer habilidades necessárias para a produção de um texto final no gênero relato pessoal.

Participaram das oficinas doze estudantes idosos: seis homens (estudantes 1, 2, 5, 7, 8 e 9) e seis mulheres (estudantes 3, 4, 6, 10, 11, 12), com idades entre 60 e 70 anos. Desde a primeira oficina, esses doze participantes mostraram-se dispostos e entusiasmados. Inicialmente envergonhados, com o tempo, atingiram a confiança e a intimidade necessárias para contar histórias, compartilhar sentimentos e vencerem desafios coletivamente. Deste modo, na oficina “**Primeiros passos**”, foram gastos 4 (quatro) encontros para desenvolver atividades pré-textuais em que se pôde criar um espaço de interação entre os participantes das oficinas. Já no primeiro encontro, uma roda de conversa colocou os estudantes em contato com seus sentimentos e memórias de quando aprenderam a ler e a escrever, e de por que razão abandonaram os estudos. Nos encontros 1 e 2, os relatos foram muito emocionantes e repletos de empatia. Muitos dos participantes relataram a experiência de não ser possível conciliar estudos e trabalho na época de suas infâncias e que trabalhar era a única opção que a família dispunha para a subsistência. Dos doze participantes, sete (estudantes 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10) relataram ter abandonado os estudos logo nos primeiros anos escolares, três (estudantes 8, 11 e 12) buscaram a alfabetização há pouco tempo (são oriundos de uma escola municipal de EJA – modalidade Alfabetização), e os demais (estudantes 4 e 5) pararam de estudar em anos diferentes do Ensino Fundamental. É unânime o consenso de que a leitura e a escrita fizeram muita falta durante a maioria de sua trajetória de vida, em algumas práticas diárias, como por exemplo: nas atividades e cultos religiosos de suas igrejas; no uso de aplicativos para telefone e de

aparelhos domésticos; nas atividades e uso de instrumentos de trabalho; no uso de equipamentos em agências bancárias; no auxílio das atividades escolares dos filhos; duas mulheres (estudantes 11 e 12) relataram a necessidade de lerem receitas para executarem no trabalho ou na vida pessoal; na compreensão de instruções de uso de medicamentos, entre outros.

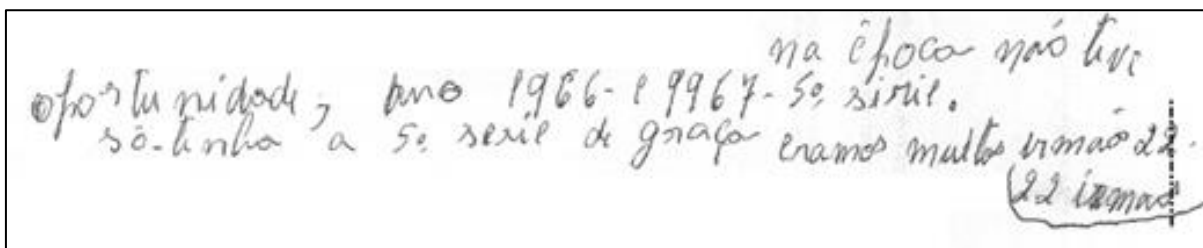
De modo geral, todos relataram a experiência de abandonar os estudos para ter de trabalhar como mostram as citações abaixo dos alunos 3 e 7, que deixam escapar as condições difíceis de sobrevivência e uma numerosa família:

### Imagem 7: Depoimento da estudante 3:



**Transcrição da imagem 7:** “Precisei deixar os estudos ainda criança para ajudar minha mãe nas despesas de casa, pois meu pai era doente e não trabalhava, minha mãe cuidava sozinha de mim e minhas irmãs, ao todo (10) filhos”.

### Imagem 8: Depoimento do estudante 7:



**Transcrição da imagem 8:** “Na época não tive oportunidade, ano 1966 e 1967 – 5ª série. Só tinha a 5ª série de graça. Éramos muitos irmãos 22. 22 irmãos”.

Após refletir sobre como a escrita faz parte de nossas vidas, com diversas funções específicas, e como podemos (re)construir memórias afetivas acerca do ato de escrever, os estudantes puderam construir um entendimento de como a leitura e escrita de textos diversos é uma prática social importante para o cotidiano do cidadão letrado, e que lhes é exigido, especialmente no âmbito profissional, como mostram os depoimentos dos estudantes 9 e 10:

**Imagem 9: Depoimento do estudante 9:**

para aprender mais num mercado cada vez mais competitivo e aprimorar meus conhecimentos. Minha meta é concluir o ensino médio

**Transcrição da imagem 9:** “Para aprender mais num mercado cada vez mais competitivo e aprimorar meus conhecimentos. Minha meta é concluir o ensino médio”.

**Imagem 10: Depoimento da estudante 10:**

motivo até mesmo por emprego que hoje em dia mesecitam de estudos e por conhecimentos.

**Transcrição da imagem 10:** “Motivo até mesmo por emprego que hoje em dia mesecitam de estudos e por conhecimentos”.

Nas imagens anteriores, notamos como na produção inicial, alguns dos estudantes apresentam certas inconsistências nos campos da ortografia e organização espacial, uso de caligrafia; porém, considerei positivos os usos da organização e clareza das ideias e uso de concordâncias verbais e nominais, fatores os quais foram verificados em todo o trabalho com a SD.

Também no segundo encontro, ocorreu a realização de um pequeno registro, em que os estudantes idosos puderam contar um pouco de si e de suas experiências.

**Imagem 11: Depoimento da estudante 4:**

teinho 61 anos  
estudo no ceceec  
tenho três filhas  
que já estão adultas  
já tive de pressão  
diabetes e pressão alta  
sou arrevida e muita noção

parei de estudar muito  
muito cedo  
mas agora quero mais  
sou estudada no ceceec e com prin  
a minha a missão  
de ser uma boa mulher  
e cheia de boa opinião



**Transcrição da imagem 11:** “tenho 61 anos estudo no Ce cesec tenho três filhas que ja estão adultas. Ja tive depressão diabetes é presão alta sou arreidia e muita noção. parei de estudar muito cedo mas agora guero mas vou estudar no ce cesec e comprin a minha missão de ser uma nova mulher e cheia de boa opinião”.

Esta produção inicial da Estudante 4, é uma demonstração da evolução conseguida com esta SD. Neste depoimento, percebemos a falta do hábito da escrita comprovada pelas formas de separar as sílabas em algumas palavras, as repetições de sílabas, em outras; bem como o uso do espaço no papel (estrutura de poema). Algumas inadequações na ortografia / fonológicas foram percebidas, como na escrita das palavras pressão (“*presão*”), arredia (“*arreidia*”), quero (“*guero*”), cumprir (“*comprin*”), mais (“*mas*”), inclusive com omissão de palavras como em “muito sem noção” (“*muita noção*”), ocorrências as quais foram lidas pela aluna, em momento oportuno, e identificados por ela como “*nervosismo e falta de hábito de escrever*”. Mais à frente, será apresentado um trecho escrito pela mesma aluna, que demonstrará sua evolução.

Além do já relatado anteriormente, outro dado importante são as respostas dadas às questões 5, 6 e 8, as quais puderam ter seus dados quantificados. Na questão 5, o estudante respondeu sobre a situação “que mais dificulta sua frequência na a escola”; sete (Estudantes 4, 5, 6, 7, 10, 11 e 12) responderam que “*os problemas com a saúde*” são o maior fator de dificuldade; três (Estudantes 1, 2 e 8) responderam que é a “*dificuldade em estudar*”; dois (Estudantes 3 e 9) responderam ser o “*cansaço*”; ninguém marcou as opções “*timidez*”, “*falta de transporte*” ou outra razão”. Na questão 6, o estudante precisou marcar “quais eram as suas maiores dificuldades no aprendizado em Língua Portuguesa”; seis (Estudantes 2, 5, 6, 8, 11 e 12) responderam que é a “*produção de textos*”; três (Estudantes 1, 3 e 9) responderam que é “*interpretação de textos*”; outros três (Estudantes 4, 7 e 10) responderam que é o “*uso das regras de ortografia*”; nenhum marcou a opção “uso de regras gramaticais”. Durante a discussão das respostas, a maioria dos estudantes relatou não saber a diferença de regras de ortografia e regras gramaticais, por isso marcaram ortografia. Outra informação de grande relevância é constatar – através da resposta dos estudantes pesquisados – sobre a necessidade de um trabalho de aprendizagem das habilidades de compreensão e produção de textos.

A questão 8, de intenção mais prática, objetivava saber qual o melhor horário para o estudante participar das oficinas. A maioria deles – oito estudantes (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10) – preferiram frequentar o turno da tarde (às quartas-feiras, de 15h às 16h), devido a sua maior disponibilidade de horário (e menor número de alunos frequentando os espaços da escola) e o restante – quatro alunos (1, 9, 11 e 12) – frequentaram o turno da noite (às terças-feiras, de 18h às 19h). No turno da tarde, foi possível organizar grupos de até quatro estudantes por vez. À noite, sempre foram duplas.

Assim, no Encontro 3, a leitura e a comparação de gêneros diferentes (poema de Carolina Maria de Jesus e relato pessoal de Conceição Evaristo) gerou a percepção de como a estrutura textual pode modificar a maneira como entendemos um texto. Muitos dos participantes idosos ainda não haviam tido contato com o texto literário “*escrito com palavras tão simples e próximas da realidade*”, como mencionou uma estudante (Estudante 4). A forma de dispor as palavras no papel também gerou interesse, e muitos sabiam “dizer textos rimados”, embora não tivessem conhecimento da forma de registrar esse tipo de texto no papel (em versos, não em prosa). Alguns sentiram-se envergonhados de fazer a leitura em voz alta, mas se sentiram interessados pelos discursos apresentados pelos textos.

Para gerar a reflexão sobre “o que é um texto”, tratei-os, inicialmente, como “obras”. Durante a atividade oral, o estudante pôde refletir sobre as formas de escrita de um texto (versos ou prosa) e construir a aprendizagem de conceitos teóricos importantes para a compreensão e escrita de textos. Posteriormente, realizamos uma atividade de comparação, e passamos a debater conhecimento teóricos a respeito dos contextos de produção textual, em que os estudantes marcaram com “X” as opções que apareciam em cada um ou em ambos os textos. Nessa atividade, foram treinadas habilidades de percepção de conceitos válidos tanto para a leitura e a compreensão textual quanto para a escrita de textos; o debate oral foi seguido do registro na folha com a atividade.

Finalizando a primeira oficina, o Encontro 4 trouxe outra conversa sobre os conceitos em torno da compreensão textual, bem como a leitura de textos multimodais a fim de que o aprendente possa perceber a intencionalidade de quem escreve um texto, bem como suas características mais específicas no que se refere à macro e a

microestrutura dos textos. Durante toda a oficina, os alunos receberam o estímulo de compartilhar o que estavam pensando e escrevendo com os seus colegas, o que resultou em trocas muito positivas de experiências e saberes.

Iniciamos a Oficina 2 – **“Escrever sem medo!** – com o entusiasmo ainda maior. Seguindo intenções da teoria andragógica, conforme nos apresenta Knowles (1970), “o professor deve realizar a mediação do conhecimento lembrando-se de que estudantes adultos precisam saber por que necessitam aprender algo antes de começar a aprendê-lo”, sendo assim, cada nova atividade era orientada indicando o que se espera como produto final: realizar atividades em que serão treinadas habilidades de incentivo à criatividade e ao uso da estética: escolha de vocabulário, produção de frases simples; entendimento de conceitos úteis para o contexto da elaboração textual, especialmente a importância do uso de elementos coesivos para garantir a construção da estrutura textual, sempre reforçando que temos como objetivo aperfeiçoar as habilidades para escrita de um texto.

A ideia inicial foi a de propor atividades mais lúdicas e criativas, em que os estudantes idosos pudessem se desafiar e se divertir durante a tarefa. Claver (2006, p. 9) relata que a resistência dos alunos às atividades de redação escrita decorre de alguns fatores, entre eles o fato de

Os métodos de ensino de redação não conseguem superar o academismo e a rotina. O ato de escrever passou a ser uma tortura, um esforço monótono e desagradável, desvinculado da criação e, portanto, do prazer. (...) É urgente e necessária a volta da alegria ao ato de escrever. Escrever e brincar não podem continuar divorciados por uma barra que representa a falsa “ideologia de seriedade” em que vivemos. (CLAVER, 2006, p. 9-10)

Sendo assim, os alunos ficaram surpresos e se sentiram motivados a realizar tarefas de produção como desenhar palavras e criar palavras, depois frases, que reorganizasse os significados de palavras conhecidas de seus vocabulários.

Os estudantes idosos chegaram ao segundo encontro com entusiasmo de dar continuidade à sequência de tarefas, acreditando que o nível de dificuldade da tarefa anterior seria maior. E foi exatamente o que ocorreu. A atividade de buscar palavras para cada letra ditada exigiu rememoração lexical, especialmente quando lhes foi dito que tais palavras seriam um “banco de dados” para a criação de uma história, posteriormente. Também foi trabalhoso (e divertido) para eles encaixar esse banco de

dados em enunciados já preparados com a finalidade da construção de um contexto para a história que será escrita. Foi interessante perceber como, rapidamente, os estudantes perceberam que os enunciados propostos na atividade 2 poderiam se transformar em falas ou narrativas a depender da forma como as palavras estavam dispostas. Essa percepção confirma a teoria andragógica de Knowles (1970) de que estudantes “adultos entram na atividade educacional com maior volume e variedade de experiências do que as crianças, simplesmente por terem vivido mais e apresentarem uma amplitude maior em termos de motivação, necessidades, interesses e objetivos do que um grupo de jovens”. Por fim, chegou a hora de mais um nível a subir em termos de desafios na escrita: avaliar quais dessas frases produzidas poderiam ser úteis na produção de um texto com a estrutura já planejada: cada parágrafo iniciando com elementos coesivos e expressões conectivos que direcionam a coesão e a coerência textual. Os alunos sentiram dificuldades, mas compreenderam os objetivos desta atividade, especialmente aqueles relacionados ao planejamento dos processos para se escrever um texto.

Ainda nesta oficina, dando continuidade ao trabalho com estratégias de leitura do pré-texto, foi realizada uma atividade oral de análise da capa da obra literária “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”. Foram comentadas, nesta oportunidade, informações externas ao texto como a autoria e as expectativas de leitura. Alguns alunos (Estudantes 3, 4, 6 e 9) comentaram conhecer o escritor André Gahé por ter participado do programa de TV “*Big Brother Brasil*”, porém não conheciam o fato de ele ser um escritor de obras literárias. Uma aluna mencionou (Estudante 10) ter escutado em um programa de fofocas da TV sobre André ser um dos redatores do programa humorístico “Vai que Cola” e estar envolvido em uma polêmica com uma atriz. Enfim, os relatos sobre a vida pessoal do autor deixaram os estudantes bastante curiosos para saber sobre o que ele escreve e como serão as aulas de leitura.

Na terceira de nossas oficinas – “**Vamos prosear?**” – foi o momento de iniciarmos a leitura do livro “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”, momento também em que será apresentada aos estudantes a estratégia de leitura protocolada. As partes do texto foram colocadas individualmente em slides e projetadas na parede da sala de aula. Após o momento de leitura, em que o professor lê o trecho em voz alta, perguntas sobre as percepções dos estudantes sobre o dado trecho eram realizadas, a fim de

sondar a compreensão da história, a interação do leitor com o texto e, paralelamente, possíveis percepções de características sobre construção da escrita daquele trecho. Durante as pausas feitas pelo trecho do texto, o estudante idoso teve a oportunidade de, conforme explicitam os estudos de Kleiman (1995, p. 31), ao interagir com um determinado texto, por “em cena todo o conhecimento depositado em sua memória”, o que determinará as inferências que esse sujeito fará no momento da leitura. Para tanto, também foi executado um momento específico de “contextualizações necessárias”, que foram de grande apoio para a construção do sentido global do texto.

Um dado curioso a ser mencionado é que, dos doze estudantes idosos participantes, apenas dois são autodeclarados negros, assim como os personagens da obra literária escolhida para leitura: um homem (Estudante 9) e uma mulher (Estudante 4). Para estes, o impacto da narrativa foi visivelmente imediato. O interesse e a identificação de ambos, que não participaram das oficinas no mesmo momento, foram perceptíveis em todas as suas manifestações. É lamentável confirmar as estatísticas de que o acesso da população negra (afrodescendente) e/ ou parda ainda é pauta a ser explorada e cada vez mais defendida. Conforme publicação de Calheiros (2018),

A taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre pretos e pardos (9,9%) do que entre brancos (4,2%), de acordo com a PNAD Contínua de 2016. Quando se fala no acesso ao ensino superior, a coisa se inverte: de acordo com a PNAD Contínua de 2017, a porcentagem de brancos com 25 anos ou mais que tem ensino superior completo é de 22,9%. É mais que o dobro da porcentagem de pretos e pardos com diploma: 9,3%. Já a média de anos de estudo para pessoas de 15 anos ou mais é de 8,7 anos para pretos e pardos e de 10,3 anos para brancos. (REVISTA EXAME, 2018)

As reações desses estudantes quando leram sobre “Truilê” e a beleza da valorização da ancestralidade foram também surpreendentes. Foi muito bonito perceber que estes alunos foram, junto do menino Barnabé, construindo uma percepção ainda não experimentada para suas vivências. Seus relatos foram emocionantes e carregados de significados.

Afora o corte racial, também se mostrou extremamente importante observar a conexão por parte de todos alunos com os dilemas vividos pelo menino Barnabé durante a sua saga, especialmente pelo fato de a criança ter sofrido preconceitos dos seus colegas de escola. Para pessoas que precisaram parar de estudar, o preconceito e o *bullying* são temas de presença marcante em sua trajetória. Dos doze participantes da

pesquisa, oito (Estudantes 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11 e 12) disseram ter sofrido alguma situação similar ao *bullying* em suas vivências quando eram crianças e que isso colaborou para sua evasão escolar. Experiência comprovada por muitas publicações e pesquisas atuais, as quais, infelizmente, dão conta de que o *bullying* tem sido um dos causadores da evasão escolar. Pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nos dá conta de que:

Mais de 150 milhões de adolescentes entre 13 e 15 anos de diferentes países já tiveram alguma experiência de violência dentro ou ao redor da escola envolvendo seus pares. Além disso, somente no Brasil, 14,8% dos estudantes com idades semelhantes já mencionaram faltar à aula por não se sentir protegidos dentro e fora do ambiente escolar, e outros 7,4% foram vítimas de *bullying*. Na outra ponta, 19,8% dizem já ter praticado essa violência. (UNICEF, 2023)

Divulgações dos resultados da avaliação aplicada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Pisa 2015, demonstram que:

Baseado na resposta de adolescentes de 15 anos, a avaliação expressa resultados preocupantes. No Brasil, de acordo com a pesquisa, 17,5% disseram sofrer alguma das formas de *bullying* "algumas vezes por mês"; 7,8% disseram ser excluídos pelos colegas; 9,3%, ser alvo de piadas; 4,1%, serem ameaçados; 3,2%, empurrados e agredidos fisicamente. Outros 5,3% disseram que os colegas frequentemente pegam e destroem as coisas deles e 7,9% são alvo de rumores maldosos. Com base nos relatos dos estudantes, 9% foram classificados no estudo como vítimas frequentes de *bullying*, ou seja, estão no topo do indicador de agressões e mais expostos a essa situação. (QUEIROZ, 2017)

Por fim, as atividades dos três encontros foram de reflexões sobre a obra e percepções sobre o uso das sequências de fatos, o uso dos tempos verbais adequados, bem como os usos dos elementos conectores das partes do texto, as quais foram bem recebidas por parte dos alunos. Paralelamente, foi possível refletir sobre o planejamento da produção final, percebendo como uso de elementos descritivos, uso do discurso direto e indireto, foram utilizados pelo autor durante sua escrita.

Já na Oficina 4 – “**Enfim, o fim!**” – os estudantes idosos puderam refletir, durante os dois encontros finais da etapa de leitura, sobre passagens da parte final da obra “Bizum e Barnabé”. Nesta etapa, foram realizadas atividades de análise do contexto de criação, das estratégias de escrita (descrições de personagens e espaços, usos de elementos de coesão e coerência, entendimento da sequência global dos fatos narrados), bem como a percepção de como o texto foi finalizado, e que conclusões

podemos inferir desta obra. Neste momento, os estudantes tiveram a oportunidade de (re)construir coletivamente os sentidos e sentimentos gerados pela leitura; também foi possível verificar, através das atividades de reconto oral proposto pela oficina, que grande parte dos detalhes da história do livro foi memorizada pelos alunos e alunas. A quinta Oficina, “**Revisar para aprender**”, deu início à etapa pós-textual do trabalho e teve a proposta de revisar os textos escritos pelos estudantes idosos durante as oficinas. Através de um quadro de autoavaliação, o estudante analisou suas produções e se avaliou nos conceitos, marcando aquilo que “poderia ser melhorado” ou “que já estava bom”. Esta fase de autocritica foi bastante produtiva, pois analisando as respostas que escreveu durante as atividades, o aluno veterano teve a oportunidade de buscar estratégias de aperfeiçoar estes seus registros e se preparar para a produção final. Paralelamente, os estudantes puderam aprender características do gênero “relato pessoal”, lendo exemplos, analisando características e sendo esclarecidos de que serão avaliados desta mesma forma quando realizarem o seu escrito posterior. Havia a ideia de realizar uma entrevista com André Gabeh (o autor do livro), para que os estudantes pudessem conhecê-lo, porém não foi possível. André enviou uma mensagem para os alunos, incluída nos anexos desta dissertação (Anexo I, pág. 127)

Por fim, a última Oficina – **Produção Final** – realizada durante os dois últimos encontros do trabalho, foi dividida em dois momentos: um primeiro encontro de orientações, planejamento e escrita do texto final de relato pessoal; e um segundo encontro de reflexões e autoavaliações. Durante esta produção, o estudante pode relatar suas memórias sobre o porquê de ter abandonado os estudos em certa fase da vida, suas experiências em voltar a estudar e as impressões sobre as oficinas e a leitura da obra literária. As produções foram emocionantes, cheias de sentimentos e, positivamente, atenderam à proposta da sequência didática. Além da conferência do professor, os estudantes idosos puderam considerar situações de autocorreção dos textos (ortografia, pontuação, processo de escrita, com foco no conteúdo narrativo). Abaixo alguns exemplos de trechos das produções finais destes estudantes, em que se pode notar, positivamente, os processos de volta aos estudos e sua evolução da escrita:

**Imagem 12: Depoimento da estudante 10:**

Não tive a oportunidade de estudar mais nova, porque morava na roça e a escola ficava longe.  
 Hoje tenho a oportunidade de voltar a estudar e estou gostando de aprender a ler e escrever com facilidade.  
 Gostei de ler o livro e tirar alguns ensinamentos.

**Transcrição da imagem 12:** “Não tive a oportunidade de estudar mais nova, porque morava na roça e a escola ficava longe. Hoje tenho oportunidade de voltar a estudar e estou gostando de aprender a ler e escrever com facilidade. Gostei de ler o livro e tirar alguns ensinamentos”.

**Imagem 13: Depoimento da estudante 11:**

Estou voltando a estudar no Cesec depois de muito tempo afastada dos estudos, estou tendo muitas dificuldades... está tudo muito diferente de quando eu estudava antigamente; mas vou insistir...  
 Eu achei que o personagem foi muito afobado em ter feito vários atalhos, ele podia ter tido mais paciência e ter esperado a hora certa de embarcar sem afobamento.

**Transcrição da imagem 13:** “Estou voltando a estudar no Cesec depois de muito tempo afastada dos estudos, estou tendo muitas dificuldades... está tudo muito diferente de quando eu estudava antigamente; mas vou insistir... Eu achei que o personagem foi muito afobado em ter feito vários atalhos, ele podia ter tido paciência e ter esperado a hora certa de embarcar sem afobamento”.

Em algumas situações, foi possível verificar como as marcas de oralidade estão presentes na expressão escrita de alguns alunos, os quais, em seus relatos, tentaram estabelecer um diálogo com o personagem do livro, como nos exemplos abaixo:



**Imagem 14: Depoimento do estudante 1:**

GOSTARIA MUITO QUE O FINAL DO LIVRO FOSSE VOCE CONTANDO QUE ESTAVA EM SEGURANCA JUNTO COM SUA IRMA E SEUS PAIS. INFELIZMENTE NAO FOI ASSIM. DEIXO AQUI MEU ABRAÇO E ATÉ A PRÓXIMA.

**Transcrição da imagem 14:** "Gostaria muito que o final do livro fosse você contando que estava em segurança junto com sua irmã e seus pais. Infelizmente não foi assim. Deixo aqui meu abraço e até a próxima".

**Imagem 15: Depoimento da estudante 10:**

Eu voltei a estudar acredita? Aqui em Nova Serrana tem o Cesec também peguei coragem e fui até lá e fui muito bem recebida e abraçada por todos, os professores são um amor, amigos atenciosos. Estou tão feliz e confiante que irei conseguir meus objetivos. Se soubesse como é legal lá você também iria concluir seus estudos.

**Transcrição da imagem 15:** "Eu voltei a estudar acredita? Aqui em Nova Serrana tem o Cesec também, peguei coragem e fui até lá e fui muito bem recebida e abraçada por todos; os professores são um amor, amigos atenciosos. Estou tão feliz e confiante que irei conseguir meus objetivos. Se soubesse como é legal lá você também iria concluir seus estudos".

Conforme mencionado, alguns estudantes conseguiram evoluir de forma muito satisfatória em suas habilidades de escrita, como a Estudante 4. Ao compararmos a sua escrita inicial com a produção final, constatamos uma evolução bastante satisfatória: inicialmente, a estudante não conseguia organizar sua escrita no espaço do papel e tinha dificuldades ortográficas e de concordância. Após as oficinas, podemos notar que sua escrita está mais eficiente, como demonstrado na imagem a seguir.

**Imagem 16: Depoimento da estudante 4:**

Estou muito contente em estar estudando no Cesec tanto os professores e funcionarios são muito educados, gentis e atenciosos. As acomodações do prédio facilitam o acesso as diversas salas de aula e estudo. Muito me alegrou em ler este livro pois ele superou minha expectativas; colocações feitas de nossas vidas, que convíamos, mas não sabíamos como definir e resolver. Então neste livro descobrimos a solução.

**Transcrição da imagem 16:** "Estou muito contente em estar estudando no Cesec tanto os professores e funcionarios são muito educados, gentis e atenciosos. As acomodações do prédio facilitam o acesso as diversas salas de aula e estudo. Muito me alegrou em ler este livro pois ele superou minha expectativas; colocações feitas de nossas vidas, que convíamos, mas não sabíamos como definir e resolver. Então neste livro descobrimos a solução".

É importante salientar que muitas dificuldades relativas à escrita ainda precisam ser superadas. O estudante 8, por exemplo, persistiu com dificuldades em organizar a escrita: tanto na adequação ao gênero, quanto no uso das normas da língua portuguesa (ortografia, pontuação, concordância). No entanto, seu engajamento no projeto trouxe perspectivas positivas para seu aprendizado da escrita.

**Imagem 17: Depoimento da estudante 8:**

VOU CONTINUAR POR QUE VOU LER A ESTUDAR PRINCIPALMENTE NO CESEC NÃO É NADA MAIS UM SIMPLIS ESTUDO DE DEUTIDO APRENDER MAIS UM POUCO E APRENDER O QUE EU NÃO SEI E AINDA MAIS DESCONTAR CONTROLAR MAIS ANSIEDADE NÃO TENHO MAIS META PARA O FUTURO.

EU ALVAMIRO ACHEI O LIVRO MUITO LEGAL MUITO INTERESSANTE MUITO BOVITO MUITO BEM ELABORADO GOSTEI MUITO E UM LIVRO PARA A GENTE APRENDER MUITAS COISAS MUITAS COISAS BOVITAS E INTERESSANTE MUITO BOVITO MESMO MUITO.

Obrigado.

**Transcrição da imagem 17:** “Vou contar porque vouei a estudar principalmente no Cesec. Não é nada mais um simplis estudo divertido aprender mais um pouco e aprender o que eu não sei e ainda mais descontraír. Controlar mais a ansiedade não tenho mais meta para o futuro. Eu Alvamiro achei otimo muito legal muito enteressante muito bonito muito ben elaborado gostei muito. E um livro para a gente aprender muita coisas muita coisas bonitas e interessante muito bonito mesmo muito. Obrigado”.

A adequação ao gênero relato pessoal, a autoavaliação da escrita e a produção da reescrita foram, em sua maioria, prova de que as atividades da sequência didática influenciaram positivamente sua capacidade de escrita dos estudantes.

Assim, de modo geral, percebi que consegui atingir satisfatoriamente alguns dos objetivos que envolvem as aprendizagem das habilidades esperadas pela propostas da teoria andragógica, para o público adulto / idoso, tais como incentivar nestes cidadão a capacidade de se autodirigir, percebendo que têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real, centrados em sua orientação à aprendizagem, já que perceberam que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em suas rotinas. Ao final da SD, foi possível constatar que os estudantes perceberam-se com maior segurança e proficiência leitora (e com maior autoestima) para conseguir escrever sem maiores receios foi alcançada com muito sucesso.

## 9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, havia três principais pontos de vista sobre os quais queria me debruçar:

- 1- A possibilidade de percepção do estudante idoso de que ele é capaz de aprender, apesar de todas as dificuldades de sua rotina de atividades e dos obstáculos impostos pelo próprio envelhecimento;
- 2- A proposta de ter, como alternativa de aprendizagem do estudante idoso, a estratégia de leitura protocolada, funcionando como forma de este estudante socializar e se expor diante de seus colegas, a fim de construir compreensão e transformar seu modo de pensar diante das dificuldades de ler e interpretar obras literárias variadas;
- 3- A ideia de propor atividades que contribuíssem para vencer os receios dos estudantes idosos em produzir relatos de forma escrita.

No decorrer do processo, pude testemunhar a dissipação de muitas destas inquietações. A interação com o estudante idoso proporcionou uma jornada de intercâmbio mútuo de experiências, oferecendo uma percepção singular dos mecanismos inerentes ao processo de aprendizagem e ensino. Tal vivência constituiu-se uma experiência que nos nutre de esperanças para um futuro em que a pessoa idosa seja tratada com mais respeito às suas capacidades e maior consideração pela sociedade.

Espero que, futuramente, a EJA possa ser vista com a importância que ela requer; que futuros trabalhos acadêmicos possam se aprofundar na temática e trazer novas contribuições, especialmente no que tange a dinâmica semipresencial, a qual considerarei um obstáculo para um maior êxito deste projeto. Da mesma forma, um olhar para o ensino da leitura e escrita para jovens e adultos pode oferecer subsídios para uma melhor avaliação das práticas que envolvem a educação básica, ajudando a iluminar aspectos deste período que poderiam ter sido melhor trabalhados, a fim de diminuir a evasão escolar e a descrença do estudante em relação à importância da educação.

Ao terminar esse trabalho, retorno a Rubem Alves (2018), que propôs uma reflexão sobre o indivíduo idoso considerar-se como alguém inútil à sociedade por não ser mais uma “ferramenta”. Encerrei as oficinas com a satisfação de perceber, nas realizações de meus alunos, que a vontade de aprender novas habilidades não se findam com o avançar da idade. Afinal, “a vida não se justifica pela utilidade. Ela se justifica pelo prazer e pela alegria – moradores da ordem da fruição”. Considero que, muito mais que contribuir para a proficiência em leitura e escrita destes estudantes veteranos, esta sequência didática ofereceu-lhes autoestima e senso de comunidade, além de um incentivo ao hábito de leitura, mais reflexivo e com maior fruição e prazer.

## 10 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter. DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública**. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M.A., GOMES, N.L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.19-50.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempo de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier; ALVES, Thelma Panerai; LUIZ, Márcia Karina da Silva; SOUZA, Elícia Barros Guerra. **A Educação no entardecer da vida**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 1115-1135, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902496>

**Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) > Acesso 20 maio 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice: realidade incômoda**. 2 ed. São Paulo: Editora DIFEL, 1976.

BEZERRA, Elzenita de Vasconcelos. **A Educação de Jovens e Adultos na Terceira idade**. João Pessoa/PR: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. Volume 38. Coleção Primeiros Passos. Brasília, DF: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

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

BRASIL. Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006. Programa Nacional de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA - PROEJA. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Decreto 6.633, de 5 de novembro de 2008. Atos Normativos: Alteração do Regulamento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Sistema S -, aprovado pelo Decreto nº 61.843, de 5 de dezembro de 1967. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal n.º 8.069 / 1990**. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb**. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto da Pessoa Idosa**. Brasília: DF, Outubro de 2003. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05/01/2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 12/1997. Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/1997. Conselho Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Portaria MEC nº 962, de 1º de dezembro de 2021**. Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Profissional – EJA Integrada - EPT. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: documento base**. Brasília: MEC/Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 27/12/2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

BUENO, Luzia. **Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística**". In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

CABRAL, Umberlândia. **PNAD Contínua: População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20total%20do%20pa%C3%ADs,39%2C8%25%20no%20per%C3%ADodo>. Acesso em: 31/05/2023, às 19h.

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. **Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade**. In: NERI, A. L.; YASSUDA, Mônica Sanches. (orgs.). *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 29-49.

CACHIONI, Meire; TODARO, Mônica de Ávila. **Política nacional do idoso: reflexão acerca das intenções direcionadas à Educação formal**. In: ALCÂNTARA, A. O.; CAMARANO, A. A.; GIACOMIN, K. C. (orgs.). *Política Nacional do Idoso: velhas e novas questões*. Rio de Janeiro: IPEA, 2016. p. 175-198. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/161006\\_livro\\_politica\\_nacional\\_idosos\\_capitulo5.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/161006_livro_politica_nacional_idosos_capitulo5.pdf)

CALEIRO, João Pedro. **Dados que mostram a desigualdade entre brancos e negros no Brasil**. São Paulo, Revista Exame, publicada em 20 de novembro de 2018, 6h. Disponível em: <https://exame.com/brasil/os-dados-que-mostram-a-desigualdade-entre-brancos-e-negros-no-brasil/>

CARVALHAIS, Jairo. **Proposta baseada no modelo de SD de Dolz, Noverrauz & Scheuwly (2004, p. 98)**. [Recurso eletrônico: imagem compartilhada durante as aulas], 2021.

CASTRO, Davi. **Não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, diz Conceição Evaristo sobre escritoras negras**. Estação Plural, TV Brasil, Publicação em: 08/06/2017. Acesso em 23/05/2023.

CLAVER, Ronald. **Escrever sem doer: oficinas de redação**. 2 ed. (revista e ampliada). Coleção Aprender. Belo Horizonte/MG: Editora da UFMG, 2016, 2004. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=dG9EVsIPYRcC&pg=PA3&hl=pt-BR&source=qbs\\_selected\\_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=dG9EVsIPYRcC&pg=PA3&hl=pt-BR&source=qbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false)

**Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** (Confintea V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.



**Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.** Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

**CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action: harnessing the transformational power of adult learning and education.** Publicado em 2022 pelo UNESCO-UIL/2022/ME/H/11. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por)

CONTENTE, Madalena. **A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas.** 2 ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2000.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Títulos e macroestruturas textuais.** Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.8, n.2, p.53-78, jul./dez. 1999

COSCARELLI, Carla V. **Leituras sobre a leitura.** Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **O gênero quarta capa no ensino do inglês.** In:

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

D'ALENCAR, Raimunda Silva. **Ensinar a viver, ensinar a envelhecer: desafios para a educação de idosos.** Porto Alegre: Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento, v. 4, p. 61-83, 2002. Disponível em: [oai:seer.ufrgs.br:article/4719](http://oai:seer.ufrgs.br:article/4719)

DA SILVA, Analise de Jesus (Organizadora). **Documento: contribuições para a construção de uma política nacional de alfabetização na EJA.** Fórum Nacional EJA: 2017. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2477>

DA SILVA, Analise de Jesus (Organizadora). **EJA em países lusófonos: Diversidades, desigualdades e Justiça social.** Rio de Janeiro: Curadoria Editorial, 2022, 563 p.

DA SILVA, Analise de Jesus. **Base de Dados - Municípios MG. Resultado do Projeto de Pesquisa financiado pelo PROEXT 2015 com metodologia de triangulação dos dados da PNAD 2014, do IBGE / Censo 2010 e do Banco Multidimensional de Estatísticas.** Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/index.php/pesquisa/> (acesso em 30/11/2020).

DA SILVA, Analise de Jesus. **Na EJA Tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Appris, 2021.

DEBERT, Guita Grin. **A reinvenção da Velhice: Socialização e Processo de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 1999.

DEBERT, Guita Grin. **Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade**. In: Barros, Myriam Moraes L. de. *Velhice – Terceira idade?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: Inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

DEMO, Pedro. **Ensino Superior no Século XXI: Direito de Aprender**. Reflexões. 2006  
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabella R. (orgs). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Itáu Social e Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48.

EVANGELISTA, Elizângela Fernandes Pereira; OSÓRIO, Neila Barbosa. **O idoso na EJA: Desafios e enfrentamentos**. E-book VII Conedu - Escola em tempos de conexões, vol. 3, 2021. Doi 10.46943/VII.CONEDU.2021.03.020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO\\_EV15\\_0\\_MD7\\_SA100\\_ID8109\\_08102021212450.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook3/TRABALHO_EV15_0_MD7_SA100_ID8109_08102021212450.pdf)

FEIGEL, Zilda. **Educação de Jovens e Adultos e construção da cidadania**. ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO., org. Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1996. 224 p. ISBN 85-85676-27-2. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/dydn3/pdf/amancio-9788575412671-07.pdf>

FERNANDES, Ana Paula Sabchuck; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **O idoso e a ludicidade**. Revista Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 20 (2): 151-160, jul./dez. 2012. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas)

FERNANDES, Carlos Alexandre. **Entrevista com Leiva de Figueiredo Viana Leal: "O mundo mudou. A vida mudou e a escola precisa mudar."** Revista do Instituto de Ciências Humanas – vol. 14, nº 19, 2018. p. 180-189.

FIELD, John. **Lifelong learning and the new educational order?** Stoke on Trent, UK. 2000. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1520470/1/Vorhaus2002lifelong119.pdf>

FONTENELE, Oscarina de Castro Silva; MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Por uma didática de leitura e produção textual: uma proposta de ensino com o gênero relato pessoal.** Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 169-188, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.pbh/acordasletras/index>

FREINET, Célestin. **Método Natural I: a aprendizagem da língua.** Tradução de Franco de Sousa e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Estampa, 1977.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 23ª ed - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** 10ª ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997, p. 27-38.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs). **E por falar em boa velhice: Envelhecimento bem sucedido e bem estar psicológico.** 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, Elizabete Viana de. **Demografia e epidemiologia do envelhecimento.** In: PY, Lígia. **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2004, p. 19-38.

GABEH, André. **Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe.** Rio de Janeiro, RJ: e-book [recurso eletrônico: PDF], Editora Bizum, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, Leila Laís; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. **Integração de mídias digitais no Ensino Fundamental: experiências com a Leitura protocolada**. Criar Educação. Criciúma, SC: PPGE, UNESC, v. 8, nº1, jan/jul, 2019.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Fóruns EJA como “Educação de Jovens e Adultos: um diagnóstico necessário”**. Palestra da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em Brasília, aos 12 de junho deste ano de 2023. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/eventos-2023/arquivos-2023/RITAGONALVES.pdf>

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **EJA Novos Rumos**. Memorando Circular nº 3/2021/SEE/DGAE, de 23 de junho de 2021. Belo Horizonte: SEE, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Organização e Funcionamento do CESEC**. Resolução SEE/MG Nº 2.943, de 18 de março de 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Organização e Funcionamento do CESEC**. Resolução SEE nº 4.955 de 5 de fevereiro de 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Programa EJA Novos Rumos**. Memorando Circular nº 18/2020/SEE/SB, de 8 de outubro de 2020. Belo Horizonte: SEE, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144445>

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2022, a expectativa de vida era de 75,5 anos**. Estatísticas Sociais. Brasília, DF: IBGE, 2023. Acesso em: 29/11/2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/38455-em-2022-expectativa-de-vida-era-de-75-5-anos#:~:text=Uma%20pessoa%20nascida%20no%20Brasil,at%C3%A9%20os%2075%2C5%20anos>. JESUS, Carolina Maria. **Muitas fugiam ao me ver**. In: Antologia pessoal. Organização José Carlos Sebe Bom Meihy. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/05/04/muitas-fugiam-ao-me-ver-carolina-maria-de-jesus/>

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Unicamp/Cefiel, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: Trajetória e grandes temas**. 2 ed. Coleção Linguagem. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **A Formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino**. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor. 2ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFPM, 2008, p. 53-67.

LIMA-SILVA, Thaís Bento. **Idoso, terceira idade ou velho? A forma correta de se referir à velhice**. Texto publicado no site: <https://metodosupera.com.br/conheca-a-forma-correta-de-se-referir-a-velhice/> . Publicação 01/06/2022. Acesso em 24/08/2023.

LOURENÇO, Anna Beatriz. **Ao menos 80 idosos são vítimas de golpes por dia no RJ**. Bom Dia Rio, exibido em 15/06/2023, às 7h32. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/15/ao-menos-80-idosos-sao-vitimas-de-golpes-por-dia-no-rj.ghtml>

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao\\_modelos\\_didaticos\\_generos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf)

MAINGUENEAU, Dominique. **Discours et analyse du discours: introduction**. Paris: Armand Colin, 2014. 216 p. ISBN 978-2-200-28996-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143194>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro**. In: Estudos de Linguística Textual do Português. (ed.). E. Gärtner, C. Hundt, A. Schönberger. Frankfurt am Main, TFM Editora, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: Estudos de Linguística Textual do Português. 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%C3%AAneros\\_textuais\\_defini%C3%A7%C3%B5es\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf)

MARTINS FILHO, Lourival José. **Alfabetização de idosos: aprendizagem da leitura e da escrita**. Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, vol. 8, nº 15, Jan./Jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 14/08/2023.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensino e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, Régis de. **O que é Ensinar?** São Paulo: EPU, 1986.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. **Andragogia e Psicopedagogia: a atuação com adultos**. São Paulo: Rev. Psicopedagogia, 2011, 28(87): 283-92.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. – 3ª ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PAULILO, André Luiz. **A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PEIXOTO, Clarice. **Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idosos, terceira idade...** In: Barros, Myriam Moraes Lins de (Org.). *Velhice ou terceira idade?* Rio de Janeiro: FGV. 1998, p.69-84.

PEREIRA, Cleuzira Custódia *et. al.* **Alfabetização: métodos e algumas reflexões**. Caldas Novas: UNICALDAS, 2013.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

QUEIROZ, Tero. Preocupante: **Pesquisa confirma que Bullying é o “grande monstro” causador da evasão escolar**. Campo Grande, MS: Site MS Notícias, publicada em 19 de abril de 2017, às 10h07. Acesso em: 12/08/2023. Disponível em: <https://www.msnoticias.com.br/editorias/geral-ms-noticias/pesquisa-confirma-que-bullying-e-o-grande-mostro-causador-da-evasao/72194/>

QUIRINO, Gabriel Manganaro Ramos. **Andragogia: A Arte e a Ciência de Fazer o Adulto a Aprender**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 02, Ano 02, Vol. 01. pp 159-183, Maio de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/andragogia-arte-e-ciencia-de-fazer-o-adulto-aprender.pdf>

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos: cenários, perspectivas e formação de educadores**. Brasília, DF: Liber/Instituto Paulo Freire, 2007.

RONCARATI, Cláudia; SILVA, Sílvia Regina Neves da. **A construção da referência e do sentido: uma atividade sociocognitiva e interativa**. Niterói, n. 21, p. 319-337, 2. sem. 2006, p. 319-37.

SÁ, Jeanete Liasch Martins de. **Educação e envelhecimento**. In: PY, Lígia. **Tempo de Envelhecer: percursos e dimensões psicossociais**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2004, p. 345-374.

SANTOS, Ivanete. **Edward Thorndike e a conformação de um novo padrão pedagógico para o ensino de matemática**. Tese de Doutorado apresentada à PUC/SP, 2006. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/10487/1/IvaneteSantos.pdf>

SANTOS, Jaciara de Oliveira Sant'Anna e CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Formação do educador de EJA nos discursos das diretrizes curriculares nacionais da EJA e BNCC**. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos – ISSN 2675-3855 – v. 02, n.10, 2021, p. 216-231. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.36257>

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. SEE/MG. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/> Acesso em: 14/08/2023.

SELBACH, Simone. **Língua portuguesa e Didática**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, Coleção Como Ensinar bem, 2010.

SERRA, Deuzimar Costa; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Os idosos na EJA: uma política de Educação inclusiva**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 19, n. 2, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/%20view/9808/209209210669>

SILVA, Iolete Ribeiro da; GÜNTHER, Isolda de Araújo. **Papéis sociais e envelhecimento em uma perspectiva de curso de vida**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.16, n.1, p. 31-40, jan./abr. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100005>

SILVA, Luna Rodrigues Freitas. **Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.155-168, jan.-mar. 2008.

SIQUEIRA, Renata Lopes de; BOTELHO; Maria Izabel Vieira; COELHO, France Maria Gontijo. **A velhice: algumas considerações teóricas e conceituais**. Ciência & Saúde Coletiva, 7(4):899-906, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/Q7tDFMfnSc8nmYHYBDkmXVm/?lang=pt>

SOARES, Magda e MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: Inep/MEC-Comped, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: as muitas facetas**. São Paulo: SciELO - Scientific Electronic Library Online, Revista Brasileira de Educação Nº 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004, p. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2004.n25/>

SOARES, Magda. **Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. São Paulo/SP: Editora Ática, 17ª ed., 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas**. Abralín - Associação Brasileira de Linguística. Live transmitida ao vivo pelo canal do YouTube “Abralín ao Vivo” em 31/07/2020, às 11h. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UnkEuHpxJPs>

SOARES, Márcia Regina Pacheco; ISTOE, Rosalee Santos Crespo. **Alfabetização e Inclusão de pessoas idosas: Uma proposta interdisciplinar mediada pelas tecnologias da informação e da Comunicação**. Revista Científica interdisciplinar. ISSN: 2358-8411, nº 3, vol. 2, artigo nº 17, Julho/Setembro 2015, D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a17>

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Marta Lima de. **Educação de jovens e adultos e a diversidade lingüística: as relações entre fala e escrita**. Artigos 2007 – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: Acesso em: 20 de jan. 2016

TAVARES, Dirce Encarnación. **A presença do aluno idoso no currículo da universidade contemporânea: uma leitura interdisciplinar**. 2008. 284 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TESTONI, Solange Aparecida de Aquino; BELTHER, Josilda Maria. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: O Reconhecimento da Diversidade e o direito à Educação para todos**. Presidente Epitácio, SP: RECeT, v.3, n.2, jul-dez 2022, p. 96-108, ISSN: 2675-9098

TONONI, João Jerry. **Dica do dia nº 208: Ancião**. In: Por-tu-guês em dia. Folha de Vitória, 27/07/2021. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/portugues-em-dia/2021/07/27/dica-do-dia-no-208-anciao/>



UNESCO. **Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. [V Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1997. Hamburgo, Alemanha]

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO/MEC, abril de 2010. [VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, 2009, Belém, Brasil].

UNESCO. **Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>

UNICEF. **Bullying e violência escolar: suas consequências e como combatê-las**. Site da UNICEF, 18 de julho de 2023. Acesso em: 12/08/2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar>

UNICOVSKY, Margarita Ana Rubin. **A Educação como meio para vencer desafios impostos aos idosos**. Rev Bras Enferm. mar/abr;57(2):241-3. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000200022>

VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro do. **Neurociência na melhor idade: aspectos atuais em uma visão interdisciplinar**. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2009.

VIANA, Sirliane da Costa. **Idosos na Educação de Jovens e Adultos: trajetórias de vida e perspectivas de aprendizagem**. In: **DA SILVA**, Analise de Jesus (Org.). EJA em Países Lusófonos: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social. Rio De Janeiro: Curatoria Editorial, 2022, P. 488-493.

VIANNA, Lucy Gomes; VIANNA, Cecília; BEZERRA, Armando José China. **Relação médico-paciente idosos: Desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Médica, nº 34 (1): p. 150-159; 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100018>

YUNI, José. **Envejecimiento y cambio cultural: tramas e configuraciones emergentes**. In: Ver y Vivir la Ancianidad: hacia el cambio cultural. Editora Fundación Navarro Viola, Buenos Aires: Argentina: 2007, p.65-77. Disponível em: ISBN 978-950-99448-9-3.

## **11- ANEXO:**

### **Mensagem do escritor André Gabeh aos alunos participantes do projeto:**

Eu fico muito feliz em ser lido. Fico feliz porque é carinho parecido com o que os passarinhos sentem por espalhar sementes e possibilitar que nossos pensamentos gerem novos frutos, causem novos risos.

E decidi escrever sobre o que amo. Sobre o que me importa; e comecei a escrever porque queria soltar as coisas que estavam dentro da minha cabeça. Eu escrevo pra respirar.

É bom demais saber que de alguma forma estamos juntos. É bom demais saber que o professor Álysson me leu e me concedeu a honra de ser lido por mais pessoas. Fico tão frango que chego a ficar brilhoso!

Que a ANCESTRALIDADE sempre nos abençoe e nos lembre de nossa beleza e importância. Que sempre haja festa em seus corações!

**André Gabeh – Novembro de 2023**