



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8999 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

## AS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DA EJA: ASPECTOS PECULIARES E A DIFICULDADE DE (RE)CONSTRUIR OS FAZERES COTIDIANOS

Fabiana da Silva Correia Souza - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Andrea Tereza Brito Ferreira - UNIVERSIDADE FEDERAL PE

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

### AS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DA EJA: ASPECTOS PECULIARES E A DIFICULDADE DE (RE)CONSTRUIR OS FAZERES COTIDIANOS

#### Resumo

Este trabalho é um recorte de nossa pesquisa de Mestrado, cujo objetivo foi investigar as práticas de alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para as aprendizagens dos alunos quanto à apropriação da escrita alfabética, buscando perceber as concepções dos sujeitos, professoras e alunos de escolas de Camaragibe/PE, sobre as atividades e aprendizagens. Com base em observações e entrevistas, discutimos aqui sobre aspectos que parecem peculiares às práticas de alfabetização fabricadas na EJA: a infantilização e a improvisação. Percebemos como são grandes as dificuldades enfrentadas pelas docentes para inovar suas práticas, ocorrendo um “apego” aos antigos procedimentos. Promover mudanças nas práticas profissionais cotidianas (CERTEAU, 1994) é uma tarefa complexa, desafiadora e angustiante, que precisa ser auxiliada por um trabalho formativo continuado baseado nas reflexões sobre as experiências vivenciadas pelos professores (PERRENOUD, 2002). Somente assim, poderá contribuir para a (re)construção de um fazer cotidiano mais voltado para as necessidades específicas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Práticas de Alfabetização. Ensino-aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos.

#### 1. Introdução

Faz tempo que o ensino da língua materna, no Brasil, vem sendo alvo de “denúncias e anúncios” (GERALDI, 1997). Neste trabalho, pretendemos promover não denúncias nem anúncios, mas reflexões e discussões sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda vista, por muitos, como filantropia, caridade, solidariedade e não como direito (GALVÃO; SOARES, 2004).

Em nossos estudos e de outras autoras (FERREIRA, 2008; ALBUQUERQUE, 2006), percebemos que, no cotidiano prático, há um conflito entre o “novo” e o “velho” e tentativas de mudanças, efetivadas, geralmente, conciliando-se práticas antigas com práticas inovadoras. Observamos, nas salas de aula, a presença dos antigos métodos de alfabetização (RIZZO SOARES, 1986) e um esforço por parte de muitos professores de “fabricar” (CERTEAU, 1994), práticas pautadas nas “recentes” discussões (FERREIRO et al. 1983; FERREIRO, 2001;; GERALDI, 1997; SOARES, 1998, 2018). Essa disputa entre o “novo” e o “antigo” vem marcando a história da alfabetização desde o final do século XIX, passando-se a desqualificar, como ultrapassado, o ensino no qual ainda não são percebidas as concepções (im)postas pelas “novas bússolas” para a educação (MORTATTI, 2000), o que vivenciamos no contexto da atual Política Nacional de Alfabetização[1].

Na maioria das turmas, por onde passamos, os professores entendiam a importância de um trabalho sistemático e reflexivo para alfabetizar (ALBUQUERQUE; MORAIS e FERREIRA, 2008), porém nem sempre conseguiam fazê-lo. Boa parte dos alunos já havia frequentado a EJA, mas continuavam analfabetos. Diante disso, apresentamos um recorte de nossa dissertação de Mestrado, para discutir sobre dois aspectos peculiares àquelas práticas da EJA, a infantilização e a improvisação, percebidos ainda hoje (LIMA, 2018; CAVALCANTI, 2019) e que parecem ter suas origens na grande dificuldade enfrentada pelas professoras para “fabricar” novos procedimentos. Abordamos a (re)construção/“fabricação” dessas práticas, pautando-nos em Certeau (1994), Weisser (1998), Chartier (2007) e Perrenoud (2002), para enfatizar que (re)construí-las é uma tarefa difícil, não se tratando de uma simples substituição de procedimentos antigos por “novos”, a partir do apagamento instantâneo do que foi feito até então. Tal discussão é relevante pelo fato de haver poucas pesquisas sobre as práticas de alfabetização na EJA[2].

## **2. Percorso Metodológico**

Neste estudo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008), analisamos, com base em Bardin (2004), dados de entrevistas semiestruturadas e de 15 observações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), realizadas em duas salas de aula (de fevereiro a setembro de 2011) de escolas públicas de Camaragibe/PE, nas quais investigamos as práticas de duas alfabetizadoras da EJA e as aprendizagens de seus alunos.

Uma das professoras, Amanda[3], graduada em Ciências Biológicas, tinha 16 anos no magistério e 8 na EJA. Já a outra, Selma, pedagoga, atuava há 24 anos na docência e na EJA. Amanda ensinava em 3 escolas diferentes e Selma em 2 turnos na mesma escola. Nas duas turmas, houve 27 matrículas. Na primeira, 12 alunos eram do 1º ano e 15 do 2º ano (frequência média: 12 por aula), já na segunda, eram todos do 1º ano (frequência média: 13 por aula). Em ambas, houve desistências, idas e vindas, aqueles que nunca compareceram e novas matrículas. Alguns liam com muita dificuldade e outros reconheciam algumas ou todas as letras. Havia uma grande diversidade de experiências e conhecimentos naquelas turmas dos “não-crianças” (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

## **3. Análise e Discussão dos Dados**

### **3.1. A Rotina pedagógica das alfabetizadoras: modos de fazer, atividades cotidianas e aspectos peculiares**

Inicialmente, buscamos saber o que as docentes entendiam por alfabetização:

*“alfabetizar tem que tá junto de letrar. Alfabetização e letramento juntos. [...] Não adianta apenas ele codificar, ler palavras, né?” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA); “é eu fazer com que o aluno compreenda o sistema... o letramento, né? Consiga escrever, consiga ler...” (Prof.<sup>a</sup> SELMA).* Amanda parece conceber a alfabetização e o letramento conforme a perspectiva adotada, naquele momento, pela Secretaria de Educação do município, o alfabetizar letrando (SOARES, 2003). Já Selma, ao contrário da referida perspectiva, parece compreender a alfabetização e o letramento como sinônimos.

Na prática da professora Amanda, verificamos a ausência de uma rotina, talvez devido à sua concepção de como deveria ser uma aula na EJA: *“aula dinamizada, criativa, motivadora [...] porque, se não for assim, vai ser mais uma causa, pra levar à evasão do aluno” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA).* Suas atividades eram diversificadas e criativas, mas nem sempre “adequadas” e/ou interessantes para os alunos: *“Ouvindo a música, e terminando de ouvir a música, vocês vão desenhar como é esse Sertão Nordestino. [...] E escrever também. [...] Quem não conseguir escrever, desenha” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – 10<sup>a</sup> obs.); “Eu acho, assim, que esse negócio de desenho, a gente é adulto, né, aí esse negócio de desenho fica mais pra criança. (Aluna INALDA – 13<sup>a</sup> obs.).*

A leitura de texto foi a atividade mais desenvolvida (13 do total das observações). Amanda buscou diversificar os gêneros textuais trabalhados, mas priorizou o livro de literatura infantil. Sempre que lia, realizava longas discussões, diminuindo o tempo que poderia ser utilizado também em outras atividades. Parecia, assim, buscar inserir os alunos na realidade deles (FREIRE, 1987), mas acabava sobrepondo o letramento à alfabetização (SOARES, 2003). A produção textual apareceu em 7 observações, sendo duas delas coletivas e poucas efetivadas. Esta parecia ser sua maior dificuldade, mesmo teorizando como fazê-la: *“...uma produção [textual] que vai ter um fim, pra quem, pra quê, porque tudo é destinado. Isso é muito importante, né?” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – 7<sup>a</sup> Obs.).*

A leitura de textos foi proposta por Selma em 8 observações, já a produção, em apenas 2. A professora tentou realizar o trabalho com textos, mas os materiais trabalhados nem sempre eram adequados ao público, demonstrando que a infantilização também esteve presente nesta turma. Uma das atividades, por exemplo, solicitava que os alunos ligassem pontinhos e descobrissem a figura de um balão junino. Era comum o reaproveitamento de atividades antigas, muitas vezes, inadequadas àquela faixa etária, gerando insatisfação nos alunos: *“Eu num vou fazer isso não!” (Aluno MARCOS – 10<sup>a</sup> obs.).*

Os fazeres para o ensino da escrita alfabética, levou-nos a considerar a prática da professora Amanda como assistemática e a da professora Selma como sistemática (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008). Embora as atividades propostas por Amanda tenham sido diversificadas, quase sempre, foram incluídas nas aulas de modo incidental, rápido e superficial, dando indícios de falta de planejamento, o que percebemos também em sua fala: *“Acho que vou deixar de ir pras formações, assumir minhas faltas, pra planejar. É disso que preciso pra melhorar minhas aulas: planejar.” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – 11<sup>a</sup> obs.).* Selma, por sua vez, priorizou tais atividades, que eram, geralmente, retiradas de antigos livros didáticos e materiais arquivados, bem como realizadas pautando-se na soletração, mas também, embora poucas vezes, em reflexões sobre a escrita e a pauta sonora: *“... quantas vezes eu abro a boca quando eu digo: TE... LE... FO... NE? (Prof.<sup>a</sup> SELMA – 4<sup>a</sup> obs.).*

### 3.2. As práticas das alfabetizadoras: a dificuldade de (re)construir seus fazeres

Vimos que as docentes estavam buscando realizar práticas inovadoras, um processo

complexo, ao contrário do que muitos pensam e acabam vendo os professores como resistentes e desinteressados frente às “novas” orientações para o ensino da leitura e da escrita, ao “prenderem-se” em práticas antigas (ALBUQUERQUE, 2006).

Percebemos que as docentes se apegavam às antigas práticas devido ao desconforto, insegurança, angústia, incertezas diante do “novo”. Isso acarretava numa resistência inconsciente, levando a permanecerem com práticas dominadas por elas (PERRENOUD, 2002). Após as aulas, vinha à tona a insatisfação: “*Hoje foi difícil, viu?*”; “*Acho que deixei a desejar.*” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA - 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> obs.); “*Hoje, eu só teria duas pessoas... para ser aprovada pro 2º ano. E talvez não tão preparadas assim, né?*” (Prof.<sup>a</sup> SELMA– 12<sup>a</sup> obs.).

Nesses casos, os docentes atribuem seus maus resultados aos alunos ou utilizam vários pretextos como justificativa, pois não é fácil questionar práticas consolidadas (PERRENOUD, 2002): “*Olha, a dificuldade deles, eu atribuo à questão de... não ter essa confiança, né? [...] também, problema de visão que isso também colabora...*”; “*Essa turma aqui a maior necessidade deles é o visual... mais imagens, mais atividades xerocadas que fosse de acordo com o nível deles.*” (Prof.<sup>a</sup> AMANDA – 8<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> obs.); “*A maior dificuldade de meus alunos é botar na cabeça que eles são capazes de aprender.*” (Prof.<sup>a</sup> SELMA –12<sup>a</sup> obs.).

#### 4. Considerações Finais

Assim como Albuquerque (2006), percebemos que as docentes estavam passando por um processo de “inovação” de suas práticas, conciliando procedimentos pedagógicos “novos” e “antigos”. Diante das “novidades”, a reação das professoras não foi a negação de toda uma prática consolidada, demonstrando que elas não são meras reprodutoras/executoras das teorias e orientações/prescrições. O que elas fazem são adaptações, (re)construções, “fabricações” dos discursos oficiais. (WEISSER, 1998; PERRENOUD, 2002; CHARTIER, 2007). Assim, acreditamos que um bom planejamento, construído a partir de reflexões sobre as práticas atuais, amenizaria os aspectos peculiares. Para tanto, as formações continuadas devem auxiliar os docentes a “fabricar” suas práticas de modo mais reflexivo e eficiente, para que possam atender às especificidades dos alunos e enfrentar os efeitos de cada nova “orientação/prescrição” para a educação”.

#### 5. Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de e FERREIRA, A. T. B.. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.38, pp. 252-264. Disponível em: <http://www.anped.org.br> (Acesso em 30/08/2009).

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

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

CAVALCANTI, ANDREYA RAFAYELLA SANTOS. **A infantilização das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos.** Trabalho de Conclusão de Curso - Pedagogia - UFPB - Centro de Educação, 2019.

- CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, ANEE-MARIE. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, M.S.B.; WEBER, S. (org). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- FERREIRO, E. et al. **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 10. México, 1983.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24ª ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, A. M. O. e SOARES, L. J. G.. História da alfabetização de adultos no Brasil. In LEAL, Telma F. e ALBUQUERQUE, Eliana B. C. (org). **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LIMA, LEILA B. DE AMORIM. **Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde12> (Acesso em 06/08/2008).
- PERRENOUD, P. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIZZO SOARES, G. M. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo**. – 4ª ed. – Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, vol.13, n.38, pp. 252-264. Disponível em: <http://www.anped.org.br> (Acesso em 30/08/2009).
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos** / Magda Soares. – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l'Existence précède l'essence. **Recherche et**

**Formation, les savoirs de la pratique:** un enjeu pour la recherche et la formation. INRP, n. 27, p. 93-102, 1998.

---

[1] Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/>>. (Acesso em: 25 de maio de 2021)

[2] Dados dos GTs 10 e 18 (Reuniões Nacionais da ANPED, entre 2006 e 2019).

[3] Utilizamos nomes fictícios para identificar os sujeitos.