

**O CONHECIMENTO PRÉVIO  
DO ALUNO DA EJA EM QUESTÃO:  
UMA ANÁLISE DO UNIVERSO DO ALUNO DA EJA  
E SEUS SABERES CULTURAIS**

Ana Lúcia Farias da Silva (UFRRJ)  
[analufariasalfa@yahoo.com.br](mailto:analufariasalfa@yahoo.com.br)

Michele Cristine Silva de Sousa (UFRRJ)  
[michele.sousa29@yahoo.com.br](mailto:michele.sousa29@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O trabalho tem como objetivo analisar a formação dos sujeitos presentes nas salas de aula da modalidade, com o intuito de mostrar se os conhecimentos prévios dos discentes estão sendo levados em consideração. É importante ressaltar em um primeiro momento o histórico da EJA, a fim de mostrar a trajetória realizada até o momento por estes alunos. Pretende-se para isso, fazer uma pesquisa bibliográfica de artigos e livros acadêmicos que enfatizam o tema em questão. Para responder à pesquisa, será utilizado como referencial teórico o livro *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*, de Bortoni-Ricardo & Machado (2013), enfatizando a questão do conhecimento prévio, e de Soares (2009) que através do livro *Letramento: um tema em três gêneros* aborda o termo de forma objetiva.

**Palavras-chave:** EJA. Letramento. Conhecimento prévio.

**1. Introdução**

O trabalho em questão abordará o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, com ênfase em alguns marcos importantes de reformas e de planos educacionais. Será salientada a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 e de 1996 no capítulo destinado à EJA.

Os estudos sobre o conhecimento prévio do aluno da EJA serão analisados a partir do referencial teórico de Bortoni-Ricardo & Machado (2013), traçando as contribuições de diversos estudiosos do segmento específico, até as mais atuais vertentes nos estudos da EJA que englobam

as importantes e destacadas análises de Paulo Freire. A escolha de tal tema justifica-se pela sua relevância e urgência social e como um meio de resgatar os conhecimentos prévios dos sujeitos pertencentes ao universo da EJA.

Além disso, a prática de uma sala de aula de jovens e adultos será traçada e analisada, com a finalidade de mostrar o que está sendo feito de acordo com a teoria na modalidade e principalmente as intervenções necessárias realizadas por professores. Objetiva-se com isso, analisar a formação dos sujeitos presentes nas salas de aula da modalidade, com o intuito de mostrar se os conhecimentos prévios dos discentes estão sendo levados em consideração no processo de aprendizagem.

Assim, a primeira parte traçará: o histórico da EJA; a Lei de Diretrizes e Bases; Programas, projetos e planos da EJA: anos 90; a diferenciação entre letramento e alfabetização e as funções da EJA. Na segunda parte: será enfocada a abordagem do processo de Letramento na EJA segundo Bortoni-Ricardo & Machado e na terceira parte: a prática da professora da EJA; as intervenções na EJA e por último as considerações finais.

## 2. *Histórico da EJA*

A trajetória da EJA inicia-se em 1534 com a fundação da Companhia de Jesus<sup>5</sup>, o intuito dos religiosos era apenas de ensinar princípios morais e normas de comportamento para a população. Existiam dois grandes grupos, segundo Salgado e Barbosa (2010, p. 20) de um lado, o ensino humanístico<sup>6</sup> para a classe dominante e de outro, ler e escrever para a maior parte da população.

Em 1759 ocorreu no Brasil a Reforma Pombalina liderada por Marquês de Pombal. Essa reforma expulsou os jesuítas do Brasil, incluiu o conhecimento científico não aceito pelos religiosos e fechou a maioria das escolas. A reforma acentuou ainda mais o processo de exclusão da população.

Após a independência do Brasil, foi criada a 1ª constituição.<sup>7</sup> No título 8, artigo 179, inciso XXXII, observa-se a preocupação com o ensi-

---

<sup>5</sup> Ordem formada por jesuítas que visavam difundir o evangelho no Brasil.

<sup>6</sup> Estudo de Letras clássicas.

<sup>7</sup> Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm)

no no documento: “A instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos”. Todavia, a grande parte da população ficou à margem do processo de ensino, principalmente mulheres e negros.

O ato adicional de 1834 conforme Salgado e Barbosa (2010, p. 25) deu autonomia as províncias quanto à forma de administrar o ensino. Nesse momento, para sanar a falta de docentes primários no Brasil, foi introduzido o ensino pautado no método Lancaster, que consistia na adoção de monitores (os alunos mais adiantados faziam este papel) para o ensino da população, todavia este método era formal, penoso e classificatório, pois os alunos eram categorizados e ganhavam prêmios ou castigos pelas atuações em sala de aula.

A classificação imperava no ensino, até que em 1920-1930 surgiu o grupo dos Pioneiros da Educação Nova, criado por vários educadores dentre eles: Fernando de Azevedo, Lourenço filho, Anísio Teixeira dentre outros, criaram um movimento de renovação educacional, informando que apenas ela poderia modificar a situação social vigente, para os defensores do movimento a escola era a salvação para a humanidade, através de um ensino gratuito e laico. O movimento teve muita representação na educação.

Com a Lei 15 de dezembro de 1967, o governo criava o Mobral. Segundo o documento, esse projeto seria direcionado para a alfabetização funcional de jovens e adultos através do método de utilização de palavras geradoras, todavia não obteve êxito, pois o conteúdo não era problematizador, sendo substituído mais tarde pela Fundação Educar.

### **3. O que diz a LDB?**

Em relação às leis, pode-se citar a LDB 5.692/71, que no capítulo IV disponibiliza informações sobre o ensino supletivo. Observa-se que a preocupação era inserir os jovens e adultos no mercado de trabalho, diminuindo a procura dos mesmos para ingresso no ensino superior. No artigo 25 consta este intento:

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. (BRASIL, MEC, 1971, p.6).

Como se pode ver, a EJA na LDB de 71 teve um avanço, pois pela primeira vez um documento deu prioridade à modalidade, mesmo que

não tenha dado valor ao ensino em si. De igual modo, o documento LDB 9.394/96 deu importância à educação de jovens e adultos, possibilitando ao alunado oportunidades educacionais apropriadas considerando seu contexto de vida. Como é possível verificar no artigo 37, inciso 1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, MEC, 1996, p. 16).

O documento prevê e estimulará a permanência do aluno na escola, conforme o inciso 2º: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Todavia, garantir a permanência do alunado da EJA é uma questão que vai desde a organização da sala de aula até as avaliações realizadas, todo este processo deve estar em sintonia para que eles tenham condições aprender de acordo com suas realidades.

### **3.1. Programas, projetos e planos da EJA: anos 90**

Depois da Conferência Mundial de Educação<sup>8</sup> (1990) realizada em Jomtiem, na Tailândia, o Brasil viu surgir em seu cenário diversos programas que tinham como base a educação de jovens e adultos. Veja algumas de acordo com Salgado & Barbosa (2010 p: 63-68):

- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC): tinha como objetivo a alfabetização através de recursos federais.
- Plano Decenal (1994): oferecer alfabetização para jovens e adultos;
- Plano Nacional de Formação do trabalhador (Planfor)-1995: formação para o mercado de trabalho, todavia a falta de qualificação dos alunos foi um empecilho para o êxito do plano.
- Programa alfabetização solidária (PAS) 1996: institucionalização da EJA nos governos municipais.
- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) 1998: alfabetização de trabalhadores rurais.

---

<sup>8</sup> Previu a educação como meta.

- Plano Nacional de Qualificação (PNQ): Promoção de cursos para ascensão social do trabalhador.
- Programa Brasil alfabetizado (2003): alfabetização de jovens, adultos e a formação de alfabetizadores.

#### **4. Letramento e alfabetização**

O processo de alfabetização até os anos 80 preocupou-se com a aprendizagem através dos métodos convencionais da escrita, pautando-se na codificação e decodificação do código. Nesse processo, o professor não leva em consideração o contexto social do aluno e sua experiência, pois a aprendizagem encontra nos métodos a sua salvação, conforme menciona Soares sobre os mais variados procedimentos de aprendizagem:

Métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da Língua- dos fonemas, das sílabas- em direção às unidades maiores- à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadores de sentido- a palavra, a frase, o texto, em direção às unidades menores (Método da palavração, Método da setencição, Método global). (SOARES, 2004, p. 2).

Esses métodos permearam a educação em cartilhas totalmente desvinculadas da realidade do aluno, que aprendia na base da “decoreba” e da cópia, nesse processo ele não encontra sentido em permanecer na escola, porque a mesma está muito distante de sua vida. De igual modo, alfabetizar alunos da EJA nestas perspectivas é “jogá-los” em condições não favoráveis de aprendizagem, em cartilhas com frases do universo infantil que não consideram a sua condição de vida e de trabalho.

O termo letramento (*literacy*) compreende a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de utilização da escrita e da leitura, dotando o indivíduo de condições de possuir cidadania através das práticas mencionadas, ou seja, não basta saber ler e nem escrever se o sujeito não souber a funcionalidade e não for dotado da percepção do contexto/ mundo. De igual modo, não existe o termo iletrado, não sendo possível reconhecer um grau zero, o que há na realidade são níveis de letramento, que possibilitam uma aprendizagem mais contextualizada. Magda Soares, estudiosa do assunto, em seu livro letramento: um tema em três gêneros traz uma abordagem sobre o termo:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade. (SOARES, 2009, p. 39).

Soares (2009) menciona a distinção entre se apropriar da escrita e ter aprendido a ler e a escrever, enfatiza que a primeira acepção é torná-la própria, como uma propriedade que faz parte do sujeito e não estando fora dele, ou seja, é necessário que o homem se sinta parte do processo, pois cabe a ele reconhecer que as práticas de leitura e escrita o tornarão um cidadão, com direitos e deveres.

### 5. *Funções da EJA*

O Parecer CEB nº: 11/2000 institui três funções da EJA, a saber: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.

A função reparadora diz respeito à igualdade entre cidadãos em vias democráticas, “reparando” saberes, incertezas e medos que a sociedade possa impor-lhes. Observe o que o documento menciona sobre essa função:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, MEC, 2000, p. 7)

Como foi possível perceber, a preocupação da função reparadora é propiciar ao aluno da EJA condições para se tornar um cidadão de direitos e deveres, reparando possíveis injustiças sociais que existam na sociedade e que o impeçam de torná-lo detentor de todos os espaços.

A função equalizadora está relacionada à igualdade e equidade, nessa função o indivíduo da EJA é visto em condições iguais de tratamento em vias sociais. Conforme o relator essa função seria:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, MEC, 2000, p. 9)

A equalização pressupõe igualdade para todos os sujeitos da EJA, independente de sua condição social. Esse processo vê o alunado em condições iguais de ingresso e permanência na escola, vista como uma possibilidade de renovação e inclusão social.

A função qualificadora considera que o indivíduo necessita estar sempre se atualizando em quadros escolares ou não, possibilitando estabelecer um elo entre escola e trabalho. Essa função encontra na EJA sua principal meta: desenvolver competências para o desenvolvimento dos alunos, dando oportunidade de qualificação indispensável à vida social. O parecer informa:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. 13 Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, MEC, 2000, p. 11).

A função qualificadora identifica que o aluno da EJA necessita desenvolver suas habilidades e competências para o mundo do trabalho, possibilitando-os aprender “fazendo”.

## **6. A abordagem do processo de letramento na EJA, segundo Bortoni-Ricardo & Machado**

Embora se tenha alcançado alto nível de universalização do ensino fundamental no Brasil, o aprendizado da leitura e da escrita não tem sido considerado suficiente para garantir a plena inserção social das pessoas que concluem os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Tal fenômeno, denominado por Gee (2004) de *o tropeço da quarta série*, é aquele em que as pessoas parecem ter se apropriado do processo de leitura nos primeiros anos de escolarização; quando, porém, as exigências de linguagem dos conteúdos se tornam mais densas, nas séries finais, elas não conseguem ler com compreensão textos com linguagem razoavelmente complexa, mas apenas decodificar e localizar significados literais e superficiais.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma modalidade de Educação Básica destinada às pessoas que não frequentaram o ensino fundamental em idade considerada regular, ou seja, dos seis aos quatorze

anos. O *tropeço da quarta série* também ocorre nessa modalidade de ensino, gerando a população denominada pela UNESCO de *analfabetos funcionais*.

A análise dos dados a serem discutidos neste artigo dar-se-á na perspectiva dos novos estudos do letramento (STREET 2003; BARTON 1994; GEE 2004, 2005; DIONÍSIO 2007, 2007) ressaltando-se os dois modelos de letramento propostos por Street (2003, p. 4): o *autônomo* e o *ideológico*. O *modelo autônomo* pressupõe um ensino para a funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesma e “terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Já o modelo ideológico vai além da funcionalidade, pois considera o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. Por referir-se a diferentes práticas e eventos sociais situados em contextos históricos específicos, utiliza-se o termo *letramentos*, no plural.

O *modelo ideológico* relaciona-se às experiências de vida, de leitura e escrita de cada pessoa, pois elas “[...] possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida” (BARTON, 1994, p. 35).

A análise feita por Bortoni-Ricardo & Machado (2013) a serem discutidos neste trabalho sobre a EJA, comprova a distância entre as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em eventos escolares em uma turma da Educação de Jovens e Adultos da 2ª série do 1º segmento da EJA, com 16 alunos, dez deles homens e com faixa etária entre 20 a 66 anos, e as de *eventos de letramento* nos quais os sujeitos se envolvem fora da escola. Os dados analisados na aula em questão demonstram que as atividades escolares da EJA nem sempre consideram as práticas sociais de leitura e escrita que os alfabetizados já conhecem.

Sendo assim, a análise demonstrada pelas autoras, mostra como o conhecimento é apresentado pela professora desta turma da EJA e de que maneira eles (professor e alunos) o entendem e o partilham. As autoras também apontam o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas. Essa perspectiva busca compreender as *práticas de letramento* de comunidades e grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico determinado. Ninguém é totalmente letrado, mas letrado “[...] em diferentes e determinados contextos [...]” (FISCHER, 2007, p. 30).

Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) destacam o conceito de andaimes, como processos que se estabelecem entre professor e aluno, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem, reorganizarem e reelaborarem conhecimentos que já possuímos assim a organização da oralidade em sala de aula é um andaime que deve ser construído pelo professor, na tentativa de acolher com mais sabedoria o conhecimento prévio do aluno, ou seja, valorizar o conhecimento de mundo do estudante da EJA.

As autoras fazem uma análise de uma aula de EJA em que a professora apresenta um texto do gênero receita culinária e desenvolve uma atividade totalmente equivocada e sem levar em consideração, em nenhum momento as vozes dos seus alunos que queriam se expressar a respeito da receita. A educadora lê a receita para eles, a sala escuta, copia e silencia. A leitura prévia do texto pelos alunos não acontece, nem a ilustração da receita é comentada. No entanto, ao se preocupar apenas em cumprir seu planejamento, a professora deixa para trás importantes contribuições no decorrer dos turnos de fala, isto é, exemplos, saberes individuais dos alunos que vão sendo descartados.

Como no exemplo da preparação da receita, quando uma aluna, Márcia, discorda em vários momentos sobre o preparo da receita, trazendo uma ótima discussão acerca dos ingredientes e etapas, a professora perdeu uma ótima oportunidade de ter prestigiado a oralidade desta aluna, e, com isso, poderia ter feito desta troca, uma aprendizagem significativa para todos os sujeitos da turma.

Os verbos abordados pela receita, como “borrifar”, “esfarelar”, “aquecer”, iam sendo substituídos por alguns alunos por outros do campo de conhecimento e uso pessoal deles, como “arrear”, “coar”, “mexer”, etc. Então, ao não dar voz a seus alunos neste momento, a educadora acaba por reduzir as suas vozes, os seus conhecimentos prévios a algo sem valor, uma vez que, na visão desta professora, somente o letramento de forma autônoma e desvinculada das experiências individuais de seus educandos é o que importa. Teria sido mais produtivo se a professora recuperasse as práticas e experiências já evidenciadas como andaimes para a reescrita ou escrita de uma nova receita.

A referida aula analisada não comporta nem admite a pluralidade de leituras possíveis no repleto universo social de conhecimentos que cada um desses sujeitos traz para a sala de aula. Também nesta sala, o professor é o único capaz de conduzir seus alunos a uma resposta certa, as-

sim como ele (o professor) é sinônimo de detentor da verdade, autoridade e saber.

Muitos aspectos são de extrema importância numa sala de aula como essa da EJA: a chamada; o uso de crachás, que dão importância real aos sujeitos; a data no quadro; a descrição de como será a aula; o contato com os textos escritos, a partir da entonação de voz do professor-leitor que os apresenta, isto é, as pré-etapas da leitura aos alunos, enfim, como ressalta Colello (2010), construir um ambiente alfabetizador incorporando a pluralidade das experiências de leitura e escrita, trazendo diferentes suportes e gêneros textuais para a sala de aula, assim como lidar com os inúmeros propósitos sociais da língua, é o grande desafio e diferencial para se ter êxito nas classes desta natureza.

Segundo Freire, os alunos adultos trazem diferentes concepções de mundo e saberes já existentes, portanto alfabetizá-los não consiste em apenas aprender a ler e a escrever, mas em dizer a sua palavra geradora, criadora da cultura. A educação que deve ser buscada é aquela que insira as diferenças, com igualdade de oportunidades, pois só assim, a EJA poderá fazer com que esses sujeitos sintam vontade de continuar seus estudos com prazer.

### 7. *Prática do professor da EJA*

No meio do caminho tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
No meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
Tinha uma pedra  
Tinha uma pedra no meio do caminho  
No meio do caminho tinha uma pedra

Com esse poema de Drummond se inicia a caminhada pela prática da educação de jovens e adultos, caminho esse repleto de pedras, obstáculos e curvas insidiosas. Não se pode negar como foi visto no histórico da EJA, que os programas governamentais não tiveram um prosseguimento delineado, pois foram caracterizados por rupturas entre um governo e outro, que quando muito “vestiram” uma nova roupagem aos programas, dando um ar de busca para se acabar com o analfabetismo entre as faixas etárias mais avançadas.

Quando se fala na pedra Drummoniana em face à modalidade EJA, o pensamento de todos é: Como fazer para superá-la? Para retirá-la do caminho? Como proporcionar uma educação mais igualitária e transformadora para os jovens e adultos? Como reerguer a autoestima de alguém que parou de estudar pelos mais variados motivos? Para responder a todas essas indagações é necessário compreender o que é a sala de aula do EJA e que tipo de sujeito é esse jovem e adulto aprendiz e quais são seus objetivos e metas ao retornar à escola?

Na busca da compreensão sobre esse sujeito, foi analisada a realidade de duas turmas de uma escola do município do Rio de Janeiro. Em cada turma, compareceriam à aula em torno de 20 alunos. Foi possível observar:

Turma X:

- Conteúdos descontextualizados;
- Eixo temático voltado para fora da realidade de adultos e jovens;
- Atividades que não propõem uma reflexão;
- Pouco diálogo entre professor e aluno;
- O conhecimento prévio do aluno não é levado em consideração em todas as aulas.

Turma Y:

- Conteúdos contextualizados;
- Eixo temático voltado para a educação de jovens e adultos;
- Atividades reflexivas e práticas;
- O professor é um orientador no processo de aprendizagem;
- Há diálogo entre docentes e discentes;
- O conhecimento prévio do aluno é levado em consideração.

A docente da turma X não soube explorar o conhecimento prévio do alunado, em suas aulas o mais importante era o ensino mecânico e artificial de apresentação. As atividades e exercícios não apresentavam

uma reflexão profunda e nem debate, serviam apenas para expor o assunto com marcações objetivas.

A professora da turma Y trabalha com um conteúdo bem diversificado, que leva em conta o conhecimento de mundo que os alunos já possuem. Esse processo é fundamental, pois o aluno da EJA já traz para a sala de aula toda uma gama de conhecimento que para ele precisa ser compartilhado. Outro ponto importante é o clima harmônico e dialogal entre o docente e seus alunos, o que garante um clima de troca, de afeto e companheirismo.

Sendo assim, é preciso que o professor se aceite como aprendiz e dê prestígio ao conhecimento prévio do aluno da EJA, pois é essa interação que levará os sujeitos a se perceberem como participantes do diálogo da sala de aula e, com isso, construtores do próprio conhecimento. Compreender que a troca de experiências é o caminho para o avanço do aluno da EJA em questão.

Frente a esse impasse entre o aprender ou não, é necessário que o professor enfatize a necessidade do processo de não só alfabetizar, mas também em desenvolver em seus alunos da EJA, habilidades para conquistar gradativamente níveis de letramento diferenciados em seus diversos meios sociais.

O que hoje se faz necessário é saber utilizar a leitura e escrita conforme as contínuas exigências sociais, para que se chegue ao aprimoramento da cidadania e do letramento. Observe abaixo algumas intervenções necessárias para a sala de aula da EJA:

- Ênfase em conteúdos contextualizados, levando em conta o conhecimento prévio do aluno;
- Palavras geradoras (Paulo Freire)- As palavras precisam ter sentido para os discentes, pertencer a seu universo;
- Professores e alunos devem ser “atores” da aprendizagem;
- Trabalho e educação devem ser levados em consideração.
- Textos coletivos, com abordagem qualitativa;
- Leitura de diversos gêneros, principalmente os mais utilizados no universo da EJA;
- Contação de “causos” e contos orais;

- Roda de leitura;
- Atividades coletivas;
- Dar “voz e vez” aos discentes;

Portanto, apropriar-se socialmente da escrita, pelos seus usos sociais, é diferente de somente aprender a ler e escrever, pois de acordo com Soares (1998), o que muda neste indivíduo que apresenta bom nível de letramento, é o seu lugar social, a sua forma de inserção, pois passa a usufruir de outra condição social e cultural. Neste sentido, a EJA deve fazer por estes sujeitos que tardiamente buscaram aprender a leitura e escrita, é educá-los a fazer uso dessas habilidades em suas práticas cotidianas e necessidades sociais, isto é, conforme mostra Moreira (2003), dimensionar o valor da leitura para usos de funcionamento em sociedade, direcioná-la para as necessidades do trabalho e da vida social, aplicar a leitura e a escrita no desempenho de tarefas.

#### **8. Considerações finais**

A partir da observação e análise de uma aula de uma classe da EJA, com sujeitos da 2ª série do primeiro segmento, feita por Bortoni-Ricardo & Machado é possível inferir que, através de estudos realizados por essas autoras, o aluno adulto da EJA em questão é produtor de saber e de cultura, e que, ainda que não saiba ler e escrever, está inserido em práticas de letramento, pois já construiu uma história de vida e uma identidade social.

Entende-se, portanto, que o papel do professor é preencher lacunas, estabelecer relações, exemplificar e problematizar as questões a partir dos textos, bem como respeitar as condições culturais do adulto analfabeto, compreendendo a lógica do saber popular para que se chegue à aquisição de novos conhecimentos. Somente o conhecimento da escrita alfabética não é necessário para se dar conta das funções e usos da língua no dia a dia.

Para tanto, a responsabilidade do professor mediador deste processo é enorme, baseada na interlocução, a grande ponte do diálogo entre os sujeitos envolvidos. A inserção dos sujeitos na cultura escrita, letrada é um desafio para o professor, à medida que ele conceba a partilha de saberes e compartilhe com seus educandos da EJA, conhecimentos já existentes dos alunos, para que, a partir desses, possam orientar tantos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, C. W. Alfabetizar para quê? Uma perspectiva crítica para o processo de alfabetização. In: LEITE, S. A. S. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, 2008, p. 75-99.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BARCELOS, V. *Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, M. C. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, p. 167-179, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71*. Brasília, 1971.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, 1996.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

*Educação de Jovens e adultos*. Disponível em: [www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br](http://www.portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 17-09-2013.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, A. B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

LABOV, W. Narrative Pre-Construction. In: BAMBERG, M. (Org.). *Narrative State of the Art* (Narrative Inquiry 16:1), p. 37-45, 2006.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LEITE, S. A. S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. 4. ed. Campinas: Komedi, p. 21-45, 2008.

MAGDA, Soares. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.1 28.

\_\_\_\_\_. *O que é letramento?* Diário na escola: Santo André, p. 01. Agosto, 2013.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 01-13, UFMG, 2004.

MOREIRA, D. A. *Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURA, Ana Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Vygotsky*. 3. ed. Alagoas: UFAL, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

SALGADO, Edmeé Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.