

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS

**VALIDAÇÃO DE IMAGENS DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS**

**BAURU
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS

**VALIDAÇÃO DE IMAGENS DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
graduação em Pedagogia, sob orientação
da Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata.

**BAURU
2016**

Matos, Larissa de Oliveira de.

Validação de imagens de material didático para a educação de jovens adultos e idosos / Larissa de Oliveira de Matos, 2016

53 f. : il.

Orientador: Eliana Marques Zanata

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1.Educação de Jovens e Adultos 2.Material Didático 3.Alfabetização.

LARISSA DE OLIVEIRA DE MATOS

Validação de imagens de material didático para a educação de jovens adultos e idosos

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata – orientadora
Departamento de Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.^a Dr. Antônio Francisco Marques
Departamento de Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Mello Magnoni
Departamento de Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Bauru
2016

Primeiramente agradeço a Deus e a minha família, que me deram a base necessária para alcançar meus objetivos.

A amiga Jaqueline Guimarães pela parceria desses anos e incansável preocupação comigo

Ao namorado, amigo e parceiro Rafael Ramos, por sempre acreditar em mim e me acompanhar nos bons e maus momentos.

A amiga, professora e orientadora Eliana M. Zanata, pela paciência e dedicação em me conduzir ao longo desse caminho, sendo em minha formação um exemplo de pesquisadora e de ser humano.

Ao Prof.º Dr.º Antonio Francisco Marques, por despertar meu interesse na área da EJA, oportunizando meu ingresso no PIBID-EJA

A Prof.º Dr.ª Maria da Graça Mello Magnoni, presente na banca e que será uma peça essencial nessa tão sonhada conquista.

E por fim, agradeço a todos os participantes e colaboradores dessa pesquisa, que auxiliaram direta e indiretamente no seu desenvolvimento.

RESUMO

Este trabalho originou-se como instrumento para validação de um alfabeto ilustrado elaborado para jovens, adultos e idosos, desenvolvido pela Prof.^a Maria Aparecida Couto em seu Mestrado Profissionalizante da UNESP de Bauru – Faculdade de Ciências, *Mediação pedagógica com apoio de material didático para educação de jovens e adultos*. Com esse objetivo norteador primeiramente optou-se por uma breve introdução teórica a fim de identificar e diferenciar os discentes da EJA e em seguida as imagens selecionadas foram levadas a campo para validação e adequação através da contribuição dos educandos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Material Didático. Alfabetização.

ABSTRACT

This work originated as a tool for validation of an illustrated alphabet designed for youth, adults and seniors, developed by Prof.^a Maria Aparecida Couto em seu Mestrado Profissionalizante da UNESP de Bauru – Faculdade de Ciências, *Pedagogical mediation with didactic material support for education of youth and adults*. With this guiding goal first we chose a brief theoretical introduction in order to identify and differentiate the students of the EJA and then the selected images were taken to the field for validation and adaptation through the contribution of the students of the EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Courseware. Literacy.

SUMÁRIO

Introdução	7
Quem é o educando da EJA.....	9
Alfabetizando crianças e adultos	17
Metodologia.....	24
Apresentação e Discussão dos Resultados	32
Considerações Finais	44
Referências	46
Anexos	50

1. Introdução

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação brasileira que tem por finalidade proporcionar oportunidade de estudos gratuitos para aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular (BRASIL, 1996). Instituído-se assim como foco a alfabetização de adultos e idosos, o tema central desta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre os resultados da validação de um material didático aplicado em três classes direcionadas à educação de Jovens e Adultos existentes na cidade de Bauru, São Paulo.

O interesse para esse tema surgiu ao participarmos de um processo de construção de um material didático elaborado de forma conjunta pelos professores do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) da rede municipal de Bauru e, a partir disso, tivemos a ideia de aplicar a validação desse material. Notamos assim que o assunto é de extrema relevância para os estudos sobre a alfabetização de educandos adultos e idosos e a sua discussão é de suma importância ao analisarmos as escolhas mediadas pelo material didático, bem como a relação com o contexto dos educandos.

A questão investigativa que norteou esse trabalho foi: como os alunos jovens e adultos se manifestaram acerca da validação de um material didático? E buscando responder a isso, temos como objetivos específicos fazer uma crítica dos reflexos dessa validação na alfabetização dos alunos, bem como apontar a necessidade de repensar os materiais didáticos direcionados para os educandos jovens e adultos.

Posto isso, informamos que a presente pesquisa está organizada em seis capítulos:

O primeiro capítulo buscou explicar quais os objetivos de nosso trabalho, bem como estabelecer a sua relevância para posteriores estudos sobre o tema.

O segundo e o terceiro capítulos referem-se à fundamentação teórica deste trabalho, na qual iremos abranger questões que versam sobre os perfis do educando adulto e idoso, passando por pontos sobre políticas públicas, bem como os saberes culturais presente em cada participante. Abordaremos ainda como se dá o processo de alfabetização em adultos diferenciando dos métodos infantis, a infantilização do adulto e idoso no processo de alfabetização, a formação do pedagogo para atuar no ensino de EJA e por fim abordaremos sobre a falta de materiais significativos para esse educando.

O quarto capítulo refere-se aos caminhos metodológicos que nossa pesquisa foi baseada, assim como os locais e forma que os dados foram coletados, os sujeitos participantes, os materiais e instrumentos analisados, bem como os procedimentos de pesquisa e a explicação do material didático aplicado.

O quinto capítulo retrata os resultados coletados, estabelecendo conexões com os referenciais da literatura abordados no estudo.

Por fim, o sexto capítulo busca estabelecer as considerações finais sobre a aplicação do material, bem como procura oferecer subsídios para começar a delinear instrumentos de alfabetização que forneçam uma aprendizagem significativa para os alunos adultos e idosos.

2. Quem é o educando da EJA?

Em trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, em setembro de 1999, Marta Kohl de Oliveira delinea como devemos entender quem é e como interagir com o educando de EJA apontando que não devemos classificar esse

educando apenas pelo respeito a sua idade, mas sim adequando o trato com este sujeito como se trataria de modo comum qualquer pessoa em idade adulta. O educando de EJA não é um adulto, um idoso ou um jovem comum quando nos referimos as questões de alfabetização e letramento. Dentro de suas singularidades e seus círculos culturais distintos podemos encontrar equidades que nos permitem traçar seu perfil.

O educando da EJA não é aquele que busca a escola para aprimorar seus conhecimentos com cursos de formação continuada ou de especialização, nem tampouco o adulto ou jovem que deseja aperfeiçoar seus conhecimentos em disciplinas como artes, línguas estrangeira ou música clássica, por exemplo. Na verdade seus interesses são bem distintos e voltados para suprir necessidades do seu cotidiano em busca de melhores condições de vida e realização pessoal.

Arroyo (2005, p.29) afirma que, “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência”.

De uma maneira geral o educando de EJA é aquele indivíduo que se ausentou das atividades escolares em seu período regular, que teve um insucesso em algum ponto dessa trajetória. Oliveira (1999), afirma que o primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular.

Essa exclusão se dá pela própria instituição escolar com seus métodos de ensino inapropriados, currículo e programas educacionais (AQUINO 1997). Oliveira (1999) acarreta esse fracasso ao sistema escolar quando assevera que as escolas não acolhem todos os educandos da mesma forma, pois tem um cronograma de ensino que atende apenas uma parcela do público que recebe:

Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. (OLIVEIRA 1999, p. 3)

Quando nos reportamos à questão das políticas públicas e a questão legal que envolve a EJA, Patto (1990), ao se referir a Constituição de 1988, afirma que a mesma promove a ideia de um segmento (EJA) que “acolhe os jovens arremessados de uma escola que lhes garantiu acesso, mas não sucesso e permanência no ensino regular,

tornando a EJA uma forma a mais de correção da distorção idade-série, bem como, um mecanismo a mais de exclusão que agrega “os excluídos do interior”.

Em um estudo anterior Oliveira (1987) defende que muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo em si.

Frente a estas condições os educandos que não concluíram os estudos sentem-se acuados diante do mundo que os cerca, pois a sociedade erroneamente os encara como pessoas preguiçosas ou que não tem interesse em adquirir um saber escolar sistematizado. Por conseguinte, passam a ser vistos como carentes, incompetentes e incapazes de lidar com as demandas da vida moderna. Uma simples listagem das características que podem ser observadas como significativas em suas vidas pode, realmente, levar a esse tipo de interpretação (Oliveira, 1987 p. 86).

O perfil então construído pela sociedade em torno da pessoa analfabeta reforça a baixa autoestima que o indivíduo culturalmente já tem consigo por cotidianamente ser barrado por um mundo letrado dentro e fora da escola. No universo escolar, esse sentimento reflete a sensação de incapacidade perante aos professores e demais educandos do grupo, gerando insegurança e em muitos casos um sentimento de culpa e vergonha. Na maioria das vezes essas sensações agem desmotivando o educando, que ao primeiro sinal de dificuldade se sente culpado e inferior por não dominar determinado conteúdo.

Uma das principais características do educando EJA é sua baixa auto-estima, reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou seja, a sua eventual passagem pela escola muitas vezes marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Já que seu desempenho pedagógico anterior foi comprometido, esse educando volta à sala de aula revelando uma auto-imagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 19).

Contudo, Oliveira (1999) ressalta que embora o sistema educacional seja um fator determinante nesse processo não podemos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam impedindo que os educandos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Outro ponto que pode ser considerado comum é que independentemente de suas experiências escolares o educando da EJA, seja ele jovem, adulto ou idoso é dotado de saberes culturais. O sujeito constrói sua própria história singular inscrita na história do

gênero humano, e dessa forma ocupa um lugar social, no qual exerce uma atividade em que ele produz e se produz a si mesmo. (LAFFIN 2007)

O segundo caderno da coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* do Ministério da Educação *A Sala de Aula Como um Grupo de Vivência e Aprendizagem* (BRASIL, 2006), descreve como o educando chega à sala de aula levando seus saberes adquiridos no decorrer de sua vida. Parte do pressuposto que o educando jovem e adulto chega à sala de aula repleto de teorias, explicações e hipóteses. Sua família, a comunidade onde vive, seu trabalho e sua religiosidade permitiram-lhe construir um sem-número de saberes.

A aprendizagem não é resultado apenas de ações pedagógicas especialmente planejadas: a partir do momento em que nasce, o ser humano começa a aprender, tanto o que lhe é ensinado de forma intencional como o que pode aprender pelo simples fato de estar vivo, convivendo com outras pessoas em ambientes sociais diversificados. Muitas coisas que sabemos não nos foram formalmente ensinadas (SOLIGO, 2010, p.).

Paludo (2012), também caracteriza a formação do saber adulto como uma prática social e histórica:

Esta prática social e histórica se faz mediada por sujeitos políticos e recursos, que articulam em si diferentes tipos de forças políticas e culturais. Estas práticas disputam entre si a direção para as práticas educativas (fins e meios) e articulam-se de forma orgânica com a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) econômicos, políticos e culturais da sociedade no seu conjunto (PALUDO, 2001, p. 65)

Tendo em vista a singularidade do sujeito de EJA diante dos demais estudantes e outros jovens e adultos alfabetizados, considerando sua exclusão do contexto escolar e social é necessário ainda, dentro da própria educação de jovens e adultos distinguir seu público. A EJA recebe educandos jovens, adultos e idosos com diversos valores, saberes e interesses próprios e que dividem o mesmo espaço educacional.

Por meio de um breve estudo bibliográfico, seguiremos traçando primeiramente o perfil do educando adulto e idoso e posteriormente delinearemos um aspecto para o educando jovem.

Nesse mesmo trabalho Oliveira (1999) afirma que, no início da década de 2000, o indivíduo adulto geralmente é migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), tendo ele próprio uma

passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, vivenciando também experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Oliveira (1999) aponta ainda que em contato com uma sala de aula de EJA é notória a simplicidade desses educandos, que trazem consigo marcas de uma vida árdua. Muitos, embora vivam na cidade a determinado tempo são carregados de trejeitos campestres e sotaque da região norte e nordeste. Costumam agir com muito recato e carregam uma inegável gratidão à vida que desfrutam hoje, que embora seja muito modesta é considerada favorável se comparada a infância e a juventude ainda mais sofrida.

A vida do adulto educando da EJA não oportunizou que tenha grandes sonhos, sua principal preocupação e dedicação gira em torno do trabalho. Busca algo que lhe retorne alguma renda, que o tire da situação de miséria vivida por seus pais e que, com esse dinheiro, consiga proporcionar uma vida melhor aos filhos.

Em artigo escrito em 2007 e publicado na Revista Retratos da Escola em 2013, Machado e Rodrigues destaca sobre a relação do educando em estudo com o trabalho:

[...] a relação entre a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria, seja pelo jovem, adulto ou idoso, traz um olhar diferenciado sobre esse sujeito, já que, entre comer e estudar, a opção dos educandos trabalhadores é pelo trabalho, por uma questão de sobrevivência, e se dessa sobrevivência dependem também seus entes familiares essa opção se acentua. (p.376)

Saturados de responsabilidades e com pouco tempo e recurso para o lazer e aprendizado este adulto fica limitado ao acesso ao saber científico e com dificuldades para se expressar em uma sociedade que, mais uma vez, o exclui. Segundo o primeiro caderno da coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* do Ministério da Educação *Alunos e Alunas da EJA* (BRASIL, 2006), o lazer fica por conta dos encontros e viagens para rever a família, festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, na maioria das vezes, às igrejas ou associações do bairro. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação e quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua.

No Brasil é considerada idosa a pessoa que tenha 60 anos completos ou mais. A EJA recebe uma grande demanda de idosos após a aposentadoria e com uma vida mais estável, os quais têm na terceira idade disponibilidade e tempo para o estudo.

Mas por que 60 anos? Porque é em torno dessa idade que se acentuam as transformações biológicas típicas da terceira fase da vida. É também nesse momento que acontece o desengajamento do mundo do trabalho, ou seja, a aposentadoria, e também o descompromisso com alguns papéis tradicionais da vida adulta, como por exemplo, aqueles decorrentes da emancipação dos filhos (In: MASCARO, 2004, p. 41-42).

Contudo, receber esses adultos idosos em sala de aula se torna mais um desafio do campo da educação de jovens e adultos. Taam e Silva (2009) pesquisadoras da Universidade Estadual do Maringá afirmam, com suas experiências docentes e de pesquisa, que a pessoa idosa chega à escola com intenção de ler e escrever, apresentam vestígios de um processo de alfabetização interrompido há muito tempo e buscam revê-lo quase que integralmente porque mesmo tendo chegado a terceira idade sem conhecimento integral da prática de leitura e escrita fora marcado pela ausência da escolarização formal, pois integra, como mencionado nessa pesquisa, uma sociedade letrada.

Lopes e Burgardt (2013) afirmam que as instituições de EJA buscam proporcionar uma educação compensatória e são procuradas pelo público idoso com a mesma intenção. Porém, a EJA nem sempre atende às expectativas do idoso, pois trabalha da mesma maneira com os jovens e adultos não se atendo a suas distintas gerações com seus hábitos e conceitos próprios tem dificuldade em atender suas particularidades educacionais.

Da mesma maneira que é preciso reconhecer as especificidades do educando adulto da EJA diante dos demais adultos da sociedade, Ferrari e Amaral (2006) defendem que o jovem que não concluiu os estudos em tempo regular também não pode ser comparado aos outros jovens de mesma idade.

Oliveira (2009) diz que o jovem educando da EJA geralmente está incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Segundo Carvalho (2009) o educando jovem também regressa para a escola com a intenção de uma formação profissional ou da conclusão dos estudos em menor tempo:

As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA. (CARVALHO, 2009, p.7804)

Dayrell (2005), aponta que alguns professores da EJA também não estão preparados para receber educandos mais jovens:

O que se constata é que boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem educando a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta (DAYRELL, 2005, p. 54).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares e, no entanto, não obteve sucesso suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida.

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série) (DI PIERRO, 2005, p. 1122)

Machado e Rodrigues (2007) destacam sobre o retorno ao ambiente escolar pelo sujeito em questão:

Também a cultura da repetência e do fracasso escolar, que se mantém na política educacional brasileira, aponta para um quadro de defasagem idade/série que tem levado ao abandono da escola, sobretudo por parte de um grande grupo de jovens, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, ou que avançaram sem a respectiva aprendizagem, que se soma aos adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização. (MACHADO; RODRIGUES, 2007, p.374)

O jovem não tem os estudos como um primeiro plano de vida, precocemente necessitam abandonar a escola para se dedicarem ao trabalho, ou, em outra circunstância, não compreende a importância dos estudos em termos de mercado de trabalho. Segundo Vogel e Mello (1991) :

Para a criança e o adolescente das classes populares, determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas. Esse fato vem ratificar a cultura do trabalhador, segundo a qual, para os filhos das classes populares, trabalhar, mesmo em idade precoce, é uma forma de ocupar o tempo e aprender um ofício. Nesse sentido, o trabalho é entendido não só como uma necessidade, mas também como uma virtude. (VOGEL; MELLO, 1991)

O público da EJA também recebe dentro das três faixas etárias sinalizadas a pessoa com deficiência, que ali se encontra por diversos motivos, dentre eles falta de incentivo ou acessibilidade na escola em idade adequada, sofreu discriminação e não frequentou ou frequentou a escola até que sua idade cronológica o permitisse, atingindo a idade adulta passa às salas da EJA. Segundo dados do INEP/MEC (BRASIL, 2009) no ano de 2009, houve 37.985 matrículas de educandos com deficiência na EJA, sendo 34.730 na EJA nível fundamental, e 3.255 no nível médio.

As modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional apresentam-se como formas de ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Com base nessas referências, é ingênuo afirmar que o adulto educando da EJA foi excluído da sociedade por não saber ler e escrever. Muito antes da fase de alfabetização esses indivíduos já eram marginalizados diante das condições impostas as suas famílias, tendo que fazer escolhas primordiais que garantiriam sua sobrevivência e a manutenção do seu lar em detrimento de frequentarem a escola.

Conforme explicitado deste capítulo o educando da EJA é um sujeito trabalhador, que teve baixa ou nenhuma escolarização, no caso das mulheres muitas vezes abandonou os estudos para dedicar tempo à família e aos filhos. É um sujeito ativo na sociedade atual que necessita, além de um ensino que seja pensado à suprir sua carência do saber escolar ter uma prática pedagógica diferenciada das demais, que seja desenvolvida considerando suas especificidades.

É preciso reconhecer o educando da EJA, como um sujeito que foi condicionado à percalços durante sua trajetória de vida e se adaptou para sobreviver em uma sociedade letrada. Porém entendê-lo como ser atuante, crítico, capaz e possuidor de inúmeros saberes, sujeito que aprende e também ensina ainda é um desafio para a prática pedagógica.

Sobre esse desafio Di Pierro afirma:

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO. 2005 . p.1120)

3. Alfabetizando crianças e adultos

Os estudos que envolvem o processo de alfabetização, na maioria das vezes, estão voltados para o público infantil, ou seja, para as crianças em fase inicial de entrada no ensino fundamental. Contudo, num país como o Brasil, que conta com um significativo contingente de pessoas jovens e adultas analfabetas ou pouco letradas, se faz necessário estender esses estudos para esse novo público.

O universo infantil está cercado de vivências em que a criança está em desenvolvimento e constante descoberta e aprendizagem em relação ao mundo que a cerca. Em relação ao jovem e aos adultos, essas vivências também estão presentes, mas, somadas a elas ele carrega toda uma bagagem cultural e social que o coloca em uma condição diferente para o aprendizado da língua escrita.

Para Vygotsky (1994) a escrita é vista como uma construção humana, social e histórica, sendo que a leitura e a escrita passam a ser valorizadas como instrumentos que ampliam as possibilidades de conhecimento e a ação do homem sobre o mundo.

Com base nessa afirmação, constata-se que além da estrutura da língua, durante o processo de aprendizagem de qualquer sujeito, seja ele criança, adulto ou idoso é imprescindível considerar os fatores sociais e históricos de cada educando. Quando não é dada relevância a esses fatores a alfabetização procede de forma mecânica e forma um sujeito que domina a leitura da palavra, mas não é capaz de realizar uma leitura de mundo (Freire, 1996)

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quer dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 83)

Collelo (2004) discorre sobre o processo de alfabetização no ensino tradicional e seus métodos:

O processo de construção da escrita é muito mais complexo do que supunham os educadores que ingenuamente insistiam em ensinar abecedários, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras, sentenças e textos. A capacidade de ler e escrever não depende exclusivamente da habilidade do sujeito em “somar pedaços de escrita”, mas,

antes disso, de compreender como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada em nossa sociedade. (COLLELO, 2004 p.27)

Soares (1998) também menciona as consequências de uma prática educativa que considere apenas a estrutura da língua:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio. (SOARES 1998 p. 45-46)

Em relação à inserção nas situações de aprendizagem do educando da EJA, Oliveira (1992) ressalta que as peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Além dos conhecimentos citados o educando da EJA tem uma bagagem de saberes empíricos e culturais, formados por suas vivências e por estar em uma sociedade letrada, ainda que não alfabético o sujeito presencia e participa de práticas sociais ligadas a leitura e a escrita conforme coloca Marques e Rúbio (2012):

Muitos jovens e adultos que nunca passaram pela escola sabem distinguir letras de números, conhecem o nome de algumas letras, sabem escrever seus nomes e reconhecem palavras, conhecem certas práticas sociais de leitura e escrita, sabem para que e em quais situações a escrita é utilizada. Esses conhecimentos prévios constituem as bases das aprendizagens posteriores e devem ser considerados pelos educadores no processo de alfabetização. (MARQUES e RÚBIO 2012 p 14).

Sobre a seleção do conteúdo a ser abordado em EJA, Oliveira (2007) também ressalta a importância do educador ter ciência do contexto histórico-cultural e o considera-lo durante sua prática.

Em primeiro lugar, a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas regulares ou

não – por longo período. Populações às quais o direito à escolarização foi historicamente negado. Em algumas regiões do país, muitos desses alunos adultos e trabalhadores foram "escolarizados" através de situações não legalizadas ou reconhecidas, mas de nítido perfil escolar, configurando-se como um público específico. (OLIVEIRA 2007. P.94)

Embasado nas fundamentações se evidencia a fundamental importância do professor nesse processo educativo, pois atua como mediador do processo de alfabetização. Por consequência da responsabilidade atribuída ao mesmo é requerido que o professor tenha como base de seu exercício uma formação acadêmica de qualidade que o respalde em sua prática.

Ribas e Soares (2012) citam as competências necessárias ao professor atual:

Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço (RIBAS e SOARES, 2012, p 5)

Ocorre que alguns pedagogos, chegam às salas de aula da EJA sem devido conhecimento para atuar com esse público que tem uma identidade própria e demanda diferente do público infantil, em função da formação acadêmica lacunar que não ofertou em sua grade curricular obrigatória, disciplinas que deveriam formar um profissional para atuar em EJA/educação popular, embora seja um dos campos de atuação dos futuros docentes.

Por conseguinte, para que a defasagem da formação do curso de pedagogia não seja reproduzida na prática de formação do educando de EJA, se faz de grande importância a formação continuada dos docentes aptos para atuar na educação básica, seja ela em tempo regular ou não, porém que não tiveram contato com essa temática durante sua graduação.

A formação continuada em EJA, além de viabilizar as possibilidades citadas, também oportuniza a discussão da prática docente que já existe segundo Ribas e Soares (2012):

[...] faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo, é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática. Pois, a formação continuada é um processo possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. (RIBAS e SOARES, 2012, p. 5)

Contudo, para Santiago, (2007) “nem sempre as iniciativas de formação continuada correspondem a programas, tampouco respondem às necessidades geradas no cotidiano da escola ou às inovações do campo do conhecimento”.

Em decorrência da presente discussão, é possível afirmar que independente da formação o professor chega à sala de aula da EJA, muitas vezes inapto à educação popular, porém tece sua prática de acordo com suas vivências e sua formação graduada. Dessa forma, o desconhecimento da relevância de uma abordagem diferenciada para o público jovem, adulto e idoso ocasiona a infantilização do ensino da EJA, onde os professores de maneira errônea, porém decorrente da ingenuidade sobre o tema, reproduzem práticas de ensino infantis bem como aprenderam a agir no processo educativo de crianças.

Amparo (2012) define a infantilização ocorrida na prática educativa e no trato com o aluno de EJA da seguinte maneira:

[...] A infantilização aqui entendida é o ato de um professor que esteja trabalhando na modalidade de Educação de Jovens e adultos, trazer para a sala de aula atividades que não condizem com o perfil dos educandos da EJA, ou seja, atividades que são idênticas às transmitidas para crianças da educação infantil e ensino fundamental. Mas não somente isto, a própria postura que o professor possui perante os jovens, adultos e idosos da EJA, é semelhante à postura que os professores possuem com as crianças. (AMPARO, 2012 p. 52)

Essas práticas infantilizadas variam desde a temática, da aula até os métodos e formas de interação com a sala de EJA. É comum nesses casos, por exemplo, presenciar adultos em sala de aula realizando atividades de colorir ou reproduzindo listas de palavras cujo significado das mesmas não é abordado ou relevante para os educandos. Sobre o método infantil para criar uma rotina de estudos Oliveira 2007 afirma:

Porém, me pergunto qual é a possibilidade real que tem um adulto, sem hábitos de lidar com atividades organizadas do modo como o são as escolares e que, na maior parte das vezes, trabalha o dia inteiro, de fazer sozinho o dever de casa. Mais ainda, pergunto-me qual é a função do dever de casa nessas circunstâncias, considerando o fato de que a criação da disciplina no estudo, importante como formação geral das crianças, não se aplica a este público e que a própria idéia de fixação de conteúdos pressupõe uma concepção de aprendizagem inadequada aos objetivos da escolarização de jovens e adultos? (OLIVEIRA, 2007:89)

Dessa forma, a propósito da possibilidade de educar de maneira significativa na EJA, há de se concordar com Fuck que afirma:

[...] não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende”. (FUCK, 1994, p. 14-15)

Em razão do apresentado é possível afirmar que as práticas infantis não são significativas ao educando de EJA. Essa prática equivocada não contribui para emancipação do indivíduo o mantendo em sua posição social de exclusão por condicioná-lo a uma situação de dependência dentro da sociedade letrada.

Segundo Réus (2013), também se presencia nas salas da EJA a adequação do conteúdo escolar infantil para o educando jovem e adulto. Onde, as mesmas atividades desenvolvidas para crianças são aplicadas ao público adulto com pequenas alterações de orientação, possivelmente na tentativa de se adequar somente a faixa etária, desconsiderando as especificidades já mencionadas ao público da EJA.

Sobre esta questão é relevante mencionar o que consideram Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001 p. 70):

O objetivo da formação de pessoas jovens e adultas não se restringe à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder as múltiplas necessidades formativas que o indivíduo tem no presente e terão no futuro. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 70)

Quando se tem uma visão equivocada da finalidade do ensino em EJA, e não se considera as especificidades da aprendizagem do educando que não foi alfabetizado em tempo regular, é comum aos professores alfabetizadores, recorrerem a materiais didáticos infantis por suporem que este seja o material indicado para a alfabetização.

O material didático é considerado na prática educativa como responsável pela ligação entre palavra e realidade (SCHMITZ, 1993). Para Gagné (1971) ele é componente do ambiente da aprendizagem que dá origem à estimulação para o aluno. Em vista da fundamental função que exerce esse material deve ser preparado previamente de acordo com a necessidade e especificidade de cada grupo.

Uma prática muito comum à alfabetização é o uso do alfabeto ilustrado que aponta uma figura, geralmente em desenho, relacionado a cada letra do alfabeto de acordo com seu som inicial. Originalmente formulado para atender ao aluno que é alfabetizado durante a infância, esse material traz vocábulos de semântica acriançada,

que não pertencem ao universo vocabular do educando da EJA. Portanto ele é impróprio e a escolha de sua utilização inadequada ao educando jovem e adulto.

Haddad (2007) apurou que 74% dos educadores e educandos da EJA usam algum tipo de material didático no processo de ensino-aprendizagem, sendo o livro didático e materiais produzidos usados com mais frequência. Contudo a organização do ambiente de estudo é tradicional e infantilizada, tendo em suas paredes alfabetos com vocábulos e ilustrações direcionados a crianças.

Em vista do breve estudo bibliográfico apontado e da identidade do educando da EJA tratada neste trabalho é correto pontuar que o docente da educação básica, atuando na EJA, deve despir-se da sua formação inclinada ao ensino de crianças e de seu próprio processo de alfabetização, e se apropriar do contexto histórico-social de seus educandos para selecionar conteúdos significativos que os levem a se tornarem sujeitos autônomos do próprio saber.

4. Metodologia

Nesta etapa apresentamos a metodologia adotada, os instrumentos de coleta, bem como o local, o período e os participantes desta pesquisa.

4.1 Tipo de pesquisa

A priori, é necessário explicar aqui as características inerentes de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Godoy, 1995

[...] num estudo quantitativo o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança em relação às inferências obtidas.

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa [...] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995. p. 58)

Afirmando tal diferença, Gonella (2007 apud Freeman e Long, 1991) em seu estudo sobre a influência de um material didático para o ensino fundamental aponta que a metodologia qualitativa é um trabalho etnográfico no qual há menos hipóteses a serem testadas e mais observações a serem feitas, ficando os dados livres para variação durante o processo, e em outro caminho, a metodologia quantitativa é um experimento destinado a testar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e de análises estatísticas.

Apesar disso, ambos os autores consideram ainda que, por não apresentarem como aspecto essencial a anulação da outra, há a possibilidade de existência de uma combinação das pesquisas qualitativa e quantitativa em um mesmo estudo.

Gunther (2006) afirma ainda que devemos pensar em ambas as pesquisas não como antagonistas e sim como complementares, bem como o pesquisador no processo de investigação científica não deve se restringir seus resultados como apenas frutos de uma ou de outra, mas sim utilizar ambos os métodos que melhor se adequem a sua pesquisa, para que obtenha os dados que melhor atinjam os seus objetivos.

Mattos (1999) garante relação entre ambas as pesquisas ao dizer que

[...] as pesquisas realizadas se estendem ao longo de um continuum, tendo como extremos os dois paradigmas definidos acima. Assim, nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados. (MATTOS, 1999 p. 2)

Confirmando isso Almeida (2005) diz também que a pesquisa qualitativa tem como característica principal averiguar a presença ou ausência de determinada hipótese, já a pesquisa quantitativa tem como aspecto o princípio da frequência, a fim de orientar a análise dos dados.

Com base pelo proposto com tais autores tomamos esse princípio como a explicação sobre a abordagem nosso trabalho, pois apesar do nosso estudo ter um enfoque maior na abordagem qualitativa ao se preocupar com a análise do processo de trabalho e do produto e significados que os participantes criaram a partir da validação do material didático, também é correto afirmar que utilizamos o método quantitativo ao verificamos os números de respostas corretas e inadequadas existentes nessa mesma etapa.

4.2. Local

A Secretaria Municipal de Educação de Bauru contempla um sistema de ensino com atividades em Escolas de Educação Infantil; Escolas de Educação Infantil Integradas; Escolas de Ensino Fundamental; Entidades Conveniadas; Classes de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial; Polos da Educação de Jovens e Adultos e unidades vinculadas (BAURU, 2014).

Com objetivo de oferecer uma educação de qualidade a uma população extremamente heterogênea quanto a idade, sexo, estado civil, fator socioeconômico, nível de aprendizagem; necessidades educacionais especiais, menores em liberdade assistida e a educandos transferidos do sistema regular de ensino com defasagem idade/série (BAURU, 2013), o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) teve início no município de Bauru em 1985 e, nos dias atuais, visando de facilitar o acesso dos educandos as aulas, oferece turmas localizadas em 32 bairros da cidade, as quais estão alocadas em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Escolas Municipais de

Educação Infantil, Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas, igrejas, centros comunitários, Polos e regionais administrativas da Prefeitura Municipal (SANTOS e COUTO, 2012)

Por meio dos dados obtidos no Censo escolar preliminar de 2015 (BRASIL, 2015) identificamos que no ano de 2015 esta cidade teve aproximadamente 700 matrículas iniciais na Educação de Jovens e Adultos presenciais Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à Educação Profissional) . Ainda, esses jovens e adultos nas mais diversas idades foram distribuídos nas 42 salas de aulas existentes na cidade (BAURU, 2015).

A aplicação desta pesquisa ocorreu em três polos do CEJA e o critério de escolha foi a diversidade dos espaços físicos em que as salas da EJA funcionavam.

Assim, com base nas informações obtidas por meio da Secretaria de Municipal de Educação, são consideradas características de cada uma das três unidades onde o estudo foi realizado. Destacamos ainda que os nomes das classes do CEJA foram identificadas como Polo1, Polo 2 e Polo 3.

Polo1

Esse local conta com uma classe noturna que atende os educandos das 18h as 22h num prédio construído propriamente para receber os educandos da EJA.

Polo 2

O polo atende os educandos as 18h 22h. A sala de aula ficava localizada em uma capela, espaço não formal porém mantido pela prefeitura do município.

Polo 3

Assim como demais, o Polo 3 contava também com uma classe noturna do EJA alocada em uma escola de educação infantil do município. Como características, podemos notar que, como a sala de aula era utilizada no período diurno pelas turmas de ensino infantil, a decoração era toda infantilizada com desenhos e letras com uma linguagem para o ensino direcionado a crianças, além de contar com mobiliário também específico para Educação Infantil.

4.3. Participantes

A pesquisa foi realizada com visitas no período noturno e com um total de dezoito educandos, sendo cinco educandos no Polo 1, sete educandos no Polo 2 e seis educandos no Polo 3.

Os educandos que participaram da pesquisa cursam entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental, tinham como perfil, em sua maioria do sexo feminino e abarcavam diferentes idades. Em termos pedagógicos alguns estavam em processo de alfabetização inicial e outros já alfabetizados.

3.4. Materiais e Instrumentos

Inicialmente fizemos pesquisa bibliográfica e documental para compor a revisão de literatura deste trabalho. Sobre isso, Gil (2002, p. 46) ressalta que *“enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, principalmente, por material impresso localizado em bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”*, portanto deixamos claro que foram utilizados as mais diversificadas fontes impressas (livros, revistas entre outros) bem como artigos online para a elaboração da fundamentação teórica e metodológica do estudo.

A pesquisa foi realizada tendo como referência as narrativas orais produzidas pelos sujeitos e para atingirmos isso escolhemos uma postura de observação participante. Minayo (2010) define tal postura como sendo procedimento na qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, interagindo com os sujeitos para a construção de uma investigação científica.

Para realização da validação foi utilizado uma sequência de fotos (Anexo 1) em slides apresentados individualmente em um notebook , contendo imagens que buscavam ter uma representação significativa e representativa das letras do alfabeto e das sílabas complexas para os educandos de EJA. As palavras representativas das letras e sílabas foram previamente indicadas como as mais frequentes utilizadas pelos educandos. Na sequência, essas palavras foram representadas por fotografias representativas também indicadas por professoras da EJA. Tal levantamento foi realizado em pesquisa realizada por Couto (2015).

Após o pareamento letra/sílaba complexa/imagem, estas foram organizadas em ordem alfabética em uma apresentação *power point*.

Durante a apresentação do material didático, os educandos se manifestavam e essas narrativas, que consistiam principalmente em ideias e posicionamentos, foram transcritas em diários de campo no decorrer do processo pela pesquisadora.

3.5.Procedimentos da Pesquisa

No início da coleta dos dados os educandos ficaram receosos e fizeram questionamentos sobre a pesquisa. Na sequência, diante das explicações manifestaram suas opiniões e participaram com bastante empenho.

O estudo teve ainda o apoio das três docentes responsáveis pelas classes, que contribuíram no contato com os educandos.

O procedimento consistiu em uma seleção de palavras feita pelos professores do CEJA do município, na qual teve resultado os seguintes quadros:

QUADRO 1 – Incidência das palavras mais significativas com letras do alfabeto

ALFABETO	PALAVRA	FREQUÊNCIA	ALFABETO	PALAVRA	FREQUÊNCIA
A	AMOR	12	N	NAVIO	5
	AMIZADE	10		NOVELA	5
				NATUREZA	5
B	BAURU	19	O	OVO	12
CA CO CU	CASA	23	P	PANELA	8
	CIDADE	25			
D	DIA	15	Q	QUEIJO	20
E	ESCOLA	20	R	RUA	14
F	FAMÍLIA	22	S	SAÚDE	9
GA GO GU GE GI GUA GUE GUI GUO	GATO	16	T	TRABALHO	12
	GENTE	10		TATU	5
	ÁGUA	27		TOMATE	4
H	HOMEM	14	U	UVA	14
I	IGREJA	11	V	VIDA	13
J	JANELA	5	W	NOMES	7
	JABUTICABA	5		PRÓPRIOS	
K	KIWI	9	X	XÍCARA	18
L	LARANJA	6	Y	YAKULT	13
	LATA	6			
M	MORADIA	7	Z	ZEBRA	12
	MÃE	7			

Fonte: Couto (2015)

QUADRO 2 – Incidência das palavras mais significativas com outras letras

COMPLEXAS	PALAVRA	FREQUÊNCIA	COMPLEXAS	PALAVRA	FREQUÊNCIA
Ç	AÇÚCAR	9	AS	PASTA ESCOLA	4
S SOM DE Z	CASA	16	AZ	PAZ	14
SS	PASSEIO PASSADO	8	AR	ÁRVORE	9
RR	CARRO	11	AL	ALFACE	7
R BRANDO	BARATA CARO	4	AM	AMBULÂNCIA	16
LH	TELHA	8	AN	ANJO ANTENA	6
NH	DINHEIRO	7	PL	PLANTA	10
				PLACA	9
CH	CHUVA	11	TR	TRABALHO	18
			Ã / ÃO	MAÇÃ	6

Fonte: Couto (2015).

Quadro 3 – Imagens selecionadas para compor o material

A – Amor	U – Uva
B – Bauru	V – Vida
CA CO CU – Casa	W – Wafer
CE CI – Cidade	X – Xícara
D – Dia	Y – Yakult
E – Escola	Z – Zebra
F – Família	Ç – Açúcar
GA GO GU – Gato	S – Casa
GE GI – Gente	SS – Passeio
GUA – Água	RR – Carro
H – Homem	R – Barata
I – Igreja	LH – Telhado
J – Janela	NH – Dinheiro
K – Kiwi	CH – Chuva
L – Laranja	AS – Pasta
M – Moradia	AZ – Paz
M – Mãe	AR – Árvore
N – Navio	AL – Alface
O – Ovo	AM – Ambulância
P – Panela	AN – Antena
Q – Queijo	PL – Planta
R – Rua	TR – Trabalho
S – Saúde	Ã – Maçã
T – Telefone	ÃO – Mão

Fonte: Couto 2015

A sequência de imagens foi exibida quadro a quadro, de forma individual e pausadamente. Para cada imagem correspondente a uma letra do alfabeto ou sílaba complexa era perguntado ao educando o que aquela foto lembrava para ele ou o que representava. Caso a resposta do educando atendesse a palavra esperada seguia-se para a próxima imagem. Em fotos nas quais o educando não conseguia chegar ao nome do que era apresentado, mesmo com mediação, demonstrando que a figura escolhida não era significativa para ele, era revelado o título da imagem e a letra a qual ela fazia referência. Nesse caso, era proposto ao educando que sugerisse outra imagem que melhor representasse a palavra.

3.5 Procedimentos para apresentação e análise dos resultados

Para melhor entendermos os dados obtidos nesse estudo, as informações foram tabuladas e as respostas divididas em quatro situações distintas:

- Palavra esperada ao apresentar a imagem

- Resposta adequada na 1º Tentativa
- Resposta Inadequada na 1ª Tentativa
- Sugestão de nova imagem ou adequação

Tais resultados depois de estudados intensamente e organizados em tabela permitiu mais visibilidade aos dados, contribuindo para uma melhor construção das reflexões.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste item são apresentados e analisados os resultados obtidos, considerando os dados coletados por meio das observações e os registros do diário de campo, estabelecendo um diálogo com a literatura sobre a temática buscando contemplar os objetivos desta pesquisa.

5.1 Dados do diário de campo

Neste item seguem os apontamentos relevantes do diário de campo em cada polo. Para manter a identidade preservada os discentes serão tratados por educando/educanda revelando apenas o gênero de cada indivíduo.

O polo 1 foi que o que demonstrou melhor condições físicas de receber os alunos de EJA, pois a classe situasse alocada em um prédio da prefeitura da cidade, construído especialmente para EJA. No momento da chegada ao prédio a sala estava em aula e a professora foi dispensando os alunos individualmente para participarem da pesquisa na sala ao lado.

Nesse polo foram abordados cinco discentes, havia chovido no dia agendado com a professora responsável pela sala e em vista disso houve baixa frequência. Grande parte dos educandos da EJA vão para as aulas caminhando ou de ônibus circular, em decorrência disso é comum a escassez de alunos nesses dias.

O polo 2 fica localizado no bairro mais descentralizado dentro os três visitados, a sala de aula é mantida pela prefeitura, porém se aloca no salão de uma igreja católica. O espaço também é o menor, e para sala não ficar lotada a professora divide as turmas em dois horários, das 18hrs às 20hrs e das 20hrs às 22hrs.

Esse polo foi o que mais contribuiu em número de alunos, participaram sete educandos. Também por se tratar de um dia chuvoso a frequência foi menor.

Alocada em uma sala de aula da educação infantil o polo 3 contava com um espaço físico satisfatório, porém como esse espaço atendia o público infantil, as paredes eram repletas de atividades com temas próprios para as crianças.

As apresentações levaram de vinte a trinta minutos cada. Os alunos inicialmente ficaram receosos suspeitando tratar-se de uma avaliação, mas após a explicação dos procedimentos da pesquisa colaboraram e se entusiasmaram com as imagens.

Ao voltar para sala de aula e reencontrar a professora da turma uma educanda comentou:

Não é difícil né? Só falá o nome das coisas. Gostei.

Os alunos demonstraram satisfação em participar, se familiarizaram com algumas imagens e tiveram reações diversas:

Olha que beleza esse neném, isso aí é uma benção de Deus!

(Educanda sobre a imagem referente à palavra vida)

Ah eu to vendo um homem com chapéu de palha, de trabalhá na roça... Já usei muito isso aí.

(Educando sobre a imagem referente à palavra homem)

Ahhh era uma árvore? Verdade é mesmo, as flor atrapalho, só vi as flor não vi ela!

(Educando sobre a imagem referente a árvore)

Isso é o lanche Bauru né? Já comi, tem um vizinho meu que faz todo ano no Vitória Régia - festa de aniversário da cidade.

(Educando sobre a imagem referente à palavra Bauru)

Mas se fosse pra mostra o amor eu ia escolher uma foto da minha esposa.

(Educando sugerindo uma imagem que representa a palavra amor)

Olha eu falei cargueiro por que isso aí não é navio de passeio não, podia colocar um daqueles de viagem.

(Educando sugerindo uma imagem que represente a palavra navio)

Dinheiro, né? Isso ai todo mundo conhece!

(Educando sobre a imagem que representa a palavra dinheiro)

5.2 Compilação e tabulação das respostas

Neste item são organizados os resultados de acordo com as respostas dos 18 educandos participantes. O quadro 4: *Tabulação das respostas frente as figuras apresentadas* que apresenta na primeira coluna a lista das letras e das respectivas palavras a elas associadas. Na segunda coluna apresenta a incidência de respostas consideradas adequadas, ou seja, que corresponderam a expectativa descrita na coluna

1. A terceira coluna representa o número de respondentes que apontaram palavras não correspondentes ao esperado para a coluna 1. E, por fim, a última coluna apresenta a quantidade de respostas com sugestões propostas para alteração da figura apresentada.

Quadro 4 – Tabulação das respostas frente às figuras apresentadas

Palavra esperada ao apresentar a imagem	Resposta adequada na 1ª Tentativa	Resposta Inadequada na 1ª Tentativa	Sugestão de nova imagem
A – Amor	13	5	5
B – Bauru	10	8	2
CA CO CU – Casa	18	0	----
CE CI – Cidade	18	0	----
D – Dia	7	11	10
E – Escola	14	4	4
F – Família	14	4	3
GA GO GU – Gato	18	0	----
GE GI – Gente	4	14	6
GUA – Água	12	6	6

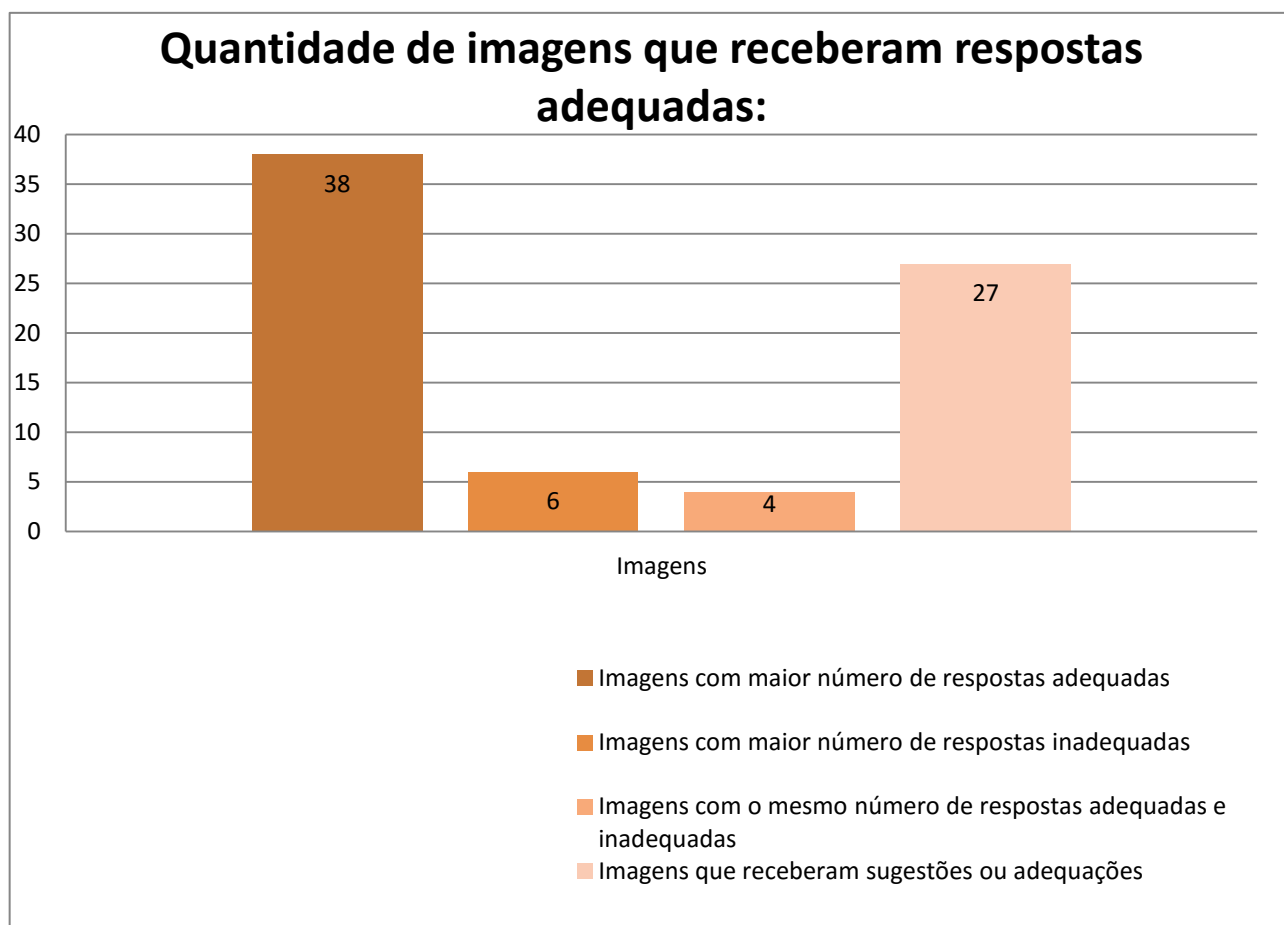
H – Homem	9	9	7
I – Igreja	18	0	----
J – Janela	17	1	----
K – Kiwi	12	6	----
L – Laranja	18	0	----
M – Moradia	3	15	10
M – Mãe	13	5	1
N – Navio	15	3	2
O – Ovo	18	0	----
P – Panela	18	0	----
Q – Queijo	16	2	1
R – Rua	9	9	7
S – Saúde	9	9	5
T – Telefone	15	3	2
U – Uva	17	1	----
V – Vida	10	8	4
W – Wafer	3	15	----
X – Xícara	17	1	----
Y – Yakult	8	10	----
Z – Zebra	18	0	----
Ç – Açúcar	12	6	6
S – Casa	15	3	2
SS – Passeio	9	9	7
RR – Carro	18	0	----
R – Barata	18	0	----
LH – Telhado	6	12	10
NH – Dinheiro	18	0	----
CH – Chuva	12	6	4
AS – Pasta	14	4	----
AZ – Paz	10	8	2
AR – Árvore	15	3	3
AL – Alface	15	3	3
AM – Ambulância	18	0	----
AN – Antena	16	2	1
PL – Planta	13	3	1
TR – Trabalho	11	5	3
Ã – Maçã	18	0	----
ÃO – Mão	18	0	----

Fonte: Elaboração própria

Foram apresentadas 48 imagens aos educandos com expectativa de obter respostas positivas frente à proposta de representatividade da palavra com referência à imagem apresentada. Dentre as 48 figuras apresentadas, 38 delas tiveram maior número de respostas adequadas na primeira tentativa, enquanto apenas seis tiveram maior número de repostas inadequadas e quatro imagens tiveram o mesmo número de respostas adequadas e inadequadas. Para adequação ou substituição, 27 imagem foram mencionadas.

Para melhor visualização do resultado foi elaborada a Figura 1.

FIGURA 1 – Respostas esperadas para as imagens apresentadas



Fonte: Elaboração Própria

Brandão (1981) descreve como deve ser feita a seleção das palavras para o processo de alfabetização segundo o Método Paulo Freire:

Esta primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em Educação como Prática da Liberdade), “descoberta do universo vocabular” (em Conscientização), “pesquisa do universo vocabular” (em Conscientização e Alfabetização), “investigação do universo temático” (em Pedagogia do Oprimido). De livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma ideia: a ideia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. (BRANDÃO, 1981 p. 11)

Vale retomar aqui que durante a escolha das palavras citadas, os professores do município se apoiaram na literatura de Paulo Freire para escolher palavras para representar as letras do alfabeto retirando as palavras escolhidas do ambiente dos educandos, através do conhecimento das comunidades que lecionavam e dos anos de convívio com os educandos da EJA.

Dessa forma, considerando que todas as palavras escolhidas partiam da hipótese de serem significativas para os educandos da EJA, analisaremos a seguir, recorrendo à literatura e a relatos dos educandos durante a pesquisa as palavras que receberam mais e menos respostas adequadas para discutir o que de fato foi significativo para o grupo de educandos em estudo.

As imagens que receberam maior número de respostas adequadas foram: amor, Bauru, casa, cidade, escola, família, gato, água, igreja, janela, kiwi, laranja, mãe, navio, ovo, panela, queijo, telefone, uva, vida, xícara, zebra, açúcar, casa (s com som de z), carro, barata, dinheiro, chuva, pasta, paz, árvore, alface, ambulância, antena, trabalho, maçã e mão.

Analisando semanticamente cada palavra e também a maneira como foi apresentada aos educandos, podemos apontar algumas características que sugerem o motivo dessas distintas expressões se encontrarem no mesmo grupo. As imagens que mais obtiveram sucesso na pesquisa se dividem entre: as que se referem a objetos de uso cotidiano alimentos, animais populares e as que fazem referência ao trabalho, família e religião.

A palavra paz, por exemplo, foi representada graficamente por uma pomba por não haver um símbolo concreto que signifique paz. Culturalmente, essa palavra é representada dessa forma, mas literalmente a imagem de uma pomba não é a significância de paz. Por esse motivo, essa imagem sugeria uma interpretação maior por parte dos educandos, porém, como seu significado está culturalmente ligado a religiões

cristãs, o que é comum aos educandos de EJA a imagem teve uma frequência positiva de respostas adequadas. Uma educanda da EJA quando questionada sobre o que lembrava a imagem citada respondeu:

Ah é a pomba da paz, não é? Aquela do Noé.

Outra educanda respondeu sobre a mesma palavra da seguinte forma:

Me lembra paz, me lembra também a pombinha da Igreja Universal.

Em relação aos comentários das educandas é visível a forte presença da religião em suas interpretações. A respeito da presença de igrejas, em maior quantidade as evangélicas, nas comunidades dos educandos Lemos e Santos (2010) afirmam que a ausência do Estado aliada à falta de políticas públicas para a juventude, que apontam perspectivas profissionais, parece ceder espaço para a penetração das igrejas pentecostais frente às classes populares.

A palavra navio, também se destaca nesse grupo por não fazer parte do cotidiano dos educandos da EJA. Considerando os fatores sociais já apresentados nessa pesquisa, é correto afirmar que provavelmente os educandos em estudos não façam uso desse meio de transporte, embora seja clássica a correlação social entre a letra N e a palavra Navio, provavelmente oriunda do alfabeto ilustrado infantil, mas que, por sua vez, continua presente no imaginário escolar das pessoas adultas. Contudo, como nesse caso a significância e o significado são os mesmos, a imagem que refere a essa palavra não necessita de interpretação, apontando uma semelhança com as demais palavras que tiveram maior número de respostas adequadas.

Ainda sobre o sucesso da imagem do navio, podemos apontar sua popularização pela sua constante aparição em novelas, filmes, desenhos e noticiários. Conforme já mencionado nessa pesquisa, a televisão faz parte da rotina dos educandos de EJA e é considerada como fonte de informação e lazer para esses sujeitos conforme já citado nessa pesquisa.

As imagens que receberam o maior número de respostas consideradas inadequadas foram: dia, gente, moradia, wafer, Yakult e telhado. Conforme já mencionado, todos os vocábulos foram retirados dos círculos de cultura dos educandos através da vivência dos professores da prefeitura com a comunidade.

As palavras *dia*, *gente* e *moradia* são expressões que necessitam de uma interpretação quando demonstradas em imagens. Não há uma única figura para representar o dia, por exemplo, para ilustra-lo é necessário um arranjo de elementos que o receptor da imagem deve interpretar.

Quando era apresentada essa imagem aos educandos várias hipóteses a respeito dela eram levantadas:

É o céu aí?

Questionou um educando, se atentando mais para o topo da imagem. Outro senhor afirmou ver uma rodovia:

Pelo chão é uma pista, que passa carro...

Os educandos de modo geral, levavam mais tempo com essas imagens, explicitamente procuravam decifrar o que viam. Alguns arriscavam um palpite, outros preferiam não tentar com receio de “estar errado”.

Olha tá difícil essa hein, ah essa eu não sei não vamo passa pra outra?

Embora no início da abordagem da pesquisa, durante a explicação dos procedimentos a pesquisadora ter especificado que não havia respostas corretas e incorretas, que se tratava apenas de um levantamento pra verificar se as figuras selecionadas pelo grupo de professores da EJA eram representativas e significativas para os educandos, durante a apresentação da imagem e conforme questionados os discentes demonstravam receio em “errar”, de dizer algo fora do contexto esperado.

Esse sentimento de insegurança diante de uma exposição de ideias caracteriza resquícios de memória do sujeito que participou de um sistema escolar que punia diante do erro. Sobre a presente afirmação André (1999) afirma:

Em geral, a escola adota uma prática avaliativa caracterizada pela punição do erro e um tratamento do erro compreendido como um reforço, este constituído por tarefas abstratas, descontextualizadas e repetitivas, distantes das reais necessidades de aprendizagem”. (ANDRÉ, 1999, p.67)

Com moradia, seguiu-se da mesma maneira, como a palavra gera diversas interpretações e tem distintos significados, apenas 3 educandos chegaram no vocábulo esperado. Segue o comentário de uma educanda:

É favela né? Essas da frente pode ser até uns prédinho, mas lá no fundo é favela.

Para corresponder às letra W e Y que não fazem parte da língua portuguesa, mas estão inseridas no nosso alfabeto pela incorporação de palavras estrangeiras em nossa cultura, foram escolhidas duas palavras que embora advindas do estrangeirismo são frequentemente usadas em nossa comunicação no interior de São Paulo, sendo elas: *Waffer* e *Yakult*.

A seleção dessas palavras decorreu da incidência delas no cotidiano do adulto que faz supermercado e que tem filhos e netos que consomem os produtos citados. Mesmo considerando o adulto que por dificuldades financeiras priorizam outros itens de consumo e não têm *Wafer* e *Yakult* em sua lista de compras essas duas palavras são utilizadas com frequência em comerciais de televisão e anúncios de redes de mercado.

Sucedeu que os educandos reconheceram de imediato os produtos quando suas imagens foram exibidas e alguns comentaram apreciar o consumo dos mesmos, porém se referiam a estes por outros nomes, formas mais simples de indicar o que viam sem se arriscarem na pronúncia.

A imagem *Yakult* teve 8 respostas adequadas, 10 educandos se referiam a ela como iogurte ou Danone. Com a imagem do *Wafer* 3 alunos associaram a letra W referindo-se a imagem apresentada, os outros 14 se reportavam a ela como bolacha e biscoito. Apenas uma educanda afirmou ser um docinho.

Essas observações reafirmam o constrangimento que sente o educando da EJA diante de desafios da língua não só escrita como também falada – no caso a pronúncia das palavras – contudo, ele não deixa de consumir algo por não saber dizer ou deixa de se referir ao mesmo.

Para melhor exposição das sugestões e adequações feitas pelos educandos o quadro número 5 apresenta na primeira coluna a palavra esperada ao apresentar a imagem e na segunda coluna as sugestões recebidas referente a cada palavra da coluna 1. Algumas sugestões ocorreram com maior incidência, para demonstrar a quantidade

de vezes que a mesma sugestão foi feita, foi adotado a representação da quantidade de incidência entre parênteses antes da sugestão/adequação.

Quadro 5 – Sugestões e adequações feitas por educandos de EJA diante das imagens apresentadas

Palavra esperada ao apresentar a imagem	Sugestão/Adequação feita pelos educandos
A – Amor	Abraço – esposa – coração – flor – casal mais feliz – casal se olhando
B – Bauru	Ferrovia – jardim
D – Dia	Algo iluminado pela luz do sol – paisagem clara – sol nascendo – Tempo ensolarado – mesma imagem mais ensolarada
E – Escola	(4) Foto externa
F – Família	(3) Família com criança
GE GI – Gente	(3) Maior número de pessoas – multidão - pessoas sem “fazer nada” – somente pessoas
GUA	(5) Somente a água – foto mais próxima
H – Homem	(2) Foto de rosto – (3) homem mais jovem – (2) homem sem chapéu –
M – Moradia	(3) Somente casas – (3) apartamento – (2) prédio – condomínio -
M – Mãe	Mãe com crianças
N – Navio	Navio de passeio – mesmo navio, porém maior.
Q – Queijo	Toalha de fundo sem desenhos
R – Rua	(5) De asfalto – maior – rua conhecida de Bauru
S – Saúde	(2) Alimento saudável – hospital – pessoa saudável sorrindo – remédio -
T – Telefone	(2) telefone com fio
V – Vida	Ciclo da vida – foto do educando – (2) criança
Ç – Açúcar	(4) Fora do pacote – (2) açucareiro
S – Casa	(2) Sem as garrafas no portão -
SS – Passeio	Outro passeio – (3) viagem – brasileiros – pessoas andando

	na praça – excursão
LH – Telhado	(10) somente o telhado
CH – Chuva	Água caindo – chuva forte – somente a chuva – pingos de chuva -
AZ – Paz	Bíblia – pomba com ramo na boca
AR – Árvore	(3) Árvore sem flor
AL – Alface	(2) Foto tirada mais distante – pé de alface
AN – Antena	Somente a antena
PL – Planta	Outra espécie de planta
TR – Trabalho	Carteira de Trabalho – profissão mais comum como a de pedreiro – do próprio trabalho

Fonte: Elaboração Própria

Os educandos demonstraram reconhecer todos os vocábulos selecionados, porém a forma como alguns objetos ou situações foi disposta nas imagens geraram dúvidas. Por esse motivo as contribuições dos educandos são essências para essa pesquisa, pois além das palavras fazerem parte do universo vocabular dos discentes, concluímos que as imagens também necessitam ser significativas para eles.

Além de sugestões de substituições das palavras escolhidas, os educandos puderam opinar sobre a melhor forma de arranjar os elementos de cada imagem, como por exemplo, sugeriram que a imagem referente a palavra telhado mostrasse apenas o telhado, cortando a parte da casa que ocasionou dúvidas.

Na imagem que representava a palavra mãe, apresentamos uma situação de mãe e filha, as duas em idade adulta. Um educando fez a seguinte sugestão:

Mas assim fica difícil de ver, se fosse uma mulher com uma criança no colo dava pra ver melhor que era mãe.

Outra sugestão que se destaca foi de um educando a respeito da imagem posta como referente à palavra trabalho. No slide apresentado representava o vocábulo com um trabalhador no exercício de sua profissão, limpando vidros de um prédio. O educando teve dificuldade em reconhecer a atividade do sujeito da fotografia e sugeriu:

Podia ser uma profissão bem conhecida, né? Um homem batendo massa pra gente vê que é pedreiro, que tá trabalhando.

Outro educando sugeriu ainda que para representar a palavra trabalho fosse fotografada uma carteira de trabalho.

As cooperações do educando foram fundamentadas em suas vivências, comprovando o embasamento teórico desta pesquisa que afirma o educando de EJA como sujeito pleno, possuidor de saberes e ciente de seu processo de aprendizagem.

6. Considerações Finais

Essa pesquisa se deu pelo objetivo de validar imagens para elaboração de um material didático desenvolvido para ensino da EJA pela Prof.^a Maria Aparecida Couto em sua pesquisa do Mestrado Profissionalizante da UNESP de Bauru – Faculdade de Ciências, *Mediação pedagógica com apoio de material didático para educação de jovens e adultos*. Subsidiando a construção de um alfabeto ilustrado para o ensino de EJA no município de Bauru.

Retomamos aqui que as palavras selecionadas para esse material foram selecionadas por um grupo de estudos de professores da EJA desse município, com fundamento em suas vivências nas comunidades onde estão situadas suas salas de aula e pelo intenso convívio e diálogo com os educandos. Tendo em vista a preocupação de que esse material fosse de fato representativo e significativo para os educandos de EJA, para sua real validação era necessário ir a campo, apresenta-lo aos jovens e adultos e colher suas percepções a respeito do mesmo, para seguir com sua elaboração e fazer as modificações necessárias.

Antes de ir à campo foi necessário percorrermos brevemente por fontes bibliográficas com o intuito de compreender quem era esse educando, quais suas necessidades e potencialidades, o que levou sua exclusão do sistema escolar regular e como se situam na sociedade atual. Ademais, foi também realizado um estudo pautado na literatura para compreender o processo de alfabetização específico desse público e o comportamento docente e discente em sala de aula e suas causas.

Ao dialogar com jovens e adultos educandos da EJA contemplamos na prática o legado do problemático cenário da educação brasileira e confirmamos a precisão de uma prática educativa efetivamente voltada a esses educandos que os compreenda como sujeitos de sua história e que promova uma educação libertadora que oportunize sua autonomia.

Constatamos que para a elaboração de qualquer prática educativa, além de compreender o contexto histórico social dos discentes envolvidos no processo, é imprescindível o envolvimento dos educandos, a quem essa prática se destina, durante sua laboração.

As contribuições dos educandos participantes da pesquisa foram de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho. Ouvir seus pontos de vista,

vivenciar suas leituras de mundo nos fez olhar mais atentamente para o material didático em desenvolvimento e nos atentou para as adequações necessárias. Dessa forma, cabe mencionar que as sugestões dos educandos serão atendidas na continuação da elaboração do material didático.

Essa pesquisa, visando as necessidades da EJA apontadas nesse estudo, contribui para a elaboração de um alfabeto ilustrado que remete as letras do alfabeto sem infantilizar os educandos e tem a intenção de ser um recurso significativo no processo de alfabetização, por trazer palavras que além de referência ao som inicial de cada letra do alfabeto, fazem parte do cotidiano dos discentes e possibilitam a geração de debates em sala de aula apropriados para a idade e vivência do educandos.

Referências

ALMEIDA, C. de. **Discurso coletivo: reconstruindo a fala do “social”**. In: VALENTIM, Marta Lúcia Pomim (Org.). Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação. São Paulo: Polis, 2005

ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARROYO, M. G. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J. G. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.

BAURU. Educação esclarece procedimentos referentes a matrículas do Ensino Fundamental e Ceja. In notícias. 2015. Disponível em: <<http://www.bauru.sp.gov.br/materia.aspx?n=21841>> Acesso em 20 de dezembro de 2015.

BAURU. Centro **Educacional de Jovens e Adultos**. In Histórico. 2013 Disponível em: <http://portais.bauru.sp.gov.br/AreaPortalInstitucional/PaginaSimples/PaginaSimples.aspx?pgn=2&portal=3>> . Acesso em 20 de dezembro de 2015

BAURU. **A secretária de Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/secretarias/sec_educacao/asecretaria.aspx>. Acesso em 05 de dezembro de 2015.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985 p. 11

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso 10 de dezembro de 2015

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 10/01/16

BRASIL. **Censo Escolar**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/Anexo_II_Preliminar_2015.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2016.

CARVALHO, Roseli Vaz **A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente**, p. 7804, 2009

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito Social**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, Rio de Janeiro, set./dez. 2003

- DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação; Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p. 1122
- DI PIERRO, M. C. ; RIBEIRO, V. M. (2001). **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, v.21, n. 55, p. 58-77, 2001
- FERRARI, S. C. E AMARAL, S. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** 2006
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GAGNÉ, R. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas Mar./Abr. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995
- SANTOS, F. A. M.; COUTO, M. A. **Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) – Bauru/SP**. Revista Paulista de Educação. Vol.1, N. 1, 2012, p. 87
- GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?**, Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210
- GONELLA, C. O. C. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. Tese (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, SP. 2007
- LAFFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos na diversidade** Florianópolis : Núcleo de Publicações do CED
- LEMOES, K. S. C. ; SANTOS, M. R. **“Encontrei Jesus”. A forte presença da religião em turmas de educação de jovens e adultos na comunidade do morro do estado**, em Niterói 2010
- LOPES, Ana Paula e BURGARDT, Viviane Marcowicz **Idoso: um perfil de alunos na EJA e no mercado de trabalho** 2013
- MACHADO, M. M. e R., **Educação de jovens e adultos Relação educação e trabalho** p. 374 2007

MACHADO E RODRIGUES, **Educação de jovens e adultos Relação educação e trabalho**, 2007

MASCARO, S. A. **O que é velhice**. p. 41- 42 São Paulo: Brasiliense, 2004

MARQUES, B. C.; Rúbio, J. A. S. **O Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos** - Revista Eletrônica Saberes da Educação p 14. 2012

MATTOS, A. M. **Estudos com Diários**. In: Revista de Estudos da Linguagem, v. 8,nº1, jan/jun 1999, FALE/UFGM, p. 147-58. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/andreamattos/Estudo%20com%20Diarios.pdf>. Acesso em 06 de janeiro de 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. K. (1999) **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2º Edição, 2007. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_9826educayyo_como_e_xebcycio_de_divebsidade_pdf.pdf>

OLIVEIRA, M. K (1983). **Inteligência e vida cotidiana: Competências cognitivas de adultos de baixa renda**. Cadernos de Pesquisa, 44, 45-54

OLIVEIRA, M. K (1987). **O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda**. Revista da Faculdade de Educação, v. 13, nº 2, p. 15-26.

OLIVEIRA, M. K (1989). **Relatório de atividades apresentado à Universidade de São Paulo (1986-1989)**. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (mimeo).

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. **História da alfabetização de adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de. e LEAL, T. F. (orgs.) A alfabetização de jovens e adultos: Em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: CAMP, 2001.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia. Política educacional nos anos 90: a versão oficial**, p. 47-56. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. In: Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16.

SANTIAGO, M. E. **Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização**. Revista CONSTRUIR.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SILVA, M. do C. B. e TAAM, R. **O Idoso e os Desafios à sua Educação Escolar 2009**

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três Gêneros** – Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 45-46

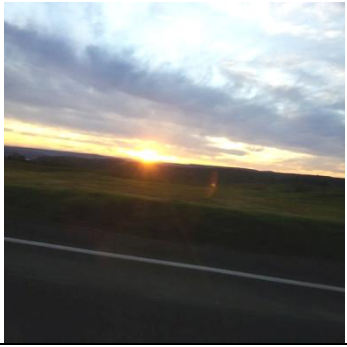
SOLIGO, R. **Dez questões a considerar**. Disponível em . Acesso em: 08 jan. 2016

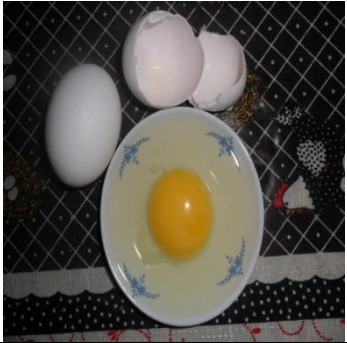
VOGEL, A., & MELLO, M. A. S. de (1991). **Da casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho**. Em A. Fausto & R. Cervini (Orgs.), O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80 (pp. 134-150). São Paulo: Unicef, Flacso/Cortez.

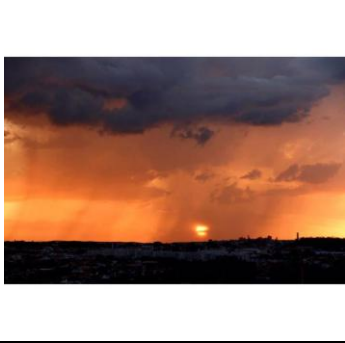
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

ANEXOS

ANEXO 1 – Figuras representativas das palavras

A – Amor 	B – Bauru 	CA CO CU – Casa 
CE CI - Cidade 	D – Dia 	E – Escola 
F – Família 	GA GO GU – Gato 	GE GE – Gente 
GUA – Água 	H – Homem 	I – Igreja 
J – Janela	K – Kiwi	L – Laranja

		
M – Moradia	M – Mãe	N – Navio
		
O – Ovo	P – Panela	Q – Queijo
		
R – Rua	S – Saúde	T – Telefone
		
U – Uva	V – Vida	W – Wafer
		
X – Xícara	Y – Yakult	Z – Zebra

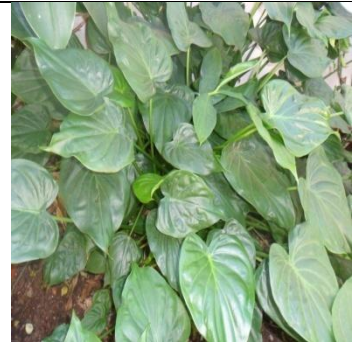
		
Ç – Açúcar	S – Casa	SS – Passeio
		
RR – Carro	R – Barata	LH – Telhado
		
NH – Dinheiro	CH – Chuva	AS – Pasta
		
AZ – Paz	AR – Árvore	AL – Alface
		
AM – Ambulância	AN – Antena	PL – Planta



TR – Trabalho



Ã – Maçã



ÃO – Mão

