

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BÁRBARA PEREIRA SAMSON

**SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA IDOSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

JOÃO PESSOA

2019

BÁRBARA PEREIRA SAMSON

**SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA IDOSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, como requisito à obtenção do título de pedagoga.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Elzanir dos Santos

João Pessoa
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S193s Samson, Bárbara Pereira.

Sentidos da escolarização para idosos da Educação de Jovens e Adultos / Bárbara Pereira Samson. - João Pessoa, 2019.

54 f.

Orientação: Elzanir dos Santos.

Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Sentidos; Escolarização; Idosos; EJA. I. Santos, Elzanir dos. II. Título.

UFPB/BC

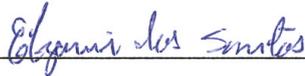
Bárbara Pereira Samson

SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO PARA IDOSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado a Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 27 de setembro de 2019.

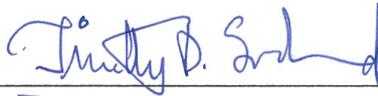
BANCA EXAMINADORA



Dr^a Elzanir dos Santos
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Dr^a Idelsuite de Sousa Lima
I Examinadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Dr^o Timothy Denis Ireland
II Examinador
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

*Em memória dos meus avós maternos,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

Na certeza da realização de um sonho, venho aqui agradecer, de coração, a todos os que me incentivaram, que acreditaram em mim, que me ajudaram e que comigo comemoram mais esta conquista.

Agradeço aos meus avós, *in memoriam*: Milton Jorge Pereira, pela referência humana, pelo carinho e pelas orientações a mim dadas ao longo de sua vida; e a Erozita Ribeiro Pereira, pela crença em mim depositada.

À minha mãe, Rosele Maria Pereira, pelo apoio, carinho e pelos esforços que não foram medidos, a fim de que eu chegasse até aqui, agradeço.

Aos demais familiares, agradeço.

Aos meus amigos, os quais não cito nomes pela grande lista e por não existir ordem de preferência; pela paciência e compreensão das minhas ausências, agradeço.

Aos amigos de turma, vida e profissão, que levarei sempre no coração e nas lembranças, pelo acolhimento, carinho, paciência e aprendizados durante toda a jornada; agradeço.

À minha orientadora, Elzanir dos Santos, pela paciência, atenção e dedicação a mim dispensadas durante a pesquisa, da qual resultou este trabalho; agradeço.

Aos demais mestres, professores da Universidade Federal da Paraíba, os quais posso chamar de amigos; a quem tive o imenso prazer de conhecer durante esta árdua jornada; agradeço pela dedicação, amizade e por compartilharem seus conhecimentos, auxiliando-me na busca deste sonho.

À professora Célia Castro, pelas primeiras orientações educacionais; agradeço.

Aos funcionários da Universidade Federal da Paraíba, em especial a Marcelo, pela presteza que sempre teve comigo; agradeço.

*“[...] Foi aprendendo a ler
olhando o mundo à volta
e prestando atenção
no que não estava a vista [...]”*

(Um comunista – Caetano Veloso)

RESUMO

Os sentidos são significados dotados de influências culturais atribuídas, individualmente, pelos sujeitos aos diversos elementos do cotidiano. Diante disso, esta pesquisa indagou acerca da seguinte questão: Quais sentidos são atribuídos por idosos da Educação de Jovens e Adultos à escolarização? Os objetivos foram: analisar os sentidos atribuídos, por idosos, estudantes do ciclo I, à escolarização; identificar, na ótica dos sujeitos da pesquisa, as relações dos conteúdos aprendidos em sala de aula com a vivência cotidiana dos sujeitos; compreender o lugar das imagens no processo de ensino e aprendizagem e na vida destes sujeitos; e, caracterizar os significados atribuídos à escola de ontem e de hoje. Os principais autores que embasaram o estudo foram: Verón (2005), Rey (2003, 2007), Vygotsky (1984), Jardimino (2014), Soares (1999), Tfouni (2002), Freire (1989), Carlos e Ireland. (2015). A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, sendo os tipos de pesquisa a exploratória e a pesquisa de campo. O instrumento de coleta de dados constituiu-se de uma entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que os sentidos atribuídos à escolarização pelos idosos participantes foi a aquisição da leitura e da escrita para diversos fins, como por exemplo: adquirir independência no acesso à informação e ler a Bíblia Sagrada. Outros resultados apresentados também demonstraram que não existem relações entre o estudo em sala de aula e o cotidiano, o que dificulta a compreensão destes conteúdos; o uso de imagens como recurso didático não é utilizado em sala de aula, embora se configure como um recurso pedagógico importante; também foi possível perceber que os sentidos atribuídos à escolarização são frequentemente associados ao afeto entre eles e os professores. Por fim, conclui-se que as práticas de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos poderiam ser potencializadas através do uso de imagens e a partir de um ensino contextualizado, uma vez que tais recursos pedagógicos favoreceriam na aprendizagem dos sujeitos.

Palavras-chave: Sentidos. Escolarização. Idosos. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The meaning receive meanings endowed with cultural influences attributed individually by the subjects to the various elements of daily life. Given this, this research asked about the following question: What meanings are attributed by the elderly in Youth and Adult Education schooling? The objectives were: - to analyze the meanings attributed by seniors, students of cycle I, to schooling; identify, from the perspective of the research subjects, the relations of the contents learned in the classroom with the daily experience of the subjects; understand the place of images in the teaching and learning process on the life of these subjects; and characterize the meanings attributed to the school of yesterday and today. The main authors of the study were: Verón (2005), Rey (2003, 2007), Vygotsky (1984), Jardimino (2014), Soares (1999), Tfouni (2002), Freire (1989), Carlos and Ireland (2015). The methodological approach was the qualitative research, the type being exploratory and field research. The data collection instrument consists of a semi-structured interview. The results indicate that the meanings attributed to schooling by the elderly participants is the acquisition of reading and writing for various purposes, such as having independent access to information utilizing the reading the bible. Other results presented also determined that there are no relationships between classroom study and daily life, making it difficult to understand these contents; The use of images as a didactic resource are not used in the classroom, although it is configured as an important pedagogical resource. The meanings attributed to schooling are often associated with the affection between them and the teachers. Finally, it is considered that the practice of teaching and learning in Youth and Adult Education could be enhanced with the use of images and from a contextualized teaching, such as pedagogical resources would favor in the learning of the subjects.

Keywords: Meaning. Schooling. Elderly. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10
2.1 Sistemas simbólicos culturais.....	10
2.1.1 A influência do sociointeracionismo	12
2.2 A natureza dos sentidos	13
2.3 A Educação de Jovens e Adultos	15
2.3.1 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos	17
2.3.2 Aprendizagem como processo: da alfabetização ao letramento	19
2.4 A imagem como objeto de conhecimento	21
3 METODOLOGIA	24
3.1 Tipo de pesquisa.....	24
3.1.1 Quanto à natureza dos procedimentos	24
3.1.2 Quanto à escolha do objeto de estudo	25
3.1.3 Quanto à coleta de dados	25
3.1.4 Quanto à análise e discussão dos dados	26
3.2 Local da pesquisa	26
4 O LETRAR-SE E A BUSCA DOS SENTIDOS	28
4.1 Os sujeitos e seus percursos na busca por letrar-se	28
4.1.1 Dona Maria: A guerreira	28
4.1.2 Dona Inês: A determinada	29
4.1.3 Dona Alice: A persistente	30
4.2 Os sentidos do mundo e a escola	30
4.3 Os Sentidos da escola para a vida	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
Referências Bibliográficas	41

1 INTRODUÇÃO

Na Educação de Jovens e Adultos, a aprendizagem está alicerçada nas experiências vivenciadas pelos sujeitos, os quais foram negligenciados por muito tempo, e estes carregam importantes elementos para o processo educacional de ensino-aprendizagem. Os saberes sensível e cotidiano devem estar em diálogo com os saberes sistematizados na escola, permitindo que o sujeito aprenda novas formas de ver, conhecer e entender o mundo à sua volta.

Diante das discussões sobre esses sujeitos, como eles aprendem e se relacionam entre si, identifica-se a importância social da leitura e da escrita em sociedade, e infere-se sobre a influência da língua escrita e falada sobre a estrutura de uma organização social. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que estão em processo de alfabetização, embora não saibam codificar e decodificar as letras e números, estão imersos nestas sociedades letradas, aprendendo a conviver por meio da comunicação oral, dos símbolos (imagens) e gestos. Portanto, não estão alfabetizados, mas possuem algum nível de letramento, de modo que a leitura de imagens é um recurso do qual lançam mão continuamente.

Nesse sentido, a compreensão do uso dos símbolos (imagens), como formas sociais de comunicação e significação, é um determinante da pluralidade das linguagens. Nesta ótica, a imagem se transfigura como recurso educacional durante o processo de ensino-aprendizagem, atribuindo sentido ao texto e contexto. Diante disso, é possível afirmar que todas as linguagens são produções culturais e, conseqüentemente, produzem sentidos e conhecimento.

Em consequência disto, o sentido é produzido nas relações dos indivíduos entre si e estas, por sua vez, são mediadas por instrumentos e símbolos – ou signos. Estes representam os elementos mediadores da comunicação, por meio de diversos tipos de linguagem, tais como: escrita, sinais, desenhos etc.; determinados e compartilhados por um específico grupo social. Destaca-se, ainda, as influências das diversas concepções de educação, as quais contribuem e influenciam na construção da compreensão dos sujeitos e, conseqüentemente, as formas de desenvolvimento intelectual destes.

Levando em consideração estes aspectos, discute-se as características psicológicas humanas que determinam os processos complexos, sofisticados e abstratos, compreendendo a capacidade de relacionar, ordenar, medir, contar, e

transformar, necessários para estabelecer sentido às culturas e seus discursos. Um dos signos com maior destaque para Vygotsky (1984), é a linguagem, pois esta possui origem social e é, essencialmente, de natureza cultural, atribuindo à interação verbal destaque para o desenvolvimento cognitivo.

A partir de Piaget (1975), compreende-se que as características psicológicas estão alicerçadas na capacidade de raciocínio do sujeito, e essa se inicia no nascimento e perdura ao longo dos anos, de acordo com as experiências vividas por ele. Para o autor, a aprendizagem é concebida pelo equilíbrio entre a nova descoberta, que ele chama de assimilação, e a fixação de um novo conceito, nomeada de acomodação. Posteriormente, Ausubel (2000) compreende que o sujeito, ao ingressar na educação formal, possui conhecimentos prévios, e estes são a base para a construção das novas aprendizagens. Portanto, é fundamental que a escola considere tais saberes prévios, para que haja uma efetiva aprendizagem significativa.

Dessa maneira, a investigação está alicerçada na concepção e contexto social atuais em que todo sujeito tem direito à educação e ao pleno convívio social e cultural. Entretanto, nem todos os sujeitos dispuseram ou fazem uso de tais direitos plenamente, vista a privação compulsória da leitura e da escrita. Acredita-se que o conhecimento prévio, ou seja, aquele que o sujeito adquire no cotidiano, bem como os símbolos (imagens) presentes em todos os contextos, contribuem de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem na escolarização.

As discussões contidas neste trabalho estiveram presentes ao longo da minha trajetória acadêmica de forma muito intensa, uma vez que gerou identificação e curiosidade pelos temas apresentados nos componentes curriculares de Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Letramento. Assim, o trabalho busca responder inquietações pessoais sobre o cotidiano e a escolarização de estudantes da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, especialmente dos idosos, partindo do entendimento que estes sujeitos vivenciaram experiências escolares passadas e vivenciam atualmente, e isso possibilita compreendermos a dimensão temporal destas experiências.

A partir disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os sentidos atribuídos à escolarização para idosos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos; como objetivos específicos: a) identificar, na ótica dos sujeitos da pesquisa, as relações dos conteúdos aprendidos em sala de aula

com a vivência cotidiana dos sujeitos; b) compreender o lugar das imagens no processo de ensino e aprendizagem, bem como na vida destes sujeitos; c) caracterizar os significados atribuídos, por eles à escola de ontem e de hoje.

Para a realização das análises foram utilizados diversos autores especialistas nos temas abordados nesse estudo, tais como: Verón (2005) e suas contribuições para compreensão dos sentidos; Rey (2003, 2007), com a subjetividade diante da interação social do sujeito; Vygotsky (1984) e a teoria do sociointeracionismo, na qual defende que o meio social é mediador da aprendizagem; Ausubel (2000) e a compreensão do conhecimento prévio; Jardimino (2014), com sua perspicaz visão sobre a Educação de Jovens e Adultos; Soares (1999) e Tfouni (2002), que discutem alfabetização, letramento e as análises, opiniões, julgamentos e posições que os sujeitos adquirem (ou não) no processo de ensino aprendizagem; bem como Freire (1989), que defende que a alfabetização e letramento devem ser desenvolvidos com a percepção crítica da prática social da aprendizagem; por fim, Carlos e Ireland (2015) com suas contribuições acerca do uso das imagens como recurso pedagógico, mas também evidenciam o seu escasso uso nas salas de aula.

Não obstante, a pesquisa está dividida em cinco momentos, a saber: Introdução, momento em que inicia e aborda brevemente o assunto que será discutido durante o trabalho; Concepções teóricas do ensino-aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos, onde são discutidas as referências textuais necessárias para a análise e compreensão dos resultados obtidos; Metodologia, onde é exposta toda a trajetória percorrida para realização da pesquisa; Concepções empíricas do ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, onde são apresentadas as análises dos dados disponibilizados pelos sujeitos pesquisados, articulando com as referências teóricas utilizadas; Considerações, por fim, pontuando os achados da pesquisa, aspectos que merecem ser aprofundados e sugestões para melhoria da realidade pesquisada.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo serão apresentadas noções acerca dos conceitos de sentidos, aprendizagem, imagética e suas representações na Educação de Jovens e Adultos, através da qual se obteve embasamento teórico para a elaboração do trabalho. A primeira seção apresentará conceitos e breves discussões acerca dos sistemas simbólicos culturais, visando a compreensão do termo sentido nesta pesquisa. Na segunda seção serão apresentados e discutidos aspectos teóricos sobre concepções de aprendizagem. Na última seção será discutida a importância do uso da imagem no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Sistemas Simbólicos Cultural

“A interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição”.
(LEFRANÇOIS, 2016)

A discussão sobre Sistemas Simbólicos Cultural inicia com a aproximação entre a Linguística e as Ciências Sociais. Como afirma Verón (2005, p. 25), “a linguística desemboca, cada vez mais claramente em problemas sociológicos e a sociologia, descobre, no âmago de seus empenhos teóricos básicos, os problemas da linguagem.” A análise do autor continua com a afirmação de que essa dupla leitura gera dois principais domínios: a produção social do discurso e a produção social do sentido.

A produção social do discurso é compreendida como um espaço não apenas de produção, mas também de leitura de mundo e contexto (VERÓN, 2005). Desta forma, o discurso é visto como uma representação social que se encontra no tempo e no espaço, reverberando suas características; assim, nega-se a ideia de que o texto possui sentido único.

A compreensão de que é impossível pensar o discurso sem considerar a cultura e seus diversos elementos estruturantes resulta em avanços extratextuais,

como afirma Verón (2005). Os avanços extratextuais se referem às relações que um texto, verbal ou não verbal, cria com outros discursos textuais no momento de sua produção e/ou leitura. Portanto, o processo de produção de discurso é permeado por significados produzidos socialmente.

Ao contemplar a relação de um texto com outros, a produção de sentidos passa a ser entendida como fenômeno social de sentido atribuído pelo sujeito. Ferreira e Santana (2015, p. 4), interpretam que “o processo de significação, deixa marcas de seus produtos, marcas do seu meio dos quais os produtos foram engendrados – isto é, o social.” Desta forma, compreende-se que o referido sentido atribui significado aos discursos que constroem a realidade do social.

Neste momento, compreendemos que as afirmações de Verón (2005) correspondem às ideias de Rey (2003), cuja tese afirma que o ser humano produz sentido de forma singular aos complexos processos e aspectos da sua realidade; é importante salientar que a realidade é compreendida, analisada e julgada de acordo com o sujeito, logo, possui caráter subjetivo.

Rey (2003) atribui às formações psíquicas dinâmicas e constantes do ser humano o desenvolvimento dos sentidos referentes às práticas sociais dos sujeitos. Para ele (2007, p. 172):

O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas.

Rey (2003) afirma que a subjetividade não apresenta ordem nos acontecimentos diante da interação do sujeito com o social, e é exatamente por isso que a subjetividade se apresenta como resultado da diversidade de interações sociais do sujeito. É ainda percebida uma descrição biologizante, atribuída à psique, acerca das produções sociais de sentido. Entretanto, a influência da psique nos estudos de Rey (2003) não nega, nem diminui, a importância das práticas sociais como caráter simbólico que exerce influência na criação de sentidos.

Em consonância, Vygotsky (1984) apresenta a teoria da função mediadora dos instrumentos e signos, elementos fundamentais na formação cultural. Lefrançois (2016, p. 254) explica que, para Vygotsky, “as culturas são muito poderosas,

dinâmicas, alterando coisas que exercem uma enorme influência sobre cada um de nós”. É por meio da cultura, determinante dos limites sociais, que somos classificados e caracterizados como sujeitos dotados de particularidades e semelhanças.

A compreensão das estruturas sociais nos tempos históricos e nas diversidades contextuais, bem como suas diferenças e transformações, nos levam a afirmar que a cultura ocorre nas relações dos indivíduos entre si, no qual produzem sentido e significado (signo). De acordo com Geertz (1926, p. 10), “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é contexto”; compreendendo a cultura como sistemas entrelaçados de sentidos e significados interpretáveis.

Mediante o exposto, é possível afirmar que qualquer experiência humana é composta de sentido, uma vez que esse é construído pela subjetividade humana e atribuído pelo sujeito ao praticar as interações sociais. Essas interações sociais, por sua vez, exercem sua função através de elementos mediadores da comunicação, nos quais possuem significados compartilhados em um determinado grupo cultural.

2.1.1 A influência do Sociointeracionismo

Para que haja comunicação e compartilhamento de significados, Vygotsky (1984) aponta a existência dos processos psicológicos superiores. Os processos psicológicos superiores se referem aos processos mentais (psique), exercidos apenas pelos seres humanos, caracterizadamente mais complexos, sofisticados e abstratos, compreendendo a capacidade de relacionar, ordenar, medir, contar, transformar, memória voluntária, atenção ativa e consciente etc. Para Salvador et al (1999, p.100), esta tese afirma que “a relação do ser humano com o meio sempre é uma relação ativa e transformadora”, dada sua característica biológica (psicológica); assim, Vygotsky distingue-a integralizando duas dimensões humanas: a biológica e a social.

A teoria de aprendizagem de Vygotsky (1984), revela grande destaque nas relações sociais para o desenvolvimento intelectual. De acordo com o autor, é por

meio das inter-relações humanas e as relações com o meio que o sujeito se constrói, desta forma o sujeito modifica o meio e o meio modifica o sujeito, compreendendo, então, uma aprendizagem sociointeracionista.

Não obstante, a relação do sujeito com o meio apenas é possível através da mediação que ocorre através de instrumentos e símbolos. Os instrumentos são compreendidos como objetos concretos, que permitem ao sujeito adaptar e transformar o meio; enquanto que os símbolos, também entendidos como signos, compreendem a interação e interferência do sujeito com o meio e outros sujeitos (SALVADOR et al, 1999).

Um dos signos com maior destaque para Vygotsky é a linguagem, pois este possui origem social e é, essencialmente, de natureza cultural. De acordo com Lefrançois (2018, p. 255), a teoria vigotskiana afirma que “o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente uma função da ampla interação verbal que ocorre entre a criança e os adultos”. Assim sendo, a linguagem se caracteriza como essencial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito pela sua ampla interação social.

Portanto, a compreensão da importância concedida à interação social para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos nos faz questionar como é entendido o sentido da aprendizagem.

2.2 A Natureza dos Sentidos

Para a compreensão dos sentidos da aprendizagem elaborados pelos sujeitos, é necessário entender como o sujeito aprende. Durante o percurso das pesquisas educacionais e os processos de ensino-aprendizagem, as concepções de educação determinaram os diversos modelos de ensino, ao longo dos anos. Essas concepções e modelos contribuem também para a construção da compreensão dos sujeitos e, conseqüentemente, as formas de desenvolvimento intelectual. Nesta perspectiva, a investigação sobre os sentidos se relaciona à sua reflexão sobre o tema e nos conduz ao questionamento: se o processo de aprendizagem ocorre do meio para o sujeito ou do sujeito para o meio.

Para Piaget (1975), a capacidade de raciocínio inicia-se no nascimento e perdura ao longo dos anos de acordo com as experiências vividas pelo sujeito. A aprendizagem é concebida pelo equilíbrio entre a nova descoberta (assimilação) e a fixação de um novo conceito (acomodação). Embora as pesquisas de Piaget não tivessem interesse educacional, suas descobertas contribuíram para a compreensão da aprendizagem por meio da experiência (interação social), e como seu desenvolvimento intelectual (aprendizagem) é baseado em consecutivas fases, processual.

A experiência por meio da interação social se apresenta como um papel importante na teoria piagetiana. Compreende-se que a interação com o meio permite aos sujeitos descobrir coisas e construir representações mentais do mundo.

Com entendimento semelhante, Ausubel (2000) compreende que o sujeito ao iniciar na educação formal já possui conhecimentos, entendidos como conhecimentos prévios, e estes são base para a construção das novas aprendizagens. Ausubel justifica que é por meio das estruturas mentais já existentes que é possível a reflexão criadora das novas estruturas.

Ao enfatizarem aspectos distintos do conhecimento prévio, as visões de Piaget e Ausubel se complementam quando concordam que são necessárias estruturas mentais prévias para subsidiarem os novos e complexos conhecimentos; ao passo que a aprendizagem ocorre a todo momento e de diversas formas.

Entretanto, é necessário considerar que a aprendizagem também ocorre dentro do sujeito por meio dos sentidos atribuídos às experiências vividas por ele. Como afirma Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, compreendendo que a aprendizagem ocorre inicialmente com a percepção e criação de sentido do mundo e seus elementos, para, em seguida, tornar-se significado, escrita e leitura, ou codificação e decodificação.

Como afirma Freire (1989), todos nós, seres humanos, antes de iniciarmos o processo de alfabetização regular em uma instituição de ensino (a escola), aprendemos sobre os diversos símbolos e signos necessários para o convívio social, tais como: gestos, expressões verbais e seus significados, gostos, cheiros etc. Essa aprendizagem é denominada por Freire como leitura de mundo.

A compreensão do mundo e seus diversos elementos são entendidos de acordo com os contextos dos sujeitos, não estando, necessariamente, associados à escolarização. Em sua essência, a leitura do mundo está relacionada a experiências

e percepções vividas pelos sujeitos; conseqüentemente, a interpretação, crítica e reescrita do contexto e do mundo à sua volta tornam a aprendizagem mais significativa.

Para que a compreensão seja alcançada através de uma leitura crítica, é necessário perceber as relações do texto e seus contextos, de modo que os conhecimentos prévios possibilitam a compreensão dos novos conhecimentos apresentados, e vice-versa, construindo-se de forma mútua.

Nesse movimento mútuo e constante da aprendizagem, reconhecidos como processos de aprendizagem, é necessário que o sujeito crie sentido ao conhecimento e seus diversos elementos. Considerando sempre que a construção do sentido é individual, porque é relativo ao repertório de vida do sujeito.

Diante disso, os sujeitos são reconhecidos pela sua capacidade pensante e reflexiva, geradora de sentidos e rupturas. Para Scoz (2007, p. 128), a “reflexividade é uma característica do indivíduo comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida”. Estes sentidos denotam significados (individuais e subjetivos) aos mais diversos elementos e contextos do dia-a-dia. Assim, o sujeito, enquanto protagonista de seus pensamentos, é capaz de construir conhecimentos, reassumir e definir constantemente novas posições sociais.

2.3 A Educação de Jovens e Adultos

A concepção de Educação de Jovens e Adultos (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil foi passando por muitas modificações durante os anos até alcançar a compreensão atual.

Marcada historicamente na primeira metade do século XX, a Educação de Jovens e Adultos surge da necessidade de formação específica de mão de obra para o trabalho nas indústrias que se instalavam no Brasil naquele momento, desenhando também, um modelo de sociedade voltada para o trabalho, como apontam Almeida e Corso (2015). Desde então, se tem uma concepção de educação, prioritariamente, voltada às demandas econômicas de organização, mudanças e controle sociais.

A Educação de Jovens e Adultos surge neste contexto, inicialmente com perspectivas de suplência, buscando qualificar, profissionalizar e certificar de forma aligeirada, com metas de suprir a escolarização, não obtida em tempo regular, como publicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 5.692/1971. Embora o conceito de aprendizagem ao longo da vida tenha sido apresentado um ano após a publicação da referida lei, é percebida a ausência de responsabilidade do Estado com a Educação de Jovens e Adultos, não lhes permitindo ou garantindo o direito à educação em tempo regular, como aponta Jardimino (2014).

É verdade que, ao longo das décadas, os contextos e políticas públicas possibilitaram a realização de ações de cunho educacional voltados para a Educação de Jovens e Adultos, como exemplos mais conhecidos: o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular, Mobral e AlfaSol. Entretanto, todos estes movimentos não tiveram continuidade, visto que, em um contexto geral, seus objetivos de alfabetização desprezavam as singularidades e conhecimentos dos sujeitos (estudantes), tornando o processo de ensino aprendizagem desconexo das experiências e práticas cotidianas.

Não obstante, destaca-se o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo – MOVA SP, política pública criada no ano de 1989 pelo então secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Freire, na qual possuía o objetivo de desenvolver a alfabetização por meio da leitura crítica da realidade, contribuindo com o desenvolvimento da consciência social vivida pelos sujeitos educandos; bem como as ações dos movimentos sociais, a exemplo da ONG Ação Educativa, cujo objetivo era desenvolver ações que garantissem os direitos educativos, culturais e da juventude.

Num primeiro momento, comparando as diversas iniciativas nesse sentido, é perceptível o discurso político de erradicação do analfabetismo, isento da compreensão ou da contextualização social; e, num segundo discurso, a concepção que não apenas compreende e contextualiza a realidade social, como também a torna parte do processo de aprendizagem.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser reconhecida como direito subjetivo, ou seja, foi a partir desta constituição que o acesso à educação foi previsto a todas as pessoas, permitindo com isso a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, independentemente da idade dos sujeitos. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009, ampliou esta obrigatoriedade

também para toda a educação básica. Destaca-se, nesse quesito, a percepção de temporalidade entre o reconhecimento da educação como direito subjetivo presente na Constituição Federal de 1988 e a abrangência das políticas públicas na Emenda Constitucional de 2009.

É a partir desta compreensão que Jardimino (2014, p.164) afirma que a Educação de Jovens e Adultos “foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas”, caracterizando um cenário marginalizado para os estudantes desta modalidade de ensino.

Atualmente, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo garantir o acesso à educação a todas as pessoas que, por qualquer motivo, não tenham concluído os estudos no tempo regular e desejem retomar ou iniciar o processo de escolarização, ampliando as possibilidades/oportunidades de adquirir novos conhecimentos, e enriquecer o que já possuem, vindo a aplicá-los efetivamente em suas práticas sociais (BRASIL, 1996).

2.3.1 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Os sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos são caracterizados como público heterogêneo diante da variação de idade, gênero e objetivos educacionais. Entretanto, todos os alunos possuem a característica comum do que pode configurar-se como exclusão escolar. Para Jardimino (2014), esta exclusão pode ser analisada por meio do contexto político-econômico e pelo contexto educacional, propriamente dito.

No contexto político-econômico, a educação é vista como investimento para uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Entretanto, nas salas de Educação de Jovens e Adultos, parte dos sujeitos está inserida no mercado de trabalho ou saiu dele. Desta forma, a troca entre sujeito e mercado de trabalho não se caracteriza mais como investimento.

De acordo com Goldemberg (1993), uma das razões básicas para os incentivos na educação é a alteração do processo produtivo, o qual, após a Segunda Guerra Mundial progressivamente teve ênfase no desenvolvimento tecnológico, exigindo mão de obra incessantemente qualificada.

Portanto, o sujeito da Educação de Jovens e Adultos é compreendido como um ônus aos cofres públicos, como cita Jardimino (2014, p. 48), ao afirmar que “trata-se de uma educação destinada aos setores alijados dos bens sociais”, justificando os poucos investimentos e políticas educacionais específicas para a área. O autor argumenta que estes sujeitos da Educação de Jovens e Adultos sofrem com o que ele caracteriza como “rejeição social”, pois esta modalidade transformou-se em um “reduto formal do nosso sistema de ensino para o qual se encaminham os excluídos deste mesmo processo” (CHRISTOFOLI, 2010 p.11).

Esta rejeição social é construída quando o sujeito ainda está presente no sistema educacional de forma regular, sem a dita distorção idade/série, e seu desenvolvimento educacional não aparenta atingir níveis satisfatórios, causando consecutivas retenções; ainda se destaca a ausência de motivação, por parte deste público, para continuar os estudos, e a necessidade de adentrar ao mercado de trabalho. A este sujeito é proporcionada a internalização da ideia de fracasso social, diminuindo suas perspectivas de sucesso.

Contudo, é importante considerar que os sujeitos desta modalidade de ensino trazem consigo suas experiências e aprendizagens de mundo, que dão sentidos aos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória. Segundo o caderno intitulado *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*:

Os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. [...] Aberto à aprendizagem, eles vêm para sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar de quem investiga, olhar que pensa (BRASIL, 2006 p.5).

É importante compreender que as experiências vivenciadas por estes sujeitos carregam importantes elementos para o processo de ensino-aprendizagem, do qual durante muito tempo foram desprezados. De acordo com Schwartz (2012), “os sujeitos estão constantemente tentando traduzir, interpretar, entender/explicar, compreender o mundo, construindo assim esquemas de interpretação da realidade”, entendendo, com isso, que o processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida.

De acordo com as bibliografias disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) no Caderno intitulado *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (Brasil, 2006), os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, por estes sujeitos, são originados de dois tipos de experiências: o saber sensível e o saber cotidiano.

O saber sensível se caracteriza pela relação do corpo com o mundo, através das sensações e dos sentidos humanos, portanto utilitário e imediato. Neste saber “olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior” (Brasil, 2006 p.7), compreendendo que os contatos com o meio social permitem ao sujeito aprender novas formas de ver, conhecer e entender o mundo a sua volta.

O saber cotidiano é caracterizado por uma relação mais desassociada do sujeito com o objeto. Nesse conhecimento o sujeito tem a opção de modificar o objeto de acordo com suas preferências, experiências e curiosidades, aprendidas de acordo com as vivências de mundo (Brasil, 2006).

Schwartz (2012, p. 41) reforça que cada sujeito aprende à sua maneira e “transforma esta experiência em material para descobrir, explicar, entender, compreender e elaborar as normas e atitudes que este conhecimento demanda”; enfatizando novamente a subjetividade da aprendizagem e dos sentidos.

2.3.2 Aprendizagem como processo: da alfabetização ao letramento

Diante das discussões sobre sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, como estes aprendem e se relacionam entre si, é pertinente destacar alguns aspectos atinentes aos processos de aquisição das aprendizagens da leitura e escrita, os quais se constituem o grande objetivo que conduz jovens, adultos e idosos à escola. Isto porque se identifica a importância social da leitura e escrita, tendo em vista uma forte influência das letras sobre a estrutura de uma organização social, também conhecida como sociedade grafocêntrica. Nestas sociedades o processo de aquisição das técnicas de leitura e escrita faz parte dos primeiros aprendizados em espaços escolares, dando início ao processo de escolarização.

No processo de escolarização são contemplados o desenvolvimento e domínio das habilidades e técnicas de codificação e decodificação dos códigos linguísticos, também conhecido como alfabetização. De acordo com Tfouni (2002,

p.9), a alfabetização refere-se “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, em que a aquisição e o desenvolvimento de tais habilidades se encontram associadas à instrução formal e às práticas escolares.

Para Soares (2005), a alfabetização é um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas de ensino e aprendizagem para a representação da linguagem humana. Segundo Soares (1999), as palavras e seus significados podem sofrer modificações ao longo do tempo, de acordo com a compreensão dada a elas. Nesta perspectiva a abordagem de alfabetização em tempo histórico é mais antiga, possuindo desta forma diversas concepções científicas sobre aquisição da linguagem escrita, de acordo com a época e a compreensão de ensino e aprendizagem atrelada a ela.

Entretanto, a simples codificação e decodificação dos códigos linguísticos não são, por si só, capazes de desenvolver o uso competente da leitura e da escrita em práticas de organização de discurso, interpretação e compreensão de textos, reflexão e comportamento social crítico. Nesse sentido, surgem discussões sobre o termo letramento.

Tfouni (2002, p. 23), atribui ao termo letramento o processo de natureza socio-histórica “ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo”. Assim o sujeito que compreende, interpreta e indaga o mundo a sua volta é entendido como letrado. Desta forma o termo é compreendido como o uso das linguagens nas práticas sociais de forma eficiente. A partir de Soares (2005), compreende-se que o conceito de letramento é uma ampliação progressiva do conceito de alfabetização.

Paulo Freire (1989) ganha destaque ao afirmar em suas práticas educativas que a aprendizagem ocorre inicialmente com a percepção e criação de sentido do mundo e seus elementos, para depois tornar-se significado - que compreende como escrita e leitura; ou codificação e decodificação dos signos (símbolos) linguísticos. É importante destacar que a compreensão de escrita e leitura, para Freire, também compreende interpretação, crítica e reescrita da leitura do mundo, o que resulta na aprendizagem dos sujeitos críticos, reflexivos e práticos das questões sociais.

Diante disso, os sujeitos são reconhecidos pela sua capacidade pensante e reflexiva, geradora de sentidos e rupturas. É assim que Freire (1989) classifica a alfabetização e o analfabetismo, acrescentando uma leitura crítica e social à

concepção de letramento, ao discernir as posturas em ingênua e crítica, sendo o analfabetismo socialmente visto como doença e problema social, respectivamente; e a alfabetização como acúmulo de conhecimento e uso social do conhecimento.

Estes conceitos, constantemente debatidos, ampliam a consciência de que existe algo além da alfabetização e da simples codificação e decodificação das letras e números. A princípio, o uso competente da leitura e escrita deve ser efetivo e críticos nas práticas sociais. Sendo assim, sujeitos alfabetizados podem não ser letrados, da mesma forma que sujeitos não alfabetizados podem ser letrados, não sendo impossível a existência de um em detrimento do outro; por outro lado, a existência concomitante de ambos, alfabetização e letramento, é o desígnio no processo de ensino aprendizagem.

A compreensão de letramento permite esta afirmação, pois é entendida como desenvolvimento do uso competente das linguagens, oral ou escrita, nas práticas sociais por parte dos sujeitos. Desta forma, a organização do discurso, a interpretação e compreensão de textos, bem como sua reflexão, são concebidos como exemplos de uso sociais das linguagens.

Por fim, compreende-se que a leitura e a escrita possuem funções em uma sociedade alicerçada no uso das letras e números. A discussão sobre alfabetização, letramento e aprendizagem, ao longo da vida, constata que a aprendizagem não ocorre apenas de forma sistemática e nos espaços escolares, mas também em todas as interações humanas, através da dimensão política e social como norteadoras de projetos de sociedade, onde a educação é vista como força motriz para o sucesso desse projeto.

2.4 A Imagem como objeto de conhecimento

A convivência e troca de saberes, sem dúvidas constituem parte importante na construção do conhecimento, entretanto é importante também destacar os símbolos como propulsores da aprendizagem. Os símbolos, também conhecidos como imagens, estão presentes em nosso cotidiano e, com frequência, transmitem informações sem o auxílio das palavras. Para os sujeitos ainda não alfabetizados, as imagens passam a ser um norte na convivência social.

A compreensão do uso das imagens como formas sociais de comunicação e significação é um determinante da pluralidade das linguagens. Entretanto, essa afirmação nem sempre foi considerada verídica, haja vista a hegemonia da escrita nas diversas sociedades. Em tempos remotos, o uso das pinturas rupestres sinaliza a necessidade de comunicação entre indivíduos e comunidades, já nos tempos atuais é percebida a dominância dos códigos escritos como fundamental elemento de comunicação (CARLOS; IRELAND, 2012).

Para Santaella (1998), a comunicação inclui diversas formas de linguagens que perpassam pela forma verbal articulada, símbolos e signos, e abrangem a linguagem dos surdos. Esta compreensão nos leva a afirmar que todas as linguagens que produzem sentidos são construções culturais e artefatos sociais, construindo sentido e produzindo conhecimento.

De acordo com Ausubel (2000), a produção de sentidos está associada ao mecanismo de aprendizagem representacional por material potencialmente significativo. Ele pressupõe que o material (imagem) está relacionado de forma plausível, sensível e lógica, de acordo com o conhecimento prévio do sujeito. Reitera, desta forma a importância de conhecer e/ou questionar as experiências de vida dos sujeitos aprendentes para o processo de ensino-aprendizagem.

A aprendizagem representacional é compreendida como aquela que “ocorre sempre que o significado dos símbolos arbitrários se equipara aos referentes (objetos, acontecimentos, conceitos) e tem para o aprendiz o significado” (AUSUBEL, 2000 p.1). Desta forma, Ausubel explica que as imagens cotidianas, como símbolos arbitrários, contribuem com a elucidação, ilustração, demonstração e/ou exemplificação dos conteúdos nos componentes curriculares escolares. Ou seja, a imagem se transfigura como recurso educacional durante o processo de ensino-aprendizagem, atribuindo sentido ao texto e ao contexto.

Na Educação de Jovens e Adultos, as trocas de aprendizagens e ensinamentos ocorrem por meio das trocas de experiências vividas por cada sujeito. Taveira (1994 p. 51), destaca que a sala de aula “ocupa, em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade”, tornando-a assim protagonista dos sentidos da educação, pois é na sala de aula que ocorrem as relações entre as pessoas, objetos e símbolos. Diante disso, como a sala de aula, enquanto espaço físico, se torna um recurso educacional para a construção de saberes e sentidos?

De acordo com as bibliografias disponibilizadas pelo MEC no caderno intitulado Alfabetização e Letramento (Brasil, 2010), os ambientes alfabetizadores são concebidos como espaços que proporcionam estímulos, promovendo situações reais dos usos da leitura e escrita, cuja característica importante é a interação dos sujeitos com as informações dispostas.

Destaca-se a importância da imagem, como mediadora da aprendizagem, que não ocorre apenas pela visualização, mas, simultaneamente, a formação da consciência e da subjetividade que a imagem transmite ao sujeito, decorrentes dos conhecimentos prévios e da formação cultural que o sujeito possui. Carlos e Ireland (2015) evidenciam a imagem como recurso pedagógico, pois além de mediar o conhecimento interdisciplinar, dialoga com os diferentes saberes curriculares, e também possibilita um amplo e efetivo diálogo entre educador e educando.

O uso da imagem como recurso pedagógico é percebido em práticas recorrentes na Educação Popular. Carlos (2012) evidencia em suas pesquisas o uso sistemático de imagens, tais como desenhos e fotografias, pelo educador Paulo Freire, como representações codificadas da realidade concreta, permitindo ao sujeito a informação e sistematização dos temas e problemas elucidados pelo educador, possibilitando, ainda, a reflexão e criticidade do objeto, e, por conseguinte a mudança da realidade.

Portanto, considera-se que as imagens possuem um potencial pedagógico na mediação da aprendizagem, entre o educador e o sujeito. Ainda se destaca a reflexão e a leitura que o sujeito infere sobre seu meio de forma crítica, conferindo sentido ao processo de aquisição da codificação e decodificação das palavras, ou seja, ao processo de alfabetização.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentadas a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, bem como a escolha e caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

A abordagem metodológica deste estudo foi a pesquisa qualitativa, sendo do tipo exploratória. Esta classificação é adotada por ter objetivos que buscam conhecer de forma panorâmica o fenômeno pesquisado. De acordo com Malhotra (2001), são caracterizadas como pesquisas exploratórias os estudos que buscam uma visão geral e maior compreensão do fato ou objeto estudado. As pesquisas com esta classificação possuem características de processos de pesquisa flexível, com pequenas amostras não representativas, e a análise de dados é feita de forma qualitativa.

3.1.1 Quanto à natureza dos procedimentos

A abordagem utilizada para a concretização deste trabalho é classificada como pesquisa qualitativa. Tal classificação é definida de acordo com Triviños (1987), que aponta que pesquisas de natureza qualitativa analisam os resultados na busca de significados e essências, compreendendo o fenômeno em seu contexto, procurando explicar origens, relações, consequências e compreensões.

Diante disso, a escolha da pesquisa qualitativa é justificada pelo seu caráter de valorização do pensamento, sua crença e concepção na busca de captar a perspectiva dos participantes - idosos que cursam a Educação de Jovens e Adultos -, enfocando os sentidos atribuídos por eles à escolarização.

A escolha do público pesquisado foi determinada pela dimensão temporal que os esses sujeitos tiveram a oportunidade de vivenciar, o que possibilita a compreensão da escola de ontem e de hoje.

3.1.2 Quanto à escolha do objeto de estudo

O método de estudo utilizado é o de multicasos. De acordo com Yin (2001), a utilização deste método é interessante, pois não permite a generalização dos resultados, antes possibilita a previsão de resultados similares ou de resultados contrários. Esses estudos visam analisar um objeto de estudo de maneira singular, mesmo que, posteriormente, tenham sido observadas semelhanças com outros casos, retratando a realidade de forma completa e aprofundada.

Diante disso, a escolha dos sujeitos da pesquisa foram três idosos regularmente matriculados no ciclo I da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas da cidade de João Pessoa – Paraíba. Os idosos entrevistados foram escolhidos de acordo com a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

De acordo com a Lei nº 10.741/2003, por idoso é compreendido todo sujeito que possui idade de vida igual ou superior a 60 (sessenta) anos. Ainda assim, é necessário considerar que a idade cronológica não é irreduzivelmente um marcador preciso para as alterações físicas que acompanham a velhice. Todavia, para a concretização da pesquisa foram considerados como idosos os sujeitos que possuem idade próxima estabelecida pelo Estatuto do Idoso (Brasil, 2003).

3.1.3 Quanto à coleta de dados

Nesta pesquisa foi utilizada a técnica de coleta de dados conhecida como entrevista. De acordo com Gil (1999), essa técnica é percebida como uma conversa realizada com a presença do pesquisador e do entrevistado, para a compreensão de opiniões e informações sobre dado assunto. O autor destaca que essa técnica possui a vantagem por sua ampla abrangência, pois diferente de outras técnicas não restringe os aspectos culturais dos sujeitos entrevistados, possibilitando assim uma maior aproximação do objeto de estudo e das realidades vividas cotidianamente.

Nesta pesquisa a entrevista é caracterizada como semiestruturada (ver apêndice 01), pois as questões investigadas foram definidas pelo pesquisador, sem, contudo, inibir as respostas dos entrevistados. Para tanto, foram elaboradas 3 (três) blocos de perguntas, as quais buscaram conhecer aspectos da história de vida dos entrevistados, bem como sua relação com a escola; em seguida foram feitas perguntas que intencionaram compreender os significados do cotidiano que influenciam na aprendizagem dos conteúdos escolares; por fim, foi questionado sobre as aprendizagens dos conteúdos escolares que influenciam no cotidiano.

3.1.4 Quanto à análise e discussão dos dados

Para a análise e discussão dos dados é utilizada a técnica de análise de conteúdo. Esta técnica, de acordo com Bardin (1977), é utilizada em pesquisas de natureza qualitativa pois seu principal objetivo é a análise do discurso, buscando investigar os conteúdos que transpõem o discurso.

Para a realização desta análise são utilizados autores especialistas nos diversos assuntos abordados pela pesquisa como Verón (2005), Rey (2003, 2007) Vygotsky, Ausubel (2000), Jardimino (2014), Tfouni (2002), Soares (1999), Freire (1989), e Carlos e Ireland (2015).

3.2 Local da pesquisa

Tendo em vista o objetivo de analisar os sentidos atribuídos à escolarização para idosos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, a pesquisa foi realizada em escolas de categoria pública nas quais 2 (duas) são de nível municipal e 1 (uma) de nível estadual.

Tais escolas localizam-se próximas a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo esse o principal critério de seleção das escolas. Este critério foi adotado pela receptividade que as direções possuem com as pesquisas, bem como os estudantes e pesquisadores da referida universidade. Não obstante, a escolha de

mais de uma escola se fez necessária tendo em vista a baixa quantidade de idosos regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas foram realizadas nos locais da pesquisa em salas disponíveis e foi utilizado como recurso o celular para a gravação dos áudios provenientes das respostas dos sujeitos entrevistados. Tal recurso foi escolhido pois a gravação em áudio é visto como um recurso que permite ao entrevistado expor livremente seus pensamentos e opiniões, destacando-se ainda a possibilidade de repetir diversas vezes o conteúdo, possibilitando ao entrevistador analisar as falas sem perder qualquer detalhe.

4 O LETRAR-SE E A BUSCA DOS SENTIDOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos com as entrevistas, bem como as análises embasadas nos autores já mencionados ao longo deste trabalho. É importante compreender que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Desta forma, buscou-se percebê-los como seres completos, e não apenas considerar o momento social que ocupavam na hora da entrevista.

Através da entrevista semiestruturada, buscou-se perceber e analisar os conhecimentos relacionados entre cotidiano e escola, junto a idosos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, a entrevista foi segmentada em três momentos, compreendidos como os sujeitos e seus percursos na busca por letrar-se, sentidos do mundo e a escola e sentidos da escola para vida. No primeiro momento, enfoca-se as histórias de vida, momento em que conhecemos as trajetórias dos sujeitos; no segundo, a valorização dos elementos da vida dos sujeitos que contribuíram para a aprendizagem dos conteúdos estudados na escola; no terceiro, busca-se investigar a utilização dos conhecimentos aprendidos na escola e na vida dos sujeitos.

4.1 Os sujeitos e seus percursos na busca por letrar-se¹

4.1.1 Dona Maria: A guerreira

Nascida em Lagoa de Barro do Meio, interior de Pernambuco, aos 57 anos de idade, dona Maria está matriculada no ciclo I da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, da rede municipal de João Pessoa - PB. Atualmente, trabalha como empregada doméstica na mesma cidade, e sua expectativa é aprender a ler na escola para, como diz “saber das coisas sem precisar perguntar a ninguém”.

¹ Os nomes utilizados nesta seção são fictícios, a fim de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

Dona Maria conta que sua infância foi toda em zona rural e caracteriza como um tempo difícil, pois a casa era provida apenas por seu pai, enquanto sua mãe cuidava dos seus 6 (seis) filhos e da casa. A terceira de seis irmãos, dona Maria, relata que auxiliava sua mãe a cuidar de seus irmãos, pois suas duas irmãs mais velhas tinham problemas na visão, e por este motivo também não frequentavam a escola.

Na escola, dona Maria só acompanhou os estudos até a antiga 2º (segunda) série – atual 3º ano – e relembra a escola como um local feliz, mesmo com as dificuldades financeiras. Para ir à escola era necessário que, ao chegar, prontamente, lavasse a roupa usada para vesti-la no dia seguinte. Ela também não tinha calçados.

Ao completar 12 (doze) anos de idade, abandonou os estudos para ir trabalhar pois não via mais sentido em estudar, passando, então, a dedicar-se ao setor sucroalcooleiro nas mais diversas atividades, tais como: semear, adubar e cortar a cana-de-açúcar. Aos 18 (dezoito) anos de idade, trabalhou como empregada doméstica.

Seus irmãos seguiram caminhos semelhantes no que diz respeito aos estudos; apenas uma de suas irmãs saber ler e escrever, pois continuou os estudos; essa, atualmente, trabalha em um posto de saúde da prefeitura.

4.1.2 Dona Inês: A determinada

Aos 72 anos de idade, dona Inês é natural da cidade de Goiana – PE, mas ainda quando criança se mudou com sua família para a zona rural de Caaporã – PB, onde permaneceu durante toda sua infância e adolescência. Atualmente está matriculada em uma escola estadual, no ciclo I da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de João Pessoa – PB.

Filha de pais separados, dona Inês, é a mais velha de 8 (oito) irmãos, sendo 4 (quatro) mulheres e 4 (quatro) homens; infelizmente, relata que 3 (três) irmãos homens faleceram ainda quando criança devido as precárias condições de assistência à saúde. Ainda destaca com orgulho que sua mãe, além de criar os

filhos, trabalhou como parteira após concluir um curso fornecido pela antiga Superintendência de Campanhas de Saúde Pública (SUCAM).

Dona Inês se mudou para a cidade de João Pessoa quando completou 13 (treze) anos de idade, para trabalhar como empregada doméstica, interrompendo a função aos 20 (vinte) anos de idade, quando casou. Hoje, viúva, tem 7 (sete) filhos dos quais 6 (seis) são mulheres e 1 (um) homem; todos frequentaram a escola e concluíram os estudos de forma regular.

Sobre sua educação, conta que enfrentava muitas dificuldades para ir à escola, uma vez que possuía poucas roupas e sapatos, então reveza com seus irmãos para que pudessem estudar. A escola onde estudava era localizada no perímetro urbano de Caaporã, desta forma era necessário andar do sítio onde morava até a cidade, em estrada de barro; assim, a assiduidade era baixa e era necessário sair cedo de casa para chegar no horário da aula.

Apenas uma irmã, dos cinco irmãos, continuou os estudos, e atualmente é enfermeira no hospital da cidade onde mora. Os demais irmãos frequentaram a escola e concluíram os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos.

Aos 67 anos de idade, dona Inês voltou a estudar com o sonho de escrever um livro sobre a trajetória de vida da sua “mãe [que] era muito sofredora para criar a gente, foi uma velha guerreira”. Todavia, sua percepção é de que a escola se constitui como um local para espalhar e socializar com boas risadas e novos aprendizados.

4.1.3 Dona Alice: A persistente

Dona Alice, a mais velha de 5 (cinco) irmãos, é aluna do ciclo I da Educação de Jovens e Adultos, no município de João Pessoa – PB. Nascida e criada nesta mesma cidade, conta que na sua infância, embora humilde, teve acesso aos mais diversos espaços públicos.

Sua mãe era dona do lar, e seu pai trabalhava como zelador em uma escola particular da cidade, possibilitando a dona Inês uma vaga nesta escola, pagando uma taxa simbólica. Entretanto, conta que a escola não era interessante, justificando

suas ausências nas aulas, mas que o motivo para abandonar os estudos aos 13 (treze) anos de idade foi um namorado, como conta: “me abestalhei, aí pronto”.

Dona Alice conta que sua motivação para aprender a ler e escrever é ler a Bíblia, e por este sonho já se matriculou em diversas escolas que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos próximas a sua casa.

4.2 Os sentidos do mundo e a escola

Inicialmente, pretendeu-se compreender os sentidos de mundo que os sujeitos atribuem ao cotidiano. Com isto, indagou-se como era o cotidiano das entrevistadas, quais locais frequentam e o que mais chama sua atenção nestes locais.

As participantes iniciam a descrição do seu cotidiano a partir das atividades domésticas matinais, como a preparação do café da manhã, seguido da arrumação da casa e da preparação do almoço. Com relação aos locais frequentados, apenas uma delas não trabalhava em sua própria casa, entretanto exerce funções de empregada doméstica, não relatando experiências diárias com lugares externos.

Apenas uma relatou que as placas de rua eram elementos que chamavam sua atenção, embora não conseguisse compreender o que elas queriam dizer. Como afirma: “Onde eu passo não tem essas coisas, não; eu saio de casa, subo a ladeira, vou direto, direto, direto, não tem essas coisas de placa de rua, não...”. Foi, então, questionada sobre outros locais frequentados: “Já, aí eu tento ler mas não consigo. Teve umas placas na Lagoa que eu fiquei doida para ler, mas não consegui”.

A ausência de experiências diferenciadas do ambiente de trabalho acaba diminuindo o contato com as diversas linguagens, resultando em restrições na aprendizagem representacional por material potencialmente significativo, segundo Ausubel (2000), bem como na produção de sentidos das construções sociais e artefatos culturais. Com isso, os sentidos estão reduzidos as concepções culturais, ou seja, os sentidos atribuídos unicamente pelas vivências cotidianas, estabelecidas na infância, e pouco foi modificada pelos sujeitos ao longo da vida.

Questionou-se sobre as relações entre os estudos e aprendizagens na escola com as vivências cotidianas nos espaços e programas audiovisuais aos quais

os sujeitos podem ter acesso. Nessa pergunta as participantes responderam de forma negativa, alegando não lembrar e/ou não perceber a existência de relação entre seu cotidiano e o ambiente escolar. É compreendido que os sentidos atribuídos às interações sociais são de caráter subjetivo, e mesmo em contato com linguagens e símbolos existentes nas inter-relações humanas, as socializações construídas em sala de aula não se apresentaram de forma significativa para estar nas memórias recentes.

Entretanto, uma participante relatou que, embora se enquadre no contexto de dona do lar, costuma passear e viajar com seus familiares e amigos. Desses passeios descreveu a percepção das belezas destes locais, bem como a compreensão de pequenas frases e palavras, e sua relação com as experiências vivenciadas com os conteúdos estudados na escola, com destaque da leitura. Conforme depoimento:

No mês de fevereiro a gente foi para Cabaceiras, Cabaceiras na cidade e depois foi pra'quele onde tem aquelas pedras de Padre Tomás, passamos o dia todinho lá. E agora no mês de março meu sobrinho veio lá do Rio e fomos pra cidade de Frei Damião, fomos pra Bananeiras, Cajazeiras e pra Solânea.

Ainda conta:

[...] de primeiro passava uma frase na televisão eu via as letras mas não sabia juntar e ler, agora já tem muitas coisas que eu digo: Aí, já passei por isso. Tem frase que eu leio; me atrevo a fazer um bolo, já leio os materiais com minha neta. Já tô mais atrevida de fazer as coisas.

O destaque dado pela participante nos remete a teoria de Vygotsky (1984), ao destacar a interação social para o desenvolvimento intelectual, onde a constante exposição a instrumentos e símbolos que constituem os artefatos culturais das linguagens permitem ao sujeito um desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Ainda se buscou saber se os sujeitos conseguiriam relacionar os conteúdos estudados em sala de aula, atualmente, com os estudos da infância. Apenas uma das participantes recordou das cartilhas de ABC, como uma lembrança, relacionando aos tipos de letras (impressa e cursiva). Todavia, as demais

participantes fizeram destaques relacionados às dificuldades enfrentadas para o acesso à escola, seja por causa das longas distâncias, seja por falta de recurso didático, este último destacado de forma recorrente pelas participantes que frequentaram a escola pública. Ela conta:

Tinha os livros que a gente estudava, era aquelas cartilhazinha fininha assim. As letras a gente aprendia, essas letras aqui [apontando para um calendário que estava na mesa com letras de impressa/forma], não era essas letras de caligrafia, não. Tinha muita coisa que era muito diferente, a dificuldade que os pais tinham para levar seus filhos pro colégio era muito grande, tinha família que nenhum filho não ia pra escola porque não tinha condições.

Como destaca Jardimino (2014), a educação nem sempre foi considerada direito subjetivo, assegurado legalmente a todos os sujeitos, impossibilitando a concepção e a implementação de políticas públicas que pudessem ofertar os mais diversos aparatos fundamentais para o acesso ao processo de escolarização, de forma plena. Assim, crianças e jovens destacam a ausência de motivação para continuar os estudos e a necessidade de adentrar no mercado de trabalho.

4.3 Os sentidos da escola para a vida

Não obstante, procurou-se entender os sentidos que trazem de suas vidas cotidianas e atribuem ao ambiente escolar. Desta forma questionou-se quais os significados atribuídos à escola quando criança e na fase atual.

A escola enquanto espaço físico é visto como um local bom e propício para a socialização pelas participantes, constantemente sendo destacada a influência e importância do professor em sala de aula.

Uma participante relata que em sua experiência escolar os professores davam pouca atenção aos alunos, mas as brincadeiras entre eles e docentes eram constantes, o que, conseqüentemente, tornava o ensino defasado. Esta percepção descrita pela participante é, segundo ela, uma opinião compartilhada com seus

amigos de infância, em reencontros e rodas de conversas informais que acontecem nos dias atuais. Bem descreve a participante:

A escola era boa, só que as professoras era uma... [a entrevistada fez sinal de negação], não gostava das professoras porque elas não ensinavam nada, só faziam brincar e conversar, né, com as outras professoras, aí ali a gente se achava só ali mesmo. Ela fazia uma tarefinha, não ensinava direito e depois vinha a hora do recreio e a gente brincava no recreio, depois tocava, entrava e pronto.

Outra participante descreve sua experiência com o tempo de escola como boa, pois existiam brincadeiras e os professores eram atenciosos, embora punitivos, como o uso de palmatória e joelho no milho para os alunos que não obedecessem ou infringissem as regras. Ela conta:

Eu acho que era bom, porque tinha as dificuldades mas a gente tinha brincadeira, né, as brincadeiras que antigamente tinha. As professoras bem atenciosas. Eu tinha uma irmã, a mais nova, que ela era o raio, ela ia tanto de castigo, aqueles castigos bem grosseiros, sabe, apanhava na palma da mão com aquela coisa, botar o joelho no cantinho da parede com milho, aí [...] a professora colocava a gente pra ir lanchar e brincar e minha irmã ficava de castigo, que ela era fogo.

Como destaca Taveira (1994), a escola é representada nas falas como um local de constante socialização; além de estar constantemente associado aos conteúdos, brincadeiras e a figura do professor, desconsiderando todo contexto tecnicista de ensino e aprendizagem. As relações entre pessoas foram as mais lembradas e, portanto, consideradas significativas reforçando a aprendizagem sociointeracionista destacada por Vygotsky.

Entretanto, é importante destacar que a escola não possui apenas esta função social. A aprendizagem sistematizada, bem como os aspectos culturais, também faz parte dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar.

Objetivando apreender a atribuição de significado à escola pelos sujeitos, e diante dos pontos levantados, questionou-se sobre o gostar da escola, e o que

gostam nela. Todas as participantes demonstraram alegria e satisfação de estar na escola, além da representação de um local que oportuniza a aprendizagem (formal), possibilitando a realização do desejo de aprender a ler e escrever, para os mais diversos fins. Novamente, o papel do professor aparece como fator importante para a continuidade delas na escola.

Uma das participantes destaca como incentivo para ir à escola o ensino de conteúdos não curriculares, tais como: costura em fuxico, bordados e pinturas em diversas superfícies. Como destaca a participante:

Eu gosto do acolhimento das professoras que apoia a gente, que a gente não souber das coisas, a gente pergunta a ela, e ela tem paciência de ensinar; é como se fosse uma família, né. [...] Eu tive uma professora aqui, nessa sala mesmo, que ela, durante a semana, ela dava aula a gente, e tinha dois dias na semana que ela ensinava a gente a pintar, bordar, fazer 'colarzinho' de pano que costura, né. A vó dela também sabia fazer croché, com aquelas linhas bem grossas [se referindo ao bordado em tapeçaria], pra fazer tapete né.

Outra participante expressa sua satisfação da seguinte forma: *“Eu gosto de tudo, gosto do que a professora passa, gosto dos amigos, gosto de todo mundo, tem besteira comigo não...”*. Ou seja, os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola estão, com frequência, relacionados ao vínculo afetivo com os professores, como afirma Rey (2007), ao destacar que a diversidade de interações sociais do sujeito resulta na subjetividade.

O professor da Educação de Jovens e Adultos também possui o papel de mediador social, além das atribuições do ensino. Reitera-se, portanto, a dimensão afetiva como elemento importante na composição dos sentidos construídos para motivar a permanência dos sujeitos na escola.

A partir da compreensão de que a relação do sujeito com o meio também existe por meio da mediação que ocorre através de instrumentos e símbolos, se indagou como se configuram as representações imagéticas disponíveis na escola e na sala de aula, para o entendimento e assimilação dos conteúdos estudados.

No geral, as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos não possuem muitos recursos imagéticos, possivelmente porque tais recursos estão

tradicionalmente associados ao processo de ensino na infância. Essa alegação aparece na fala de uma participante, onde afirma que:

As salas de aula das crianças da manhã é assim né, tem desenho; a sala de aula mais simples que tem é essa e a de lá de cima [identificando as salas dos alunos de Educação de Jovens e Adultos dos ciclos iniciais do turno da noite], mas as que tem criança é bem organizada assim.

Apesar disso, ela relatou o esforço para compreender a leitura e a escrita das palavras, ao afirmar: *“minha professora bota uma palavra no quadro, aí eu fico soletrando e juntando as letras, quando eu vejo que tô sabendo que palavra é eu digo: ‘professora, a palavra que tá escrita é essa?!’ - Ela diz muito bem, é essa mesmo”*.

A dimensão imagética possui importância no processo de ensino-aprendizagem, pois transmite informações sem o auxílio das palavras. Para os sujeitos ainda não alfabetizados, as imagens passam a ser um norte na convivência social, e a imagem possui uma função mediadora da aprendizagem, como afirma a teoria sociointeracionista. A ausência destes elementos pode dificultar a aprendizagem dos sujeitos.

Como afirmam Carlos e Ireland (2015), a importância da imagem é significativa como recurso pedagógico, pois esta além de mediar o conhecimento interdisciplinar, dialoga com os diferentes saberes curriculares, e também possibilita um amplo e efetivo diálogo entre educador e educando.

Ainda sobre as questões imagéticas, foi questionado se as participantes já compreenderam o conteúdo que estava sendo ministrado em sala com o auxílio das figuras presentes no livro didático, e quais são as impressões sobre elas.

Apenas uma das entrevistadas respondeu positivamente a essa questão, sinalizando a pouca importância dada às imagens nos livros didáticos, desconsiderando as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que os sujeitos em processo de alfabetização se comunicam com símbolos, gestos e imagens. Assim afirma: *“Todas não, mas já. [Foi questionado sobre o que lembrava] Era uma história da moça que é igual à música [Teresinha de*

Jesus]. *Quando a professora disse assim: a página 36, eu disse: Ah! Já sei qual é”*. Ainda sobre as impressões das figuras do livro didático, a entrevistada afirma:

É muito bom pra trabalhar com eles, a gente lê, quando a professora diz: Vamos fazer hoje a página tal, tal; a gente sabe acertar ele porque a gente tá ali vendo as figuras, se lá faz uma pergunta a gente já sabe que tá falando aquela figura que tá ali, por exemplo: se tiver um cavalo, um macaco; já ajuda a gente entender o assunto que é.

De acordo com Ausubel (2000), a aprendizagem representacional torna-se um auxílio no processo de ensino-aprendizagem, pois resgata no sujeito referências já existentes, equiparando-se aos que estão sendo aprendidos, produzindo novos significados e reproduzindo os já existentes.

Para finalizar as entrevistas, foi questionado o que as participantes da pesquisa sentiam falta na escola e se os conhecimentos aprendidos em sala de aula eram semelhantes ao seu cotidiano. Todas as participantes comentaram as melhorias que deveriam ser feitas na escola, a ausência de gestão da instituição e de educação dos funcionários. Estes destaques são feitos seguidos de queixas de que o coordenador não está sempre na instituição no turno da noite; que falta material didático e fardamento para todos os estudantes, tornando difícil distinguir quem é da escola e quem não é; bem como o fato dos funcionários não serem gentis.

A escola também aparece como um local dissociado da vida dos sujeitos, dificultando as conexões e correspondências entre a vida, os conteúdos aprendidos na escola e os significados, o que dificulta a transformação desta experiência em material para descobrir, explicar, entender, compreender e elaborar as normas e atitudes que este conhecimento demanda, como afirma Schwartz (2012).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propiciou a análise dos sentidos atribuídos, pelos idosos matriculados na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, à escolarização, buscando compreender a significação que a escola possui para estes sujeitos. Com isso, pode-se apreender que a escola representa um espaço de socialização e de troca de conhecimentos.

Para atingir o objetivo anteriormente proposto, foram definidos três objetivos específicos: Primeiramente, identificar se os sujeitos da pesquisa estabelecem relações entre os conteúdos aprendidos em sala de aula com a vivência cotidiana. Segundo os depoimentos coletados, a principal dificuldade encontrada foi na compreensão dos conteúdos estudados, uma vez que pouco ou nada se assemelhavam ao cotidiano dos sujeitos pesquisados.

O segundo objetivo buscou compreender o lugar das imagens no processo de ensino e aprendizagem na vida dos sujeitos. Obtivemos como resultado a compreensão de que as imagens são um recurso pouco explorado pelos educadores. Diante disso, as imagens não são percebidas pelos sujeitos como objetivo de aprendizagem e comunicação.

O terceiro e último objetivo consistiu em caracterizar os significados atribuídos à escola de ontem e de hoje. Com relação à escola de ontem, esta era considerada como um local de lazer, não sendo destacado o significado da escola como local de ensino e aprendizagem, para resolução de problemas cotidianos e preparação para as diversas atividades futuras. Para a escola de hoje, percebe-se um significado mais amplo ao significado antes atribuído; a escola torna-se um local de troca de experiências e conhecimentos, resultando em uma redefinição do ensino, e o reconhecimento da aprendizagem como processo, por parte do sujeito.

Percebeu-se que os sentidos atribuídos à escolarização estão relacionados à socialização, ensino e aprendizagem, e afetividade. A escola como local de socialização para os idosos na Educação de Jovens e Adultos é cientificamente reconhecida, sendo reafirmada nesta pesquisa. Os sentidos atribuídos ao ensino e aprendizagem evidenciam, no entanto, experiências marcadas por uma escolarização tradicional, em que o sujeito frequenta apenas para aprender conteúdos. Entretanto, durante as entrevistas, percebeu-se um sentido no qual a

escolarização é o momento de troca de conhecimentos de uma forma descontraída, fluída e natural, embora desarticulada da vida.

Destaca-se o sentido da escolarização relacionado à afetividade. Essa dimensão aparece, especialmente, em direção à figura da professora, a qual escuta, compreende e compartilha seus conhecimentos, estando aberta para aprender também com seus alunos. Nesse sentido, o compartilhar conhecimentos é destacado como sendo de fundamental importância para os sujeitos pesquisados, pois eles enxergam na professora a detentora de todo saber, e por isso aprendem apenas com ela.

Diante da produção dos discursos analisados, a produção social de sentido se apresenta em constante construção pelos sujeitos da pesquisa, ao perceber as mudanças existentes nos processos de escolarização e seus inúmeros avanços, quando comparadas a escolas de sua época com instituições contemporâneas. Por conseguinte, foi possível compreender que os sentidos atribuídos pelos idosos à escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de diversas escolas públicas no município de João Pessoa – PB, estão alicerçados em uma produção social de sentido positiva.

Ainda com relação à produção dos discursos, reafirma-se a importância dessa modalidade de ensino para a sociedade em geral, bem como apontam novos caminhos a serem trilhados em relação à valorização e qualificação dos professores que atuam e atuarão na Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se, ainda, a importância da utilização dos diversos recursos visuais como auxiliares da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, pois tais recursos foram sinalizados como relevantes para melhores oportunidades de aprendizagem, entretanto são ignorados durante este processo de escolarização.

Uma observação, dissociada da pesquisa, foi feita durante toda trajetória acadêmica e se percebeu que quanto mais avançada era a idade, menos recursos visuais eram encontrados nas salas de aula, nas salas de Educação de Jovens e Adultos. A realidade pesquisada atesta isso, pois não foi diferente.

Por fim, compreendendo a continuidade de pesquisas nesta área e temática, ressalto a importância de mais pesquisas como essa, o aprofundamento sobre as relações sociais e afetivas de educador e do educando, bem como suas dificuldades e as possíveis soluções encontradas para aproximar e assegurar um melhor processo de ensino e aprendizagem para estes sujeitos. Não obstante, reafirma-se o

interesse em pesquisas na temática de imagética e as compreensões visuais que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos atribuem a imagens específicas presentes na interação cotidiano e escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos históricos e sociais**. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**. Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.741**. Lei do Estatuto do Idoso. Brasília, 2003.

BRASIL. **Cadernos Educação de Jovens e Adultos - Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Cadernos do Educador: Alfabetização e Letramento**. Brasília, 2010.

CARLOS, Erenildo João. **Uma investigação sobre a presença da imagem nas proposta pedagógica freireana**. In: CARLOS, Erenildo João. Educação e visualidade: a imagem como objeto do conhecimento. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

CARLOS, Dafiana do Socorro Soares Vicente; IRELAND, Timothy Denis. **Notas sobre o uso pedagógico da imagem na Educação de Jovens e Adultos**.

In: CARLOS, Erenildo João. **Educação e Cultura visual**: aprendizagem, discursos e memórias. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. **A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio**. In: Schwartz, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 1º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRA, Giovandro Marcus; SANTANA, Cássio Santos. **Contribuições de Eliseo Verón para o Estudo do Discurso**. XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, Natal: Rio Grande do Norte, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. I.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro :LTC, 1926.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Estudos avançados: São Paulo, v. 7. n. 18.1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19/ 07/ 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**: o que o professor disse. Tradução Solange A. Visconte. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

LIRÁUCIO, Girardi Jr. **Do interacionismo simbólico aos jogos de linguagem**: a produção social de sentido. São Paulo: Galaxia, n. 33, set.-dez., 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-2554201622431>> Acesso em: 19/ 07/ 2019.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REY, Fernando González. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Revista: Psicologia da Educação: São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179 2007.

SALVADOR, César Coll; MESTRES, Mariana Miras; GOÑI, Javier Onrubia; GALLART, Isabel Solé. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SCOZ, Beatriz. **Produção de sentidos, ensino e aprendizagem**. Revista Psicopedagogia: São Paulo, v. 24, n. 74, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 29/ 06/ 2019.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento em verbete: o que é letramento?**. In: **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

TAVEIRA, Adriano Salmar Nogueira. **A sala de aula – o lugar da vida?**. In: MORAIS, Regis de. *A sala de aula: que espaço é esse?*. 7º ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VERÓN , Eliseo. **Fragmentos de um tecido**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2005.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

01

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ROTEIRO DE ENTREVISTA
Bárbara Pereira Samson

Data: _____

Entrevistado: _____

Instituição: _____

1º Bloco – Conhecendo o sujeito

01 - Idade:

02 - Cidade de Nascimento:

03 - Sua infância foi: () Zona Rural () Zona Urbana

04 - Teve acesso aos estudos quando criança? () Sim* () Não

Caso afirmativo: () Escola () Outros

*Caso escolar: () Zona Rural () Zona Urbana

05 - Grau de escolaridade?

06 - Por que os estudos tiveram que ser interrompidos?

07 - Tem irmãos? () Sim* () Não

*Caso afirmativo: Quantos?

*Você é qual deles?

08 - Eles estudaram na escola? () Sim* () Não

*Caso afirmativo: Quanto tempo?

09 - Quando você era criança, como você via a escola? O que você se lembra da escola no seu tempo de criança?

10 - O que é a escola para você?

2 ° Bloco – Sentidos do mundo

11 - Como é seu dia-a-dia? Que lugares você frequenta? Me fala sobre isso.

12 - O que te chama atenção nesses lugares?

O que mais gosta neles?

13 - Teve ou tem emprego? () Sim* () Não

*Em quê?

*Você gostava?

14 - Você consegue perceber alguma relação entre o que estuda e aprende na escola com seu dia-a-dia? (Programas de TV, Igreja, Trabalho etc). Quais?

15 - Hoje, durante as aulas, você consegue lembrar do que aprendeu, ou dos seus estudos na infância?

3° Bloco – Sentidos para vida

16 - Você gosta da escola? () Sim* () Não

*O que você gosta na escola?

*E na sala de aula?

Gosta da decoração? () Sim () Não

* O quê?

Poderia melhorar alguma coisa?

17 - Você acredita que isto ajudaria na compreensão do assunto?

*Como?

18 - Já aconteceu de você conseguir entender o assunto da aula com a ajuda das figuras do livro?

19 - O que você acha das aulas, na sua escola de hoje?

20 - O que você mudaria?

21 - O que você acha dessas figuras?

22 - De que você sente falta na escola?

23 - Hoje em dia, já aconteceu de ver algo na rua e lembrar da escola? () Sim* ()

Não

*O quê?

E como foi? Qual a sensação?

24 - O que você aprende em sala de aula é parecido com o seu dia-a-dia?