



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEILA BRITTO DE AMORIM LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS  
DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: protagonismo, resistência e  
emancipação**

Recife  
2018

LEILA BRITTO DE AMORIM LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS  
DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: protagonismo, resistência e  
emancipação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Área de concentração:** Linguagem.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal

Recife  
2018

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

L732p      Lima, Leila Britto de Amorim.  
Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do  
espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação/ Leila Britto  
de Amorim Lima. – Recife, 2018.  
220 f. : il.

Orientador: Leal, Telma Ferraz.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.    Inclui Referências.

1. Letramento. 2. Educação de jovens e adultos. 3. UFPE -  
Pósgraduação. I. Leal, Telma Ferraz. II. Título.

374.012 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-59)

LEILA BRITTO DE AMORIM LIMA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS  
DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: protagonismo, resistência e  
emancipação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 05/06/2018

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Telma Ferraz Leal  
Orientadora/Presidente

---

Profª Drª Clécio dos Santos Bunzen Júnior  
1º Examinador

---

Profª Drª Andréa Tereza Brito Ferreira  
2º Examinador

---

Profª Drª Dayse Cabral de Moura  
3º Examinador

---

Profª Drª Márcia Regina Barbosa  
4º Examinador

À Dandara,

Pela oportunidade de ressignificar os vários papéis ocupados por nós, mulheres, na sociedade. Grata pela oportunidade de ler, no seu olhar expressivo, a beleza e a vontade de uma vida cheia de esperança.

## AGRADECIMENTOS

**A Deus**, por sua presença em minha vida e pela constante força para enfrentar os desafios.

**A professora Dr<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal**, por tantos anos de aprendizado e parceria. Seria difícil dimensionar o quanto a sua experiência, o seu conhecimento e a sua sabedoria fizeram parte da minha formação. As relações mais subjetivas de ética e competência ficarão sempre marcadas em minha trajetória. Sou muito grata por ter tido a oportunidade de conviver e admirar uma mulher forte e amiga. A você, meu respeito e carinho sempre.

**Aos meus pais**, pelos exemplos de valores, luta e superação às adversidades. Pelo amor e constante apoio nas decisões por mim tomadas no percurso da vida. Por orientarem meu caminho e afirmarem constantemente que somos capazes de tudo o que queremos. À minha mãe, em especial, uma guerreira e o alicerce de todos nós. Obrigada por sempre me impulsionar a ser independente, corajosa e batalhadora.

**Ao meu esposo**, em nome do que vivemos, passamos e sentimos um pelo outro, só tenho que reforçar o amor, a cumplicidade, a admiração e o carinho que tenho por você. Sua entrega e sua intensidade em viver os momentos da vida deixam a minha vida mais leve, cheia de cores, de sabores e de perfumes. Grata por sempre admirar e incentivar as minhas mais doces loucuras.

**Ao meu filho Luan**, sua existência me proporciona constantes desafios na construção do papel de mãe. Cada fase representa uma oportunidade de acreditar na vida, na doçura, na inocência, na simplicidade, na alegria... Olhar para você é ter a certeza de um mundo melhor e de pessoas melhores!

**À minha filha Dandara**, tão desejada e amada, permissão de Deus em nossas vidas. “Ela é livre e ser livre e a faz brilhar. Ela é filha da terra, céu e mar [...]” Presente é ter o seu sorriso e o seu olhar expressivo.

***Às minhas irmãs***, amigas e companheiras. São exemplos vivos do amor de nossos pais, da determinação e da coragem. Agradeço por todo apoio, pelos atendimentos, sempre emergenciais, por doarem tanto amor e carinho.

***Aos meus cunhados, Junior e Tarcísio***, grata pela paciência em atender meus pedidos. Irmãos que a vida me deu de presente.

***Aos meus sogros***, carinhosamente, meus pais também. São exemplos de amor e generosidade.

***Aos meus avôs maternos e paternos*** (em memória), que me fizeram lembrar da efemeridade da vida. Eternas saudades.

***À Andrea Brito, Clécio Bunzen, Dayse Moura e Marcia Barbosa***, pelas contribuições, pela leitura cuidadosa do trabalho e, principalmente, pela grande partilha de conhecimentos não apenas no momento da qualificação desse trabalho, mas nas aulas, no grupo de estudo, no trabalho e nas conversas informais.

***A todos os meus familiares***, pela ajuda e apoio necessários para realização desta pesquisa.

***A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE***, por contribuírem na formação mais ampla, no fomento de discussões teóricas e por promoverem debates pertinentes à Educação.

***À Sirlene Barbosa, minha amiga-irmã***, pelo carinho, atenção, conversas, trocas de conhecimento. Pelos cafés, bons papos, boas risadas, pelo sorvete no banco da praça, pela alegria disponibilizada através da alma.

***À turma especial das Divas***, companheiras de pós-graduação e para além dos muros da universidade, por compartilharem de experiências ímpares e maravilhosas.

***Às minhas amigas-irmãs Darllene, Rita e Mika***, por todo carinho. Por sempre disponibilizarem um ombro amigo e por comemorarem as minhas conquistas.

***Às amigas Viviane, Michelle e Socorro***, por sempre acompanharem e comemorarem as fases e as conquistas da vida.

***Ao professor e aos estudantes desta pesquisa***, pessoas especiais que me ajudaram durante o percurso deste estudo. A vocês, minha imensa gratidão.

***A toda Equipe CEEL***, pelas oportunidades de aprendizagens nas formações, produções de materiais e nas discussões coletivas. Grata por ter oportunidade de construir um percurso de formação.

***Ao grupo de pesquisa***, pelo espaço de discussões permanentes.

***À Gerência Metropolitana Norte***, por me ajudar a crescer como profissional e oportunizar a vivência de experiências mais amplas no âmbito da educação pública.

A todos que contribuíram, de algum modo, para a realização deste trabalho. Obrigada!



## RESUMO

Esta tese investigou as relações existentes entre as práticas de letramentos dentro e fora da escola vivenciadas pelos estudantes da EJA. Buscou, especificamente, compreender os movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolares e as expectativas dos sujeitos da EJA e as interfaces entre as práticas e eventos de letramento escolares e não escolares. O aporte teórico contempla as concepções de práticas de letramento (STREET, 2013) e os eventos de letramento (STREET, 2013; HEATH, 1983); os estudos sobre os significados dos letramentos e algumas implicações para Educação de Jovens e Adultos (VÓVIO e KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; MARINHO, 2010; dentre outros); sobre as especificidades etária e cultural do processo de educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 1999; ARROYO, 2011); da EJA como direito (PAIVA, 2006, 2009; HADDAD e PIERRO, 2000, 2010); as relações entre currículo e poder (MOREIRA, 2003; MOREIRA E TADEU 2011, SILVA, 2000, dentre outros). A metodologia percorrida na pesquisa foi constituída de duas fases: realização de entrevistas com estudantes jovens e adultos do módulo III, primeiro segmento, de uma escola da Rede Municipal de Olinda; observações de aulas dessa turma e acompanhamento de dois alunos em espaços extraescolares. Foram utilizados, como pressupostos teóricos e metodológicos, a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001); os conceitos de eventos e práticas de letramento (STREET, 2013 e HEATH, 1983); e os conceitos de estratégias e táticas (CERTEAU, 1985; 2001). Os resultados evidenciaram que os estudantes da EJA indicaram uma variedade de práticas de leitura e de escrita relacionadas às suas experiências e vivências, ao mesmo tempo em que manifestam sua vontade de utilizarem a linguagem em outros espaços sociais para lutar contra situações de desaprovação ou discriminação pelo não domínio da leitura ou da escrita. No que concerne ao que desejam na escola, constatamos: (1) o desejo de autonomia na leitura e na escrita e (2) a necessidade compreensão aprofundada dos textos, por meio de suas habilidades; (3) a realização da leitura para diversas finalidades e em diferentes suportes. Já no eixo da escrita, destacaram: (3) a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso; e (4) a aprendizagem para escrever diferentes gêneros discursivos. No que se refere às *práticas e eventos de letramento escolares mais recorrentes nas aulas*, verificamos a recorrência de alguns eventos de letramento. No que remete aos *usos da leitura e escrita fora do espaço escolar*, as observações de algumas atividades mediadas pela escrita de dois estudantes da EJA revelaram diferentes atuações e estratégias para lidar no cotidiano. Ao traçamos uma *relação entre os movimentos de aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolares e as expectativas dos estudantes da EJA*, observamos que os estudantes participavam de situações na escola que consideravam importantes para atuar de forma mais autônoma na sociedade. Em contrapartida, os movimentos de distanciamentos entre os eventos de letramento escolares e as expectativas se relacionavam às tensões produzidas entre as atividades propostas e as ressignificações que os sujeitos faziam das mesmas.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento. Contextos escolar e não escolar. Jovens e adultos.

## ABSTRACT

This thesis has investigated the relationship among literacy practices inside and outside the school experienced by the students of the EJA. Sought, more specifically, to understand the distancing and approaching movements between the practices and school literacy events, and expectations of the EJA's subjects and the interfaces between the practices and scholastic and non-scholastic literacy events. The theoretical contribution includes the conceptions of literacy practices (STREET, 2013) and literacy events (STREET, 2013; HEATH, 1983); studies about the meanings of literacy and some implications for Education of adults (VÓVIO and KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; Marinho, 2010; among others); about age and cultural peculiarities of the process of adult and youth education (OLIVEIRA; 1999; ARROYO, 2011); of EJA as right (P, 2006.2009; HADDAD and PIERRO, 2000, 2010); the relationship between curriculum and power (MOREIRA, 2003; MOREIRA and THADDEUS 2011, SILVA, 2000, among others). The methodology covered in the survey consisted in two phases: conducting interviews with young and old students, of module III, first segment, a city School in Olinda; observations of class lessons and two students in after-school spaces, There have been used as theoretical and methodological assumptions: Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001); the concepts of events and literacy practices (STREET, 2013 and HEATH, 1983); and the concepts of strategy and tactics (CERTEAU, 1985; 2001). The results showed that students of EJA indicated a variety of reading and writing practices related to their living experiences, at the same time, showing their willingness to use the language in other social spaces to struggle against situations of depreciation and/or discrimination because of their inappropriate reading or writing. When it comes to what is wishing at school, we notice (1) the desire for autonomy in reading and writing and (2) the need for in-depth understanding of the texts through their skills; (3) perform the reading for different purposes and in different pillars. In writing axis: (1) the acquisition of writing skills to make use of the same in real situations of use; and (2) learn to write different discursive genres. With regard to practices and school literacy events recurrent in classes, we verified the recurrence of some literacy events. In what refers to the uses of reading and writing outside of school space, the comments of some written mediated activities of two students of the EJA revealed different performances and strategies for coping in everyday life. To draw a relationship between movements in the practices and school literacy events and expectations of students of adult and youth education, we observe that students participated in school situations that they considered important to act in a manner more autonomously in society. On the other hand, the movements of distances between school literacy events and expectations related to the tension produced between the proposed activities that the subjects did of them.

**Keywords:** Literacy practices. School and non-school settings. Youth and adults.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a recherché les relations existantes entre les pratiques d'alphabétisation dans et hors de l'école vécues par les étudiants de l'EJA . Elle a recherché plus spécifiquement à comprendre les mouvements d'éloignement et d'approche entre les pratiques et les événements de l'alphabétisation scolaire et les attentes des sujets de l'EJA ainsi que les interfaces entre les pratiques et les événements de l'alphabétisation scolaire et non scolaire. L'apport technique recouvre les conceptions de pratiques d'alphabétisation (STREET, 2013; HEATH, 1983); les études sur les sens (VÓVIO et KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; MARINHO, 2010; entre autres); sur les spécificités d'âge et culturel du processus d'éducation des jeunes et adultes (OLIVEIRA; 1999; ARROYO, 2011); de l' EJA comme droit (PAIVA, 2006,2009; HADDAD et PIERRO, 2000, 2010); les relations entre curriculum et pouvoir (MOREIRA, 2003; MOREIRA E TADEU 2011, SILVA, 2000, entre autres). La méthodologie utilisée dans cette recherche a eu deux phases: la réalisation d'entrevues avec les étudiants jeunes et adultes, du module III, premier segment, d'une école du Réseau Municipal d'Olinda; des observations en salle de classe de cette classe et l'accompagnement de deux étudiants dans des espaces extra-scolaires. Nous avons utilisé comme hypothèses théoriques et méthodologiques: l'Analyse du Discours Critique (FAIRCLOUGH, 2001); les concepts d'événements et de pratiques de (STREET, 2013 E HEATH, 1983); et les concepts de stratégies et de tactiques (CERTEAU, 1985; 2001). Les résultats ont montré que les étudiants de l'EJA ont indiqué une variété de pratiques de lecture et d'écriture liées à leurs expériences et vécues, en même temps qu'ils ont manifesté leur volonté d'utiliser le langage dans d'autres espaces sociaux afin de lutter contre des situations de refus ou de discrimination pour ne pas savoir dominer la lecture ou l'écriture. En ce qui concerne ce qu'ils souhaitent de l'école, nous avons constaté (1) le désit d'autonomie en lecture et écriture et (2) le besoin d'une compréhension approfondie des textes grâce à leurs habilités (3) lire pour différentes finalités et avec différents supports. En ce qui concerne l'écriture, on a souligné: (1) l'acquisition d'habilités de l'écriture pour pouvoir l'utiliser de forme autonome dans des situations concrètes; et (2) apprendre à écrire différents genres de discours. Pour les pratiques et événements d'alphabétisation scolaire plus courantes lors des classes, nous avons observé l'utilisation fréquente de certains outils d'alphabétisation. Pour la lecture et l'écriture hors de l'espace scolaire, les observations de certaines activités effectuées pour l'écriture par deux étudiantes de l'EJA, nous avons observé qu'elles participaient d'actions dans l'école qu'elles estimaient importantes afin de travailler de forme plus autonome dans la société. Par contre, les mouvements d'éloignement entre les événements d'alphabétisation scolaire et les attentes étaient liées aux tensions produites entre les activités proposées et les interprétations que les sujets faisaient de celles-ci.

**Mots-clés:** Pratiques d'alphabétisation. Contexte scolaire et non scolaire. Jeunes et adultes.

## LISTA DE FIGURAS

|             |                                                                                            |     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 -  | As experiências de letramento (s) dos sujeitos da EJA dentro e fora do espaço escolar..... | 34  |
| Figura 2 -  | Facebook.....                                                                              | 176 |
| Figura 3 -  | Facebook.....                                                                              | 176 |
| Figura 4 -  | Facebook.....                                                                              | 178 |
| Figura 5 -  | Facebook.....                                                                              | 178 |
| Figura 6 -  | Lista.....                                                                                 | 180 |
| Figura 7 -  | Produtos de limpeza.....                                                                   | 181 |
| Figura 8 -  | Produtos de limpeza.....                                                                   | 181 |
| Figura 9 -  | Produtos de limpeza.....                                                                   | 181 |
| Figura 10 - | Produtos de limpeza.....                                                                   | 181 |
| Figura 11 - | Produtos de limpeza.....                                                                   | 181 |
| Figura 12 - | Bilhete.....                                                                               | 182 |
| Figura 13 - | Bilhete.....                                                                               | 182 |
| Figura 14 - | Panfletos.....                                                                             | 183 |
| Figura 15 - | Panfletos.....                                                                             | 183 |
| Figura 16 - | Caderneta de vacinação.....                                                                | 184 |
| Figura 17 - | Caderneta de vacinação.....                                                                | 184 |
| Figura 18 - | Caderneta de vacinação.....                                                                | 185 |
| Figura 19 - | Atividade escolar xerocada.....                                                            | 187 |
| Figura 20 - | Atividade escolar xerocada.....                                                            | 187 |
| Figura 21 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 190 |
| Figura 22 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 191 |
| Figura 23 - | Mensagens religiosas.....                                                                  | 192 |
| Figura 24 - | Mensagens religiosas.....                                                                  | 192 |
| Figura 25 - | Mensagens religiosas.....                                                                  | 192 |
| Figura 26 - | Mensagens religiosas.....                                                                  | 192 |
| Figura 27 - | Mensagens religiosas.....                                                                  | 192 |
| Figura 28 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 195 |
| Figura 29 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 195 |
| Figura 30 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 196 |
| Figura 31 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 196 |
| Figura 32 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 196 |
| Figura 33 - | Versículos da Bíblia.....                                                                  | 196 |
| Figura 34 - | Hinos.....                                                                                 | 198 |
| Figura 35 - | Hinos.....                                                                                 | 198 |

## LISTA DE QUADROS

|            |                                                                      |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - | Sujeitos da pesquisa.....                                            | 43  |
| Quadro 2 - | Orientações para Educação de Jovens e Adultos.....                   | 77  |
| Quadro 3 - | Atividades de leitura e escrita no espaço escolar.....               | 113 |
| Quadro 4 - | Eventos chave de letramento do espaço escolar- quadro analítico..... | 124 |
| Quadro 5 - | Atividades de leitura e escrita fora do espaço escolar .....         | 167 |
| Quadro 6 - | Espaços das práticas de letramento e tempo observado.....            | 174 |
| Quadro 7 - | Eventos de letramento no facebook.....                               | 176 |
| Quadro 8 - | Eventos de letramento no trabalho.....                               | 179 |
| Quadro 9 - | Eventos de letramento no cotidiano de casa.....                      | 184 |
| Quadro 10  | Eventos de letramento na igreja.....                                 | 194 |

-

## SUMÁRIO

|          |                                                                                                                        |           |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                 | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>AS PRÁTICAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DE JOVENS E ADULTOS: DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA.....</b> | <b>22</b> |
| 2.1      | A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: CONSTRUINDO O PERCURSO.....                                            | 23        |
| 2.1.1    | O objeto de pesquisa e Análise de Discurso Crítica: possível diálogo à sociologia do cotidiano.....                    | 29        |
| 2.1.2    | Os caminhos do trabalho de campo: busca pela definição do território de pesquisa.....                                  | 33        |
| 2.1.3    | Descrição dos procedimentos e instrumentos de produção dos dados.....                                                  | 35        |
| 2.1.4    | Sujeitos participantes da pesquisa.....                                                                                | 39        |
| <b>3</b> | <b>LETRAMENTO (S): PRÁTICAS DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NA E FORA DA ESCOLA.....</b>                                 | <b>46</b> |
| 3.1      | LETRAMENTO (S): CONCEITOS E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....                    | 46        |
| 3.2      | AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS ESTUDANTES DA EJA.....         | 54        |
| 3.3      | AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O LUGAR DO COTIDIANO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS.....           | 66        |
| <b>4</b> | <b>CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE DISPUTA E IDENTIDADE (S).....</b>                             | <b>72</b> |
| 4.1      | OS DES (CAMINHOS) DO CURRÍCULO PARA EJA: HISTÓRIA, MOVIMENTOS E TENSÕES .....                                          | 72        |
| 4.2      | CURRÍCULO PARA A EJA: IDENTIDADES COLETIVAS E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS .....                                        | 82        |

|          |                                                                                                         |            |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3      | ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE E AS SINGULARIDADES DOS SUJEITOS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLARIZAÇÃO. | 88         |
| <b>5</b> | <b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES.....</b>                     | <b>101</b> |
| 5.1      | ESTUDANTES DA EJA, SUAS TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS.....                                                 | 101        |
| 5.2      | LEITURA E ESCRITA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR: AS VOZES DOS SUJEITOS.....                                  | 110        |
| 5.3      | SENTIDOS, TENSÕES E ACOMODAÇÕES: OS EVENTOS DE LETRAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR.....                        | 121        |
| <b>6</b> | <b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO FORA DA ESCOLA: CENAS DE PROTAGONISMO.....</b>                                | <b>163</b> |
| 6.1      | LEITURA E ESCRITA FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: AS VOZES DOS SUJEITOS.....                                    | 163        |
| 6.2      | SENTIDOS E ESTRATÉGIAS: OS EVENTOS DE LETRAMENTO FORA DO ESPAÇO ESCOLAR.....                            | 171        |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                        | <b>204</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                 | <b>211</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

No debate contemporâneo sobre o papel social dos usos da leitura e da escrita, não podemos deixar à margem uma reflexão sobre a valorização e a reprodução de práticas sociais dominantes no âmbito da cultura escrita nos espaços escolares e não escolares. A legitimidade das práticas da leitura e da escrita na sociedade são construções históricas e, conseqüentemente, os efeitos delas decorrentes advêm dos prestígios ideológicos que cada grupo cultural e econômico atribui aos usos dos materiais escritos.

Nessa direção, vários campos de estudos, dentre eles a Antropologia, a Linguística Aplicada, a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia, têm se preocupado em compreender as relações que as várias instituições e sujeitos estabelecem com a cultura do escrito, em diferentes suportes e para diferentes objetivos, de acordo com a situação de interação. Trata-se de reconhecer que se debruçar sobre as práticas de letramento é também pensar nas reconfigurações dos papéis sociais caracterizados por uma diversidade cultural e linguística e por uma multiplicidade de saberes, experiências e singularidades dos contextos nos quais os indivíduos estão inseridos.

Soares (2006) e Tfouni (2010) destacam que o letramento e o termo letrado não possuem um sentido uniforme e estático, pois se relacionam aos contextos históricos e ideológicos de cada época. Nesse sentido, os estudos sobre letramento partem da perspectiva de que a leitura e a escrita são atividades discursivas, com múltiplas finalidades e articuladas a diversas práticas sociais nas quais se realizam.

Sob esse viés, acreditamos que as práticas de letramento também estão situadas em um campo de tensões no qual os sujeitos materializam as diversas formas de conceber a cultura e suas representações de ser e estar no mundo. Partindo desse entendimento, destacamos, como foco da nossa pesquisa, a necessidade de uma reflexão acerca do papel da linguagem e sobre os usos e funções da escrita nos espaços escolares e não escolares dos sujeitos jovens e adultos.

Trata-se de compreender não só as relações de poder que ocorrem nas práticas e eventos mediadas pela língua escrita nas mais diversas instâncias e instituições nas quais os sujeitos participam, mas, principalmente, entender as interfaces entre os eventos e as práticas de letramento que ocorrem, de forma mais



específica, na escola e nas mais diversas instituições (familiares, trabalho, religiosas, lazer) do cotidiano dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa direção, o estabelecimento e o estudo das dimensões das práticas de letramento nos diversos espaços que esses estudantes participam nos ajudarão a entender quais são as práticas de uso da escrita vivenciadas por esses sujeitos no seu cotidiano e em sua cultura, suas expectativas em relação à escola, as relações de poder que se estabelecem com maior ou menor grau da legitimidade dos usos da escrita na sociedade e as implicações desses usos para a ressignificação da(s) identidade (s) dos estudantes da EJA.

Tomando por base a constituição do letramento como práticas situadas em contextos culturais singulares (STREET, 2013) e a noção de que episódios mediados pela escrita podem ser observados nos processos interativos entre as pessoas (STREET, 2013; HEATH, 1983), ajustamos a lente para compreender como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos fazem usos da língua escrita dentro e fora do espaços escolar. Destacamos, ainda, que os diferentes significados atribuídos ao letramento e suas implicações para a referida modalidade (VÓVIO e KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; MARINHO, 2010; dentre outros) nos permitiram analisar os usos culturais que esses sujeitos querem ou devem aprender em relação à leitura e à escrita.

Vóvio (2010, p.103)<sup>1</sup> destaca que “as práticas de letramento adquirem significado e concretude em contextos sociais relacionados às atividades e às intenções que ocorrem no interior das culturas; nos eventos organizados e mediados a partir da escrita”. Observando a necessidade de se considerar as práticas de letramento dos sujeitos da EJA no processo de escolarização, ressaltamos que “os processos de aprendizagem deveriam focalizar as práticas culturais relacionadas à escrita e suas variadas modalidades de uso, para além daquelas de que tradicionalmente a escola se ocupou.” (VÓVIO, 2012, p. 15).

A escola, como espaço de construção social, tem um papel de extrema relevância na vida dos indivíduos, pois oportuniza o desenvolvimento e a ampliação

---

<sup>1</sup> A autora destaca as contribuições da abordagem sociocultural da escola *New Literacy Studies*<sup>1</sup>. São estudos et AL (2000), Heath (1993), Kalman (2004), Robson-Pant (2004), Street (1984). O letramento é compreendido como um conjunto de práticas socioculturais situadas em determinado contexto compreendendo a linguagem enquanto interação social e pela legitimação dos usos que os indivíduos fazem da mesma

das capacidades do educando no combate às desigualdades existentes na sociedade. Portanto, o letramento não “pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido.” (SOARES, 2006, p.74).

A participação dos jovens e adultos na escola também representa uma possibilidade de inserção em uma rede de inter-relações. Há, portanto, entre as especificidades da instituição escolar e as expectativas dos estudantes, tensões e confrontos gerados, sobretudo, pelas necessidades e peculiaridades de cada indivíduo ao conviverem em grupo em uma instituição já constituída historicamente.

Ao realizarmos um levantamento de publicações na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no período de 2009 a 2015, no GT 10 (Alfabetização, leitura e escrita), verificamos oito trabalhos que, de forma geral, abordam o tema letramento relacionando-o à alfabetização, à literatura e aos gêneros; concepções e práticas de professora; ensino da história e produção de sentidos e identidade e cotidiano de jovens em comunidade indígenas. No entanto, não encontramos trabalhos que relacionassem os temas letramento e educação jovens e adultos nos mais diversos espaços sociais. No GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), por exemplo, identificamos, no período de 2009 a 2013, apenas um artigo que discutia a construção social do letramento no cotidiano das mulheres idosas que estudavam no Programa Todos pela Alfabetização, em um município do interior da Bahia.

O resultado desse levantamento nos aponta à necessidade de fomentar a discussão das interfaces entre as práticas e eventos de letramento que os sujeitos vivenciam na escola e as que fazem parte do seu cotidiano fora dela. Tal discussão também nos ajudará a não só olhar de forma mais apurada para questões próprias dos sujeitos em processos de escolarização e práticas sociais mais amplas, mas, principalmente, fomentará debates sobre a compreensão dos movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e os eventos de letramento escolares e não escolares e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos deixar de considerar que, ao se inserirem na escola, os sujeitos da EJA trazem consigo suas histórias de vida, saberes, conhecimentos e expectativas em relação aos processos educativos que serão vivenciados nesse espaço e, muitas vezes, acreditam que, a partir deles, terão direito ao conhecimento e acesso a outras formas de cultura. Ou seja, suas expectativas em relação ao

espaço escolar dialogam com as buscas para superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade.

Um estudo que realizamos sobre as expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao que gostariam de aprender na escola, mais especificamente aquelas que têm relação com o componente curricular Língua Portuguesa, constatou que as expectativas dos alunos da EJA não são determinadas apenas pelos anseios de atendimento imediato às suas necessidades, mas também estão associadas ao desejo de obterem maior reconhecimento social, maior valorização e respeito (cf. AMORIM, 2009). Ou seja, os sujeitos evidenciaram a necessidade de escapar do estigma provocado por um discurso de representações que considera os sujeitos “analfabetos” como pessoas incapazes. Constatamos, ainda, que os discursos dos estudantes da EJA revelam o desejo de tais sujeitos de se inserirem em outros espaços de prestígio ou o anseio por melhorias na qualidade de vida, esta última associada à busca de apagar as marcas de exclusão que vivenciam no seu cotidiano.

Desse modo, os estudantes enxergam na escola uma oportunidade de intervir e modificar sua realidade e que, para tal, o ensino da linguagem não pode estar destoante das habilidades e dos conhecimentos e das vivências que estes já possuem da escrita e da compreensão do domínio da língua como instrumento por luta social. Segundo Kleiman (2001):

a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação –através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados -, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e luta social. (p.271)

Freire (2004) também nos questiona sobre a necessidade de estabelecermos uma interface entre os saberes e as experiências de vida dos sujeitos com as práticas escolares: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.30). Nesse contexto, os espaços escolares não são vistos como locais de mera recepção de conceitos, mas sim como espaços de construção de subjetividades. Sobre o ato de ensinar, destacamos que um dos objetivos é ampliar as possibilidades de os sujeitos (re) construírem conhecimentos.

Em outros termos, as práticas escolares de letramento não deveriam atribuir um sentido estático e uniformizador do conhecimento, mas sim oportunizar o desenvolvimento e a ampliação das capacidades do educando para se combater as desigualdades existentes na sociedade. Assim, partimos do pressuposto de que quando as práticas de letramento escolares se relacionam às múltiplas situações nas quais a escrita se faz presente e necessária, elas possibilitam não só o atendimento às especificidades dos sujeitos jovens e adultos, seus tempos e espaços de aprendizagem, mas, principalmente, a valorização de suas experiências, conhecimentos, reflexões sobre si e sobre o mundo no processo de elaboração de quais habilidades, saberes e reflexões precisam ser contempladas nas práticas escolares de letramento.

Nesse sentido, necessitamos, pois, escutar as expectativas e vivências que esses sujeitos expressam em relação às práticas de letramento escolar, de forma a fomentar uma educação que possibilite aos discentes compreender, interpretar a realidade ao seu redor e nela interferir de forma ativa.

Sob esse prisma e considerando que o ensino de EJA não deveria partir de uma concepção estática e obsoleta de aprendizagem, que discrimina as diversas linguagens, silencia vozes e exclui indivíduos, o nosso interesse é compreender as interfaces das práticas de letramentos dos estudantes no âmbito escolar e fora dele.

Perguntamo-nos, portanto, quais são as interfaces entre as práticas e eventos de letramento não escolares dos estudantes jovens e adultos e as práticas e eventos de letramento escolares? Tais aproximações se configuram em oportunidade de não só considerar suas narrativas de vida, sua relação com o conhecimento e a construção das múltiplas identidades enquanto sujeitos? Algumas práticas de letramento escolar oportunizam a emancipação, no sentido de favorecer o acesso aos bens simbólicos e de prestígio de nossa sociedade de forma articulada com uma discussão mais ampla sobre as relações de poder manifestadas por meio da linguagem? E, por fim, qual relação pode ser estabelecida com as expectativas dos sujeitos acerca das práticas e eventos de letramento que desejam vivenciar na escola?

Atendendo a tal princípio, a escola pode ser um espaço no qual os estudantes possam desenvolver não só as suas capacidades linguísticas e discursivas, mas também ampliarem experiências culturais e construir suas identidades. Trata-se, portanto, de valorizar todo o arcabouço de representações

que o aluno traz para o ambiente escolar e oferecer-lhe um leque de oportunidades que o ajude a alcançar os seus objetivos, a ampliar seus horizontes de compreensão, a galgar espaços não conquistados, a lutar contra estigmas produzidos pelos discursos na sociedade de analfabeto como sujeito incapaz, enfim, a utilizar a linguagem como um instrumento de luta contra as desigualdades e ampliação de múltiplas aprendizagens.

Nessa direção, consideramos relevante ampliar as práticas escolares de letramento dos sujeitos da EJA de forma a atender não só aos seus interesses imediatos, mas, principalmente, legitimá-los como sujeitos capazes de viver, atuar e modificar seu espaço a partir do momento em que se apoderam da leitura e da escrita, sendo este um ato eminentemente político (FREIRE, 2006).

Diante do exposto, pretendemos investigar as relações existentes entre as práticas de letramentos vivenciadas pelos sujeitos da EJA dentro e fora da escola. De forma mais específica, nos propomos a identificar:

- as práticas e eventos de letramento presentes no cotidiano dos sujeitos da EJA;
- as práticas e eventos de letramento escolares mais recorrentes nas aulas em turmas da EJA do primeiro segmento;
- as expectativas que os sujeitos dessa modalidade possuem em relação às práticas escolares de letramento;

e compreender:

- os movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolar e as expectativas dos sujeitos da EJA;
- os movimentos de interface entre as práticas e eventos de letramento escolares e não escolares.

Diante do acima exposto, organizamos essa tese em mais seis seções, além desta. Na seção 2, apresentamos o pressuposto teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa com o objetivo de delinear as etapas de coleta e o percurso analítico do estudo aqui proposto.

Já nas seções 3 e 4, discorremos sobre os pressupostos teóricos do estudo em questão, tecendo considerações sobre as práticas de letramento e aprofundando o debate sobre a relação entre as situações de leitura e de escrita que os sujeitos vivenciam e as mais variadas práticas de letramentos exigidas pela sociedade. Apresentamos alguns pressupostos teóricos que dialogam com as práticas de letramento escolares e não escolares dos sujeitos jovens e adultos. Contemplamos ainda os debates sobre currículo como um construto representativo de concepções e subjetividades dos sujeitos acerca do lugar que a EJA assume no currículo escolar, não só as diretrizes e movimentos que orientam a referida modalidade, mas também as especificidades e peculiaridades dos sujeitos no processo de escolarização.

Nas seções 5 e 6, discutimos os dados desse estudo referentes às práticas de letramento escolar e os sentidos que os jovens e adultos atribuem à escola, seus anseios e suas expectativas. Em seguida, apresentamos e dialogamos com algumas das práticas de leitura e escrita que foram evidenciadas nas observações diárias em alguns espaços (familiar, trabalho e religioso) do cotidiano dos estudantes e os movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolar e as expectativas dos sujeitos da EJA.

Por fim, na seção 7, discorremos considerações sobre os dados analisados nessa pesquisa, enfocando os movimentos de interface entre as práticas e eventos de letramento escolar e não escolar. Também apontamos novos caminhos de pesquisa que poderão ajudar a compreender os movimentos que os estudantes da EJA tecem ao retornar ao espaço escolar e suas estratégias de sobrevivência e resistência fora da escola.

## **2 AS PRÁTICAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS: DELINEANDO O PERCURSO INVESTIGATIVO DA PESQUISA**

A metodologia utilizada neste trabalho está ancorada numa abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, uma vez que temos como preocupação compreender as relações existentes entre as práticas de letramentos no contexto escolar e não escolar dos sujeitos da EJA.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa fundamenta-se essencialmente na “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79). O pesquisador, nesse contexto, assume seu caráter de investigador que, a partir dos conhecimentos adquiridos socialmente, do reconhecimento de que não está de posse da verdade absoluta e da abertura para vivenciar a realidade como ela é, busca atribuir outros sentidos aos fenômenos estudados.

Compreendendo a necessidade de aprofundar os pressupostos teórico-metodológicos desse projeto, nos propomos a apresentar e articular alguns aspectos conceituais sobre a análise empírica do processo concreto de socialização do ator individual (LAHIRE 2002; 2005) e da invenção do cotidiano (CERTEAU, 1994; 2001), estabelecendo algumas relações com a análise de discurso textualmente orientada - doravante ADTO - (FAIRCLOUGH, 2001), tal como discutiremos nos parágrafos a seguir.

Na busca por diálogos e delineamento do percurso metodológico da pesquisa, discutiremos, inicialmente, sobre a necessidade de observar a intensidade e as regularidades de cada experiência de socialização vividas pelo indivíduo, bem como o grau de coerência entre essas múltiplas experiências, sob a perspectiva de Lahire (2002; 2005). Isso significa afirmar que iremos observar e compreender as regularidades das práticas dos sujeitos da EJA nos espaços escolares e não-escolares, bem como analisar as inter-relações estabelecidas, as aproximações e os distanciamentos dos eventos de letramento vivenciados nesses contextos.

Tais eventos de letramento não estão dissociados das práticas, tensões, confrontos gerados pelas necessidades de cada indivíduo ao conviver em grupo em uma instituição já constituída ou nos espaços privados e públicos. Para compreender a lógica do cotidiano, utilizaremos os conceitos de estratégias e táticas

de Certeau (1985; 2001) no sentido de reconhecer que as relações de poder emergem num processo constante de negociações e conflitos que se estabelecem nas relações entre os sujeitos consumidores e as instituições e institucionalizações materializadas nos mecanismos de controle.

Assim, estamos certos de que são nas práticas discursivas que o jogo de poderes se estabelece, constituindo-se com e para os sujeitos em ação. Nesse sentido, as relações entre as estruturas sociais e as relações ideológicas da linguagem com as representações ideológicas dominantes de determinados grupos são de extrema relevância para compreender os discursos atribuídos aos sujeitos da EJA e as relações de resistência assumidas perante as conjunturas socioeconômicas. Trata-se, portanto, não só de compreender os estereótipos arraigados na imagem do jovem e adulto não escolarizado, mas também de dar visibilidade aos discursos de resistência produzidos nas práticas cotidianas e no processo de escolarização. Nessa pesquisa, os discursos foram analisados a partir das contribuições das ideias de Fairclough (2001), segundo as quais os sujeitos, embora atrelados a determinadas regras, as redefinem através de suas ações diárias e de acordo com suas condições de existência.

## 2.1 A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA: CONSTRUINDO O PERCURSO

Em busca de pesquisar o objeto acima delineado, acompanhamos os sujeitos jovens e adultos em alguns momentos do seu processo de escolarização e em algumas práticas cotidianas que envolveram os usos da escrita, a fim de compreender as relações existentes entre as práticas de leitura e de escrita que se desenvolveram nesses espaços e relacioná-las às expectativas dos sujeitos, principalmente ao que desejam vivenciar na escola.

Ao destacar alguns questionamentos para realização de um trabalho etnográfico, Mattos (2011, p.67) enfatiza que a pesquisa educacional deve considerar algumas questões relevantes, tais como:

- 1) a invisibilidade da rotina diária (“tornar o que nos é familiar, estranho);
- 2) a necessidade de entender e documentar detalhadamente a prática social concreta dos atores;
- 3) a



necessidade de estudar o significado local dos acontecimentos para os atores; 4) a necessidade de um entendimento comparativo de diferentes locais onde ocorrem ações sociais e, 5) a necessidade do entendimento comparativo que vai além da compreensão imediata as circunstâncias locais da ação.

Longe de qualquer busca por generalizações ou de tentar estabelecer uma relação de causa-consequência, a perspectiva da pesquisa acima citada, e por nós aqui assumida, se preocupa com as ações e significados que as pessoas atribuem ao fenômeno, ao mesmo tempo em que procura evidenciar o caráter epistemológico da pesquisa. Para isso, se faz necessário situar o objeto de pesquisa no contexto macro, entendido no âmbito das conjunturas políticas, sociais e econômicas; e micro, as ações situadas que manifestam desejos, resistências e peculiaridades do mundo.

Segundo Lahire (1999), compreender a experiência individual dos sujeitos implica em observar as relações sincrônica e diacrônica das mais variadas experiências sociais. Ainda segundo o referido autor, são nas experiências contraditórias que os indivíduos agem e reagem em diversos contextos de ação. Tal perspectiva não desconsidera que o social “tem por particularidade atravessar as instituições, os grupos, as cenas, os diferentes campos de força e de luta” (LAHIRE, 1999, p.125).

Para considerar as experiências de letramentos que os sujeitos jovens e adultos vivenciam fora da escola, precisamos de uma reflexão mais ampla sobre os usos culturais e significados sociais desses sujeitos, especialmente sobre o que querem e fazem em relação à leitura e à escrita. Tal pressuposto exige um olhar cuidadoso e diferenciado das trajetórias individuais desses sujeitos, pois “se queremos compreender o que faz a singularidade de uma família, de um microgrupo, ou de um determinado indivíduo, somos obrigados a vê-los como o produto da combinação singular de uma multitude de propriedades sociais” (LAHIRE, 2012, p. 202).

Lahire (1997) assume a perspectiva de análise das singularidades ao observar o ambiente familiar de vinte e sete crianças de um bairro periférico de Lyon, na França. Na tentativa de reconstruir os fios que interligam o indivíduo singular aos quadros sociais, o objetivo do estudo era o de investigar as bases sociais das diferenças dessas crianças em situação de “sucesso” ou “fracasso

escolar”<sup>2</sup>. Assim, em busca de compreender as alternâncias entre sucesso e fracasso escolar de crianças em situações tão próximas, o referido autor destaca quatro dimensões que estariam intrinsecamente relacionadas aos impactos sobre o processo de escolarização das mesmas crianças. De modo geral, são elas:

(1) condições e disposições econômicas das famílias – uma análise das atividades econômicas exercidas pelos pais ou responsáveis pela criança e as relações estabelecidas entre as situações mais estáveis de organização de orçamento e planejamento de objetivos a serem cumpridos a longo prazo e os processos de socialização;

(2) ordem moral doméstica – foi observado que as famílias, embora de baixo capital cultural, favoreciam a escolarização de seus filhos, de forma direta ou indireta, consciente ou não, que ajudavam a construir habilidades que eram valorizadas no âmbito escolar. Algumas dessas estratégias estimularam as crianças a respeitarem as autoridades, a cumprirem horários, a estabelecerem a definição de regras para realização das atividades escolares, orientações sobre as relações de amizades, dentre outros;

(3) formas específicas de exercício da autoridade familiar eram diferentes – e, em alguns casos, era exercida através de vigilância e punição, algumas, físicas, das atitudes incorretas das crianças; e, em outros, era realizada por intermédio do diálogo e estímulo ao raciocínio. As crianças que vivenciavam a primeira situação seguiam mais as regras escolares mediante a vigilância e ameaça direta de punição. Em contrapartida, as crianças que entendem as regras por meio do diálogo passaram a se autocontrolar, não precisando ficar sob a vigilância constante e punições imediatas;

(4) as formas de investimento pedagógico utilizadas pelas famílias – o superinvestimento escolar, por parte dos pais altamente escolarizados, não é a única maneira para um percurso de sucesso na escola. Na pesquisa, foi observado que as famílias que apoiaram, de forma mais indireta e discreta, a escolarização de seus filhos, ajudavam as crianças na trajetória de sucesso escolar. As práticas das famílias com menor grau de escolarização, de monitoramento e estímulo à

---

<sup>2</sup> Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.

realização de algumas atividades pedagógicas também contribuíam na vida escolar das crianças.

Os resultados desse estudo apontaram alguns caminhos para “compreender as razões que fazem com que se tenha sucesso ali onde, estatisticamente, se deveria fracassar” (LAHIRE, 2012). Ressaltamos que a perspectiva do autor em observar e comparar como a mesma pessoa age e reage em diversos contextos sociais e a estratégia de mapear as possíveis regularidades nos orienta a um percurso em que o foco da investigação é concretamente o próprio indivíduo e as disposições sociais que o orienta.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de um olhar mais atento à diversidade de experiências de socialização, especialmente, as práticas de letramento nas quais os sujeitos da EJA estão imersos, os usos concretos que eles fazem das disposições sociais e a multiplicidade dos contextos de ação. Segundo Lahire (2005, p.14):

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições grupais, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada.

Trata-se de uma tentativa de legitimar a possibilidade de realizar uma pesquisa com princípios epistemológicos de uma sociologia em escala individual, exigindo, assim, do pesquisador uma análise do social de forma complexa e plural (Cf. LAHIRE, 2002). Portanto, para compreender as lógicas sociais individualizadas e coletivas, também utilizaremos alguns pressupostos dos estudos sobre o cotidiano. Vários estudiosos (BALANDIER, 1983; GOFFMAN 1985; LEFEBVRE, 1991; CERTEAU, 1985; PAIS, 1996), sob diferentes enfoques, também se debruçaram em pesquisar o cotidiano, procurando atribuir-lhe *status* de objeto científico e procurando desmistificar os sentidos que as ações no cotidiano podem representar para além da aparente superficialidade.

Ao falar sobre o estatuto de objeto científico à compreensão epistemológica de uma sociologia do cotidiano, Certeau (1985) destaca que precisamos analisar práticas cotidianas enquanto “práticas”. Isso significa afirmar que a vida cotidiana traz em seu bojo elementos que só podem ser compreendidos em seus usos, nas vinculações diretas entre as pessoas e nos diversos grupos sociais. Nessa

perspectiva, o fenômeno observado na pesquisa possui singularidades e está articulado em redes que se colocam na relação uns com os outros.

Compreendendo que as práticas cotidianas são práticas de furtividade<sup>3</sup>, o autor supracitado destaca três elementos que estão intrínsecos a essas práticas: o estético, o ético e o polêmico. O primeiro remete à natureza da “arte do fazer”, sendo o estilo e a apreciação do estilo, o foco; o segundo se funda na vontade de criar alguma coisa, vontade histórica de existir; e, por último, destaca que as práticas cotidianas se inscrevem como intervenções em um conflito permanente. Embora compreendamos que tais elementos sejam interdependentes, chamamos a atenção para o terceiro aspecto, o polêmico, por ser um meio de perceber que as ações cotidianas podem ser reações de defesa ante uma posição mais forte. Ou seja, “[...] todas as práticas cotidianas são defesas para a vida. Todas as práticas cotidianas se inscrevem como intervenções em um conflito permanente, em uma relação de força” (CERTEAU, 1985, p.8).

Nesse sentido, as práticas de letramento nos espaços escolares e não-escolares fazem parte do mundo diário e abarcam ações do fazer que mostram movimentos de resistência e identificações. Para tal, os conceitos de *tática* e *estratégia* poderão nos ajudar a compreender “os ditos e os não ditos” do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos em relação às práticas de letramento.

Sendo assim, não podemos deixar de mencionar que na escola, espaço reconhecido de poder, cultura e ideologia, os indivíduos também manifestam insatisfações sobre o próprio currículo. Ou seja, os sujeitos fazem reflexão sobre o que efetivamente está sendo proposto para o trabalho com a leitura e a escrita, como também têm clareza se existe uma relação desse trabalho com as suas expectativas, experiências de vida e necessidade de ampliação dos saberes.

Na presente pesquisa, pretendemos dar voz aos indivíduos que, sendo consumidores, passam despercebidos em suas astúcias de lidar com as tentativas de uniformização. Ao falar sobre consumo, Certeau (1994), alerta-nos que “uso e consumo” não podem ser analisados pela perspectiva racionalizada de produção que atribuem às pessoas um papel de consumidores passivos. Os indivíduos, mesmo com regras impostas, manipulam os objetos e as situações modificando-as,

---

<sup>3</sup> As práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários. (p.5)

ou seja, conseguem, em campo alheio, transformar situações de acordo com seus objetivos e anseios. O termo consumo tem características próprias:

suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, sua quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94)

A compreensão de refletir sobre as práticas cotidianas sob a égide de “consumidores” supõe que as mesmas são táticas. Sendo assim, a diferença entre *estratégias* e *táticas* se constitui como recurso conceitual para análise das práticas cotidianas (cf. CERTEAU, 1985; 1994).

No que remete ao campo da estratégia, esta é considerada como:

o cálculo ou a manipulação de relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber. (CERTEAU, 1985, p. 15)

Com o objetivo de manter a organização de um espaço controlado, a estratégia supõe uma prática panótica de previsão ou visão do passado e é definida pela posse de um campo. No processo de escolarização, as estratégias se materializam nas diretrizes curriculares, no currículo escolar, nas orientações das secretarias estaduais e municipais, dentre outras formas que prescrevem ou enquadram as ações de todos que fazem a escola.

As táticas, por sua vez, se configuram como uma “ação calculada ou a manipulação de relações de força quando não se tem algo próprio, ou melhor, quando não se tem um lugar próprio e, portanto, quando estamos, dentro do campo do outro” (CERTEAU, 1985, p. 6). Elas só operam dentro do campo do outro, direcionam-se, portanto, a possibilidades de ações que não ficam submissas às regras de controle, mas provocam, em um movimento contínuo, aberturas que fogem a determinadas dinâmicas e regras consideradas universais.

Sob a égide dessa compreensão, os movimentos, as falas e os discursos dos estudantes da EJA, mediante as vivências/usos da leitura e da escrita no espaço escolar podem nos dar indícios sobre quais são os significados ou não que tais

experiências assumem/têm para a vida não escolar. A ideia de tática, nesse contexto, pode estar associada às micro resistências dos sujeitos nas situações escolares e não escolares.

Para compreensão das múltiplas práticas de letramento, as estratégias e táticas devem ser compreendidas como partes de um único processo, pois o que nos interessa é a lógica de produção dos estudantes da EJA nas maneiras de lidar com as situações de leitura e de escrita. Trata-se da oportunidade de entender a pluralidade de ações que, embora estejam inseridas numa mesma estrutura social, apontam marcas próprias que se contrapõem à padronização que as marcas sociais tentam impor.

Os conceitos sobre as maneiras de fazer cotidianas nos apresenta um caminho no âmbito da pesquisa de doutorado. É justamente no princípio de fissura e abertura que acreditamos que a ADTO pode dialogar com os pressupostos defendidos por Certeau, aspecto que veremos a seguir.

### **2.1.1 O objeto de pesquisa e a Análise de Discurso Crítica: possível diálogo à sociologia do cotidiano<sup>4</sup>**

Na discussão acerca de diferentes abordagens da análise do discurso, Fairclough (2001) elabora um quadro teórico através do qual investiga o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade por meio da análise do discurso e do texto. Vale salientar que o discurso para o referido autor é compreendido como forma de prática social, incidindo em várias implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...]  
Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou não a educação, por sistema de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91)

---

<sup>4</sup> Destacamos que o possível diálogo se configura em reflexões iniciais sobre a articulação entre perspectivas teóricas diferenciadas. Não pretendemos, portanto, fazer uma reflexão exaustiva por se tratar de ideias iniciais.

Assim, o discurso é concebido dialeticamente, ou seja, é reflexo da constituição social e da determinação das estruturas sociais. Em outros termos, o discurso assume um papel relevante na conjuntura social, sendo estabelecido num jogo de poderes e ideologias. Tal como os estudos sobre as práticas cotidianas constituem *como* e *para* os sujeitos, o discurso, na perspectiva acima citada, também é a “significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91).

No âmbito da nossa pesquisa, a compreensão acima exposta é de extrema relevância, pois nos objetivos da pesquisa também nos propomos a compreender as interfaces entre as práticas e os eventos de letramento escolares e as expectativas dos estudantes da EJA. A Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) está, portanto, preocupada “com qualquer tipo de discurso – conversação, discurso de sala de aula, discurso da mídia, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 62).

A abordagem desenvolvida pelo referido autor nos fornece um quadro teórico para a pesquisa científica social, pois, em sua proposta de operacionalização da análise do discurso crítica, o modelo tridimensional perpassa por três aspectos simultâneos e interdependentes:

a análise dos textos, a qual remete a tradição de análise textual e linguística;  
a análise das práticas discursivas, que considera a tradição macrosociológica da prática social em relação às estruturas sociais;  
e, por último, a análise das práticas sociais, que atribui o caráter interpretativo ou microsociológico de considerar a prática social como a ação dos sujeitos que a produzem de forma ativa.  
(FAIRCLOUGH, 2001, p. 96)

Tais aspectos implicam na compreensão de que o objeto de pesquisa não deve ser entendido isoladamente, nem tão somente dentro das macroestruturas sociais, mas sim na articulação entre ambos os aspectos. Isso significa que as pesquisas podem procurar compreender a lógica do cotidiano atribuindo *status* às práticas cotidianas dos consumidores como ações do tipo tático. Ferreira (2003), ao buscar compreender como os sujeitos constroem suas táticas e estratégias no

cotidiano escolar, destaca a relevância de olhar para o âmbito escolar considerando que o processo educativo não pode estar dissociado das conjunturas sociais e contextos situados.

O estudo sobre o mundo diário, de forma mais específica, o olhar acerca das criações anônimas, dos desvios, da subversão silenciosa se aproxima da compreensão de que “as estruturas são reproduzidas, mas também transformadas na prática” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 84). Nessa perspectiva, a prática discursiva é concebida como processo de construção social entrelaçada não só a determinadas regras que definem as condições de existência dos acontecimentos discursivos, mas também pela ressignificação que os sujeitos fazem delas nas ações diárias. Para Fairclough (2001, p.92), a prática discursiva é “constitutiva tanto de maneira convencional, como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la”.

Para o nosso objeto de pesquisa<sup>5</sup>, compreendemos que as expectativas dos sujeitos da EJA não são determinadas apenas pelos anseios de atendimento imediato às suas necessidades, mas sim associadas ao desejo de terem maior reconhecimento social, maior valorização e respeito, ou seja, uma busca por escapar do estigma provocado por um discurso de representações que considera os sujeitos “analfabetos” como pessoas incapazes. Dessa forma, os discursos veiculados sobre a necessidade de ir para escola com o desejo de inserção em outros espaços de prestígio ou os desejos por melhorias de qualidade de vida estão associados à necessidade de apagar as marcas de exclusão que muitos dos alunos da EJA relatam<sup>6</sup> (cf. AMORIM, 2009).

Dessa forma, para apreender os discursos – compreendidos aqui como práticas - dos sujeitos da EJA temos que observar as maneiras de fazer e estilos de ações situadas e inseridas numa conjuntura social de jogo, poderes e ideologias. Esse diálogo poderá nos ajudar a compreender a ideia de possibilidade, pois existem diferentes “maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar ou da língua.” (CERTEAU, 1994, p.93). Corroboramos com Pais (1986) quando nos alerta sobre alguns cuidados que devemos ter ao se discutir a constituição de uma sociologia do

---

<sup>5</sup> O objeto de pesquisa se configura no aprofundamento e problematização da pesquisa de especailização intitulada **“SERÁ QUE QUERO SOMENTE APRENDER A LER E ESCREVER?”** Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife? (2009)

<sup>6</sup> Resultados de pesquisa.



cotidiano: a compreensão de que tão somente a visão macroscópica do social configura-se como um aporte para entender todas as minúcias do cotidiano e a clareza do pesquisador para entender o que possa ser objeto da sociologia do cotidiano.

Em síntese, o quadro teórico-metodológico da pesquisa assim se desenha<sup>7</sup>:

**FIGURA 01: AS EXPERIÊNCIAS COM PRÁTICAS DE LETRAMENTO (S) DOS SUJEITOS DA EJA DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: MOVIMENTOS CIRCULARES PARA ANÁLISE DOS DADOS**



**Fonte:** elaborado pela autora

A partir dessa representação gráfica, percebemos que os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita nos espaços escolares e não-escolares são práticas situadas. Destacamos, portanto, a necessidade de não só mapear os eventos de letramentos nos quais os sujeitos estão imersos, relacionando-os com suas expectativas e necessidades, mas, também apreender o jogo implícito nos processos discursivos dando visibilidade às relações de poder, ideologia, contexto de produção e resistência.

A busca por articulação de conceitos e perspectivas teóricas – as experiências individuais de socialização, as práticas do cotidiano e análise do discurso crítica - partem, portanto, da necessidade de definir um percurso

<sup>7</sup> Representação inspirada em Porto (2006)

metodológico que fundamente as práticas e os discursos como um conjunto de maneiras de estar e se fazer no mundo.

Sendo os dados apreendidos nos movimentos do cotidiano dentro e fora do espaço escolar e nas relações que os estudantes estabelecem com o meio e os outros, destacamos que as categorias de análise não foram elaboradas a priori, o que demandou a necessidade de aprofundar diferentes abordagens teórico-metodológicas que ajudaram a compreender os movimentos de distanciamento e de aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolares e as expectativas dos sujeitos da EJA e os movimentos de interface entre as práticas e os eventos de letramento escolares e não escolares.

Após, discutirmos os paradigmas e as perspectivas teóricas que nortearão nossa análise, apresentaremos, a seguir, os caminhos do trabalho de campo para o estudo de caso, bem como a descrição dos procedimentos de coleta e análise.

### **2.1.2 Os caminhos do trabalho de campo: a busca pela definição do território de pesquisa**

Na busca por um universo mais amplo de informações, optamos, como já foi dito, em realizar pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Tal compreensão, em nosso estudo, parte do pressuposto de que o fenômeno deve ser investigado, descrito e interpretado a partir da observação do cotidiano dos sujeitos da EJA no processo de escolarização e nas situações diárias. Segundo Andre (2005, p.41), pesquisas dessa natureza configuram-se como:

[...] uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Compreendendo que as interações ocorridas *dentro* e *fora* dos espaços escolares fazem parte de um contexto repleto de significados que estão inseridos no universo cultural, o nosso interesse, como já dissemos, foi compreender as maneiras que os sujeitos da educação jovens e adultos lidam e estabelecem relações entre as situações de leitura e de escrita dentro e fora do espaço escolar.

Nessa perspectiva, pretendemos tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem no interior dos espaços escolares e na vida diária dos sujeitos sob a égide dos estudos do cotidiano (CERTEAU, 1985; 1994). Ou seja, na busca por identificar e compreender as dimensões, categorias, tendências, padrões, relações e significados nas lógicas estabelecidas pelos sujeitos na relação com a escrita, realizamos um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, mergulhando no campo de pesquisa por um período de seis meses.

Portando, o arranjo particular do campo de pesquisa oferece ao pesquisador uma possibilidade de olhar o fenômeno em suas contradições, continuidades e descontinuidades, fazendo com que aspectos diários sejam desvelados para compreensão mais densa e profunda dos processos nele contidos. Vale ressaltar que o fato de tentar compreender o fenômeno como unidade não significa que o pesquisador esteja desatento às redes de inter-relações entre os sentidos produzidos pelos sujeitos, os contextos escolares e não escolares e a dinâmica dos processos (cf. ANDRÉ, 2012).

Assim, a escolha da unidade escolar e dos participantes dessa pesquisa foi baseada nos seguintes critérios:

- (1) Uma escola municipal que fosse reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação Olinda e pela comunidade escolar, pela boa frequência dos estudantes, tempo de oferta da EJA e suas práticas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental – Modalidade EJA;
- (2) Disponibilidade dos estudantes e professores para participar da pesquisa;
- (3) Dois estudantes, em imersões socioculturais diferentes, que aceitassem serem acompanhados em suas práticas diariamente.

Em relação ao primeiro critério, constatamos que a escola selecionada apresentou uma frequência dos estudantes nas turmas da EJA superior a 60%, o que julgamos ser esse um percentual positivo, considerando que é notório o problema da evasão escolar na referida modalidade. Como o objeto de pesquisa demandava um acompanhamento diário das atividades dos estudantes no espaço escolar, uma turma de EJA com frequência reduzida correria o risco de ser fechada e/ou reagrupada, prejudicando a coleta de dados. Outro aspecto remete ao fato de

que a escola escolhida era reconhecida pela Rede Municipal de Ensino e pelos estudantes por seu envolvimento/engajamento com a comunidade. Para evidenciar tais aspectos, procuramos, inicialmente, conhecer a escola, a gestão, as professoras e os estudantes da instituição com o intuito não só de apresentar os objetivos da pesquisa, mas também de estabelecer os primeiros contatos com o campo observável, realizando as estratégias de entrada no campo (cf. MINAYO, 2004).

No que concerne ao segundo critério, destacamos a relevância de contar com a aceitação da escola, do professor e dos estudantes para que o estudo fosse realizado. Sendo assim, a disponibilidade dos participantes representou uma escolha mútua. Ou seja, a permanência do pesquisador nesse espaço esteve vinculada à autorização dos participantes e à relação de confiança construída ao longo do percurso. Ao discorrer sobre as características do estudo de caso etnográfico, André (2012, p.52) ressalta que essa opção metodológica “vai exigir um longo período de permanência em campo e uma boa aceitação pelos participantes, o que requer tempo disponível e muita sensibilidade no contato e nas relações de campo”. Portanto, deixamos claro para os participantes que o estudo em questão não tinha por objetivo fazer um julgamento das atividades realizadas nos espaços escolares e/ou dos participantes, mas sim de tentar compreender a complexidade envolvida nas relações entre as práticas de letramento escolares e não-escolares.

### **2.1.3 Descrição dos procedimentos e instrumentos da pesquisa**

Explicitaremos nesse item os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados para investigar as relações existentes entre as práticas de letramento no contexto da escolarização dos estudantes da EJA e as que ocorrem fora desse espaço. Para a construção dos dados empíricos, elegemos dois instrumentos distintos: observações e entrevistas.

Em relação ao primeiro instrumento, realizamos observações das aulas no espaço escolar para identificar quais são os eventos mais recorrentes na EJA. Tal procedimento foi escolhido pela necessidade de estabelecer “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; p. 26).

Para tentar desvelar e compreender os movimentos, atos e ações imbricados no contexto escolar dos estudantes da EJA, de forma mais específica, as ações discursivas que envolvem a escrita nas aulas e no espaço não escolar, foi imprescindível ir a campo e viver a fabricação do cotidiano dos estudantes da EJA em alguns espaços. Por intermédio das técnicas de observação participante, podemos:

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia na prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Realizamos quinze observações no espaço escolar no período de agosto a dezembro de 2015, em dias alternados, todas as atividades dos estudantes durante as aulas, com o objetivo de registrar os eventos de letramento que ocorreram para obter descrições mais próximas e com riquezas de detalhes, tornando os dados visíveis e de interesse da pesquisa.

Para dar suporte às observações, todas as aulas foram gravadas: as duas primeiras aulas foram em áudio, pois os estudantes demonstraram muita timidez, superada aos poucos durante a coleta de dados e o estabelecimento de um vínculo de confiança entre pesquisadora e pesquisados; já outras treze aulas foram gravadas em vídeo, com a câmera localizada no canto esquerdo, na parte de trás da sala. Em alguns momentos, utilizamos o zoom para evidenciar falas ou dados relevantes para a pesquisa.

Em relação aos espaços não-escolares, acompanhamos os sujeitos em suas atividades diárias no período de cinco meses, compreendido entre novembro de 2015 e janeiro a março de 2016. Foram escolhidos dois sujeitos mediante um preenchimento do mapa das atividades diárias e a disponibilidade para aceitar a participação na pesquisa.

. Nesse mapa, os sujeitos descreveram sua rotina, destacando alguns usos que faziam da leitura e da escrita. Inicialmente, perguntamos a dois estudantes: um deles exercia a atividade de vender amendoim na praia e o outro era taxista, ambos não aceitaram o acompanhamento no âmbito extra escolar, alegando que suas respectivas esposas não iriam gostar de vê-los acompanhados de uma mulher no espaço do trabalho. Tal situação representava uma relação de gênero na qual uma

pesquisadora, mulher, não poderia acompanhar homens em seus espaços de trabalho para não atrapalhar as relações pessoais dos estudantes e suas respectivas companheiras. Destacamos, também, que outros indicaram que não se sentiam à vontade para esse tipo de acompanhamento, por considerarem uma exposição de sua vida pessoal, suas inseguranças e/ou desconfianças em relação à natureza do trabalho.

Diante a negativa de alguns estudantes, convidamos duas mulheres que, no mapa, apontaram desenvolver outras atividades além do espaço escolar. As observações foram realizadas em novembro e dezembro de 2015 com uma das participantes em dois espaços sociais: no trabalho e na sua residência; e no período compreendido entre abril a agosto de 2016, na rede social facebook. Em relação a outra participante, o procedimento se deu nos meses de janeiro e fevereiro de 2016, no espaço da igreja. Vale ressaltar que as permissões dos estudantes para observações nesses espaços podem ser justificadas pelas práticas que, de certa forma, podem resguardar mais a intimidade deles. Estamos cientes de que esta opção metodológica excluiu muitas outras práticas nas quais os pesquisados estavam imersos, mas possibilitou aprofundar as que eles consideravam importantes.

No início das observações os participantes também ficaram tímidos, mas, aos poucos, foram interagindo mais com a pesquisadora, principalmente nos momentos em que eram convidadas a esclarecer algo. Destacamos que utilizamos para o registro das observações o diário de campo para:

- (1) registros pontuais das atividades desenvolvidas nas aulas e das situações discursivas vivenciadas pelos estudantes, procurando registrar, por exemplo, a contextualização das atividades, a sequência dos acontecimentos, o envolvimento dos estudantes, dentre outros;
- (2) descrições mais densas para registrar e interpretar a teia de significados que estão em jogo na situação de interlocução dos sujeitos, do cotidiano escolar, da cultura escolar, da relação entre as atividades propostas e vivenciadas fora e dentro desse espaço, sempre procurando compreender os significados das práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa.

As anotações no diário de campo permitiram à pesquisadora observar diariamente os eventos que ocorreram nos espaços escolares e fora deles. Trata-se de relacionar as passagens notadas no cotidiano para acumular materiais que nos ajudaram a não só descrever e analisar os fenômenos estudados, mas, principalmente, a compreender os movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e os eventos de letramento escolares e não escolares. Gomes e Minayo (2012) ressaltam que o diário de campo é importante no trabalho de observação e que, através dele, podemos registrar aspectos que não constam no material formal das entrevistas.

Considerando a necessidade de acompanhar os estudantes no âmbito não escolar, o diário de campo também foi utilizado para registrar as relações que os participantes estabeleciam com os usos da leitura e da escrita no seu dia-a-dia. Corroboramos com André (2012, p.42) quando ressalta que:

o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Portanto, com o diário, registramos todas as informações que são relevantes para a pesquisa, com descrições ricas em detalhes que permitiram uma reflexão sobre as ações e os fatos do cotidiano escolar e não escolar. Em atenção a isto, as descrições das interações dos participantes foram registradas para problematizarmos e compreendermos o fenômeno observado.

Já em relação ao segundo instrumento de coleta dos dados, as entrevistas com estudantes da EJA, verificamos quais eram as expectativas dos mesmos no tocante às práticas de letramento escolares e as relações que estabeleciam entre as práticas escolares de letramento e as práticas fora do espaço escolar. Como as entrevistas ocorreram num processo de interlocução, sabemos que possuem limitações, como, por exemplo, a influência recíproca que se estabelece entre entrevistador e entrevistado. Entretanto, acreditamos, tal como ressaltam Ludke e André (1986), que:

A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada,

praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento dos assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (p.34)

Trata-se, pois, de utilizar, na técnica acima citada, um roteiro semiestruturado para conseguir informações relevantes ao objeto de pesquisa, de forma que a finalidade seja atingida. Assim, o roteiro foi pensado com base na seguinte recomendação:

seguirá naturalmente certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o seu sentido e o seu encadeamento. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.36)

As entrevistas foram realizadas com sete estudantes que se dispuseram a participar e tinha, como já foi dito, o intuito de apreender suas expectativas em relação às práticas de letramento nos espaços escolares e suas possíveis relações com as práticas externas à escola. As questões fechadas e abertas nas entrevistas podem ser reelaboradas no momento da interação considerando as respostas dadas pelos participantes (cf. MINAYO, 2012) e a necessidade de discorrer sobre suas expectativas em relação às práticas escolares de letramento.

Destacamos, ainda, que realizamos também minientrevistas com os participantes com o objetivo de acompanhar as práticas de letramento dentro e fora da escola. Essas, por sua vez, ajudaram na interpretação das motivações e compreensões mais subjetivas, por serem de caráter mais informal e mediadas após as interações realizadas dentro e fora do espaço escolar. As minientrevistas não eram estruturadas e foram realizadas, sempre que possível, na escola, no início ou término da aula; nos espaços religiosos, de trabalho ou em casa, no momento em que tínhamos oportunidade de perguntar algo.

As falas dos estudantes eram anotadas no caderno de campo e serviram como corpus de análise para essa pesquisa na tentativa de compreender as situações discursivas mediadas pela escrita, esclarecimentos dos propósitos comunicativos, avaliações acerca do que foi abordado na aula, as táticas para lidar com as situações que exigiam a leitura ou escrita no cotidiano, revelações sobre os sentimentos que envolviam as relações com o mundo escrito, dentre outros.



Assim, os instrumentos acima descritos nos ajudaram a investigar, como já foi dito, as relações entre as práticas de letramento escolares e não escolares dos estudantes da EJA. Procuramos analisar o corpus buscando compreender:

- ✓ Como os estudantes se posicionam nos eventos de letramento escolares e não escolares?
- ✓ Quais as representações que os estudantes têm sobre si mesmos mediante os eventos de letramento e as expectativas em relação à escola?
- ✓ Quais os movimentos de ressignificação que os estudantes realizam nas atividades mediadas pelo texto escrito?
- ✓ Como os estudantes lidam com as situações nas quais são exigidas um certo domínio da leitura e da escrita?

No tópico a seguir, iremos discorrer sobre letramento, práticas e eventos de letramento e suas implicações para as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos.

#### **2.1.4 Sujeitos participantes da pesquisa**

Para situar o percurso dos sujeitos participantes dessa pesquisa, realizamos uma entrevista semiestruturada com os estudantes e com o professor da turma. Dos doze estudantes que frequentavam constantemente às aulas no momento das observações, apenas sete se sentiram à vontade para realizar a entrevista com a pesquisadora, tal como visualizamos no quadro abaixo:

QUADRO 1: SUJEITOS DA PESQUISA

| SUJEITOS <sup>8</sup> | IDADE | ANO EM QUE VOLTOU A ESTUDAR |
|-----------------------|-------|-----------------------------|
| Celina                | 54    | 2015                        |
| Pedro                 | 24    | 2014                        |
| Sebastião             | 47    | 2011                        |
| Joana                 | 36    | 2014                        |
| Maria                 | 22    | Não lembra                  |
| João                  | 33    | 2014                        |
| Sérgio                | 49    | 2014                        |

Como podemos observar, na ocasião da coleta, os sete participantes possuíam entre 22 e 54 anos e, em sua maioria, exerciam algum tipo de atividade remunerada, sendo corresponsáveis pelo sustento da família. Na entrevista, apontaram que contavam com a ajuda de esposa, do filho ou de outros parentes para completar a renda familiar e/ou ajudá-los em suas necessidades básicas (alimentação, vestimentas, dentre outros). São homens e mulheres negros, brancos ou pardos que, impulsionados por outras pessoas, voltaram ao espaço escolar com o objetivo de começar ou de prosseguir o processo de escolarização.

A Celina, dona de casa, 54 anos, solteira, branca destacou que voltou a estudar no ano de 2015, com o apoio da irmã. Segundo a mesma, a irmã a convidou para trabalhar na farmácia, mas, para atuar na função, seria necessário voltar aos estudos para saber vender, passar troco e armazenar os remédios seguindo a ordem de classificação dos medicamentos. Para tal, Celina destacou a importância do espaço escolar para ampliar ajudá-la nas atividades do trabalho e da família.

Já Pedro, 24 anos, solteiro, pardo, era atendente de bar e ressaltou, na entrevista, que voltou a estudar em 2015. Na ocasião, ele exercia atividades no estabelecimento da família, em um bairro de Olinda-PE, no horário diurno. Nesse espaço, comercializava bebidas, lanches e refeições que, segundo ele, eram o

<sup>8</sup> Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

sustento da família. A avó e a mãe ficavam a frente das atividades e foram as grandes incentivadoras para que Pedro voltasse a estudar e conduzir, com mais autonomia, as necessidades diárias de trabalho e da vida.

O Sebastião, taxista, 47 anos, casado, pardo, enfatizou que voltou a estudar em 2014 por vontade própria e pela necessidade do dia-a-dia. Enfatizou que parou de estudar ainda criança, por volta dos 13 anos, na terceira série, por causa da necessidade de trabalhar. Relatou também que tentou retornar aos estudos no ano de 2011, numa escola do centro da cidade do Recife, mas que não gostou da forma como a professora ensinava e desistiu. Depois, ficou sabendo que tinha uma escola no seu bairro com turmas de jovens e adultos e, ao frequentar e gostar das aulas, decidiu que iria permanecer e concluir os estudos.

A Joana, diarista, 36 anos, viúva, negra, relatou que voltou à escola no ano de 2014, sendo o filho mais velho seu maior incentivador. Segundo ela, sua vida foi marcada por muitas dificuldades financeiras e pessoais e que buscou no espaço escolar uma oportunidade de refazer sua vida e melhorar suas atividades no trabalho e em casa. Destacou que vivenciou situações em que era necessária a escrita e que se sentiu envergonhada por não conseguir desenvolver as atividades com autonomia.

Já Maria, 22 anos, casada, manicure, negra, não lembrou o ano em que voltou a estudar, mas ressaltou que o seu esposo não só a incentivou a começar a estudar novamente, como também era aluno da EJA, fase IV, segundo segmento. Segundo ela, a busca pelo domínio na leitura e as necessidades da igreja e do trabalho também a impulsionaram a fazer a matrícula na escola. Destacou, ainda, que desejava assumir mais atividades, principalmente do espaço religioso, que demandavam a realização da leitura com autonomia.

João, 33 anos, vendedor de amendoim, casado, negro, entrou na EJA em 2014 por vontade própria. Para sustentar a família, não conseguiu conciliar o trabalho e os estudos na infância. Como vendia amendoim na praia de Bairro Novo, em Olinda, e já dominava o cálculo mental, voltou à escola com o objetivos de fazer cálculos com algoritmos. Destacou, ainda, que sentia a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre leis e conteúdos que o ajudasse a entender melhor as situações da vida e do país.

Por último, Sérgio, auxiliar de soldador, casado, branco, que voltou a estudar em 2014. Informou que parou de estudar porque teve que ajudar a família na

plantação e, como o trabalho era árduo e cansativo, não conseguiu conciliar com os estudos na infância. O seu maior incentivador foi o vizinho, estudante da EJA, que o convidou a conhecer e fazer a matrícula na escola. As atividades na escola, segundo Sérgio, o ajudariam a realizar a leitura nas situações do cotidiano e do trabalho com mais segurança.

Josefina, (53 anos, diarista), Marcos (40 anos, segurança), Vania (69 anos, dona de casa), Romualdo (47 anos, motorista de táxi) e Camila (36 anos) ficaram receosos em participar da entrevista. Alguns deles alegaram que não se sentiam à vontade para falar de aspectos pessoais; outros, simplesmente não se dispuseram em responder aos questionamentos propostos.

Em relação ao docente, ele é formado em Pedagogia, pela Universidade Castelo Branco, possui especialização em Gestão Educacional, pela FEPAM. Leciona há 11 anos na rede pública de ensino. No momento da coleta, estava atuando em duas redes: Prefeitura do Recife, com um vínculo, e uma acumulação nos turnos manhã e tarde; na rede municipal de Olinda, no turno da noite. No horário diurno, assumia turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e, à noite, EJA, módulo III, primeiro segmento. Afirmou que participava de encontros de formação ofertadas pela rede municipal de Olinda, com temáticas variadas (questões etnicorraciais, inclusão, avaliação, dentre outros), de encontros como os Fóruns Regionais da EJA e apresentações em congressos com relatos de experiências. Segundo o professor, as formações são importantes e contribuem para alimentar a esperança na educação pública de qualidade e o deixa mais seguro para trabalhar em sala de aula, articulando experiências com teorias.

Ressaltou também que trabalha há 10 anos com a referida modalidade e justificou que gosta porque *“a aprendizagem na EJA representa uma troca de conhecimento entre aluno e professor. É uma parceria que une o conhecimento, o estudante e professor através da afetividade”*. Ao falar sobre como organiza seu trabalho pedagógico na EJA, informou que gosta de aula dinâmica, debates, exploração do conhecimento prévio, estímulo a conversa informal, valoriza as atividades de classe e a correção voltada para os assuntos do dia, dentre outros. Dentre os desafios que considera que enfrenta na referida modalidade, relatou que trabalhar com a autoestima dos estudantes deve ser uma constante, uma vez que os alunos precisam ser valorizados por suas situações de vida e por voltarem aos

estudos com objetivos de conquistar o mundo do trabalho, autonomia em algumas situações, enfim, mudar sua realidade por já terem sofrido experiências negativas.

No que concerne aos estudantes que se dispuseram a serem acompanhados em alguns espaços extraescolares, Joana e Maria aceitaram mediante o acordo de dias e horários para a realização da pesquisa. No caso de Joana, pedimos permissão às pessoas que a contratavam para o serviço, no espaço do trabalho como diarista. Em relação à Maria, solicitamos também a entrada na igreja e a autorização do pastor para frequentar o espaço religioso.

Joana tinha 36 anos de idade, como já apresentamos, era mãe de dois filhos, viúva e morava numa área rural do município de Olinda. Parou de estudar cedo para cuidar dos filhos e do esposo, que faleceu com câncer, quando o segundo filho tinha ainda 1 ano de idade. A mesma relatou que passou um longo período com depressão após a morte do marido e que o filho mais velho teve um papel importante em sua recuperação, impulsionando-a a retornar aos estudos e às atividades da vida de forma geral.

Para sustentar a casa, após o falecimento do esposo, começou a trabalhar como diarista nas casas das pessoas, de quinze em quinze dias ou semanalmente, dependendo da necessidade. No preenchimento do mapa das atividades diárias, Joana evidenciou alguns dos usos da leitura e da escrita no trabalho, na rede social facebook, em casa, nas várias atividades que exercia indo ao Centro da Cidade ou na ajuda aos vizinhos nas idas aos médicos ou outras situações que exigiam orientações acerca dos espaços públicos.

Já Maria, tinha 22 anos na ocasião da pesquisa, relatou que foi abandonada pela mãe com uma pessoa que não era da família. Após, o pai a assumiu e levou-a para morar com a madrasta, por volta dos 7 anos, que a obrigava a cuidar dos irmãos, trancando-a em casa e, conseqüentemente, privando-a de frequentar a escola. Segundo a mesma, além de realizar as atividades domésticas da casa, também apanhava quando se negava a cuidar das crianças para a madrasta passar o dia na rua.

Na adolescência, conheceu o atual marido, fugiu de casa e foi morar com ele. Entrou na escola pelo incentivo do esposo, que já era estudante da EJA, módulo IV, do segundo segmento. No preenchimento do mapa das atividades diárias, Maria indicou alguns dos usos da escrita no trabalho como manicure, no whatsapp, em casa, nas compras que fazia ao comprar o seu material de trabalho, na igreja que

frequentava e nas atividades relacionadas ao cultivo de plantas, na compra das sementes e no acompanhamento da comercialização das plantas.

Na seção a seguir, dissertaremos sobre práticas, eventos de letramento e educação de jovens e adultos. Enfocaremos, ainda, os usos escolares em contextos extraescolares da língua escrita e as relações com as expectativas dos estudantes da EJA. Em seguida, discutiremos sobre o reconhecimento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no campo curricular e fomentaremos um debate sobre quais e quem são os sujeitos coletivos (ARROYO, 2000) que ocupam as salas de aula da referida modalidade que têm direito à escola e estão imersos em situações de usos discursivos e simbólicos da escrita.

### **3 LETRAMENTO (S): PRÁTICAS DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS NA E FORA DA ESCOLA**

Ações, valores e procedimentos que se voltam para os usos e as práticas de leitura e de escrita são historicamente construídos e, conseqüentemente, os efeitos decorrentes do maior ou menor grau da legitimidade dessas práticas se associam aos prestígios atribuídos ideologicamente pelos grupos culturais, comunidade e sociedade aos usos que fazem dos materiais escritos.

Nesta seção, procuraremos discutir sobre a cultura escrita, os usos simbólicos da escrita e os conceitos de letramento situados nas pesquisas sobre linguagem. Trata-se de situar o objeto de pesquisa dentro do cenário de discussão acadêmica nacional e internacional, bem como discutir os conceitos de “letramento”, “práticas” e “eventos de letramento” e suas implicações para as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Logo em seguida, dialogaremos com estudos sobre as práticas de letramentos dos jovens e adultos no processo de escolarização. Destacamos, nesse item, elementos relevantes sobre os usos escolares da língua escrita e as relações de representações e expectativas atribuídas aos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização.

Posteriormente, faremos algumas considerações a partir de pesquisas sobre as marginalizações/afirmações da EJA na relação com a cultura escrita no universo não escolar. Para tal, realizaremos um entrelace entre as pesquisas sobre letramento de jovens e adultos fora dos espaços escolares e o processo de escolarização, à luz dos estudos sobre cotidiano.

#### **3.1 LETRAMENTO (S): CONCEITOS E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O fenômeno do letramento vem, nas últimas décadas, ganhando espaço no âmbito das pesquisas, sendo abordado por diferentes estudos e perspectivas. Tfouni (2010b) destaca que a área de estudos e pesquisas sobre letramento nasce associada à reflexão sobre heterogeneidade e continua atrelada à ela, pois o objeto é multifacetado e emerge de várias correntes teóricas.

No âmbito internacional, os estudos sobre essa temática são fomentados, principalmente, pelos *New Literacy Studies* (doravante NLS), que, a partir das discussões de Street (1988,2003), Heath (1982) Barton (1994), Hamilton (2000), endossaram o debate sobre a constituição do letramento como prática social, o reconhecimento dos múltiplos letramentos, as relações de poder tecidas ao longo do tempo e do espaço a partir dos usos da escrita e os questionamentos acerca dos letramentos considerados “dominantes” e “marginalizados”. No âmbito nacional, pesquisadores como Soares (2004), Kleiman (1995, 2007, 2010), Tfouni (2010a, 2010b) também têm se debruçado sobre o assunto, levando-nos não só a refletir sobre a abordagem sócio histórica do letramento, mas também acerca dos diferentes significados atribuídos ao letramento no Brasil, suas adaptações e reinvenções, bem como suas implicações para o ensino de língua materna.

A designação NLS emergiu no fim dos anos 1970, nos Estados Unidos e Reino Unido, a partir de estudos que procuravam compreender as práticas de letramento de grupos específicos de diferentes contextos e a valorizar a leitura e a escrita situadas nas práticas cotidianas<sup>9</sup>. A partir de um ponto de vista antropológico, a necessidade de desenvolver um aparato conceitual para realização de seus estudos e pesquisas resultou em um *status* de “novos estudos”.

Nesse sentido, concebe-se que o fenômeno letramento não advém meramente de um conjunto de competências cognitivas individuais. Passa, na realidade, a ser associado ao universo plural das práticas de leitura e de escrita das pessoas em seus respectivos grupos e/ou comunidades. Essa perspectiva surgiu como

uma nova tradição em se considerar a natureza do letramento, focalizando não muito a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas, ao contrário, sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social. (STREET, 2003, p.1).

Marinho (2010, p.72), ao dialogar com a opção conceitual do NLS, destaca que:

---

<sup>9</sup> Os estudos também eram reações a predominância das visões tradicionais do conhecimento escrito do código linguístico como capacidade psicológica individual e das relações dicotômicas entre 'oralidade x escrita' que atribuíam à escrita valores de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade.



esses estudos têm sido realizados em vários contextos internacionais e têm se apoiado também nos conceitos de práticas de letramento e de eventos de letramento : no Reino Unido (Barton; Hamilton, 1998); estados Unidos (Collins, 1995; Heath, 1983); África do Sul (Prinsloo, Breier, 1996); Irã (Street, 1984); Índia (Mukherjee, Vasanta, 2003); México (Kalman, 1999); América do Sul (Aikman, 1999)

O reconhecimento desses estudos em relação à diversidade de práticas de letramento que fazem parte das relações culturais e sociais de diferentes grupos e a busca por conceitos da área da Antropologia, da Linguística e da Sociologia se desenharam em um momento “em que a antropologia começa a considerar a escrita como um objeto importante para se conhecer uma cultura” (MARINHO, 2010, p.72).

Para compreender as variadas formas de letramentos de diferentes sociedades e grupos culturais e os efeitos e funções que a escrita assume em contextos situados, os NLS geralmente partem da necessidade de estudos amplos e com duração prolongada de um grupo social ou cultural (cf. STREET, 2012).

Trata-se de adotar a etnografia como opção metodológica de pesquisa, buscando refletir sobre suas implicações para um trabalho de campo que compreenda os sentidos da língua escrita nas configurações sociais e culturais de determinados grupos ou comunidade. Segundo Marinho (2010, p.77):

Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento ou do letramento social precisa estar fundamentado em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades de leitura e escrita exercem na vida social. Esse trabalho se apoia em procedimentos e estratégias que possibilitem aos sujeitos pesquisados fazer interpenetrações sobre essas práticas e funções do letramento.

Todavia, ao refletir sobre seu próprio trabalho de campo antropológico no Irã, Street (2014, p.66) alerta-nos que:

A etnografia por si só não é solução mágica para o “problema” de investigar o letramento: sem clareza teórica, a investigação empírica do letramento apenas reproduzirá nossos próprios preconceitos, qualquer que seja o sentido que atribuamos a “etnografia”.

Com isso, o referido autor destaca que as novas etnografias sobre as práticas de letramento não podem deixar de considerar que a escrita é um bem simbólico intrínseco às vivências econômicas, políticas, culturais e sociais de qualquer

comunidade e traz consigo valores que precisam ser compreendidos, observando-se as instâncias privilegiadas, conhecimentos de prestígio e de poder. Ou seja, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.” (STREET 1984, *apud* KLEIMAN 1999, p.21).

Considerando a multiplicidade das práticas de letramento e sua relação com as estruturas de poder de uma sociedade, Street (1984) propõe uma definição de letramento ideológico, diferenciando-o do modelo autônomo do letramento. Tal definição se distancia da ideia de que o letramento é neutro e que existe uma única maneira universal de ser letrado.

Nesse sentido, o letramento ideológico está relacionado a um arquétipo de atividades sociais que requerem o uso da leitura e da escrita por parte das pessoas. Em outros termos, os usos da escrita são dependentes dos contextos em que as relações de poder se fazem presentes e retratam maneiras de conceber o conhecimento, os modos e formas de ser e estar no mundo, e, portanto, estão vinculados aos usos contextualizados que os indivíduos fazem da língua em seu caráter dialógico.

Por outro lado, pode-se falar que o modelo ideológico abarca o modelo autônomo no sentido de que o autônomo tenta negar a relação de poder e suas implicações sobre os efeitos civilizatórios, de mobilidade e de progresso propagados para o desenvolvimento cognitivo e econômico. Segundo Street (2013, p.54):

Não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” neutramente e que, então, seus efeitos “sociais” sejam vivenciados apenas posteriormente. O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando suas visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. Opor-se a tal visão ideológica, reconhecendo, ao mesmo tempo, que sua própria visão também é ideológica, requer o tipo de reflexão e constante questionamento característico da metodologia etnográfica, [...]

O letramento associado a uma abordagem ideológica também traz problemas quando é considerado unidade ou objeto de estudo, uma vez o termo “ideológico” sempre estará imbuído de forças e relações de poder. (cf. STREET, 2013). Nesse sentido, para ampliar tal discussão, os teóricos do NLS propõem a utilização dos

termos *prática de letramento* e *eventos de letramento* para usos nas pesquisas e ensino.

As práticas de letramento remetem “ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais.” (STREET, 2013, p.55) Trata-se de uma acepção mais vasta em que as habilidades de leitura e de escrita são tecidas no contexto de práticas sociais e envolvem uma relação com a identidade, a cultura e o discurso. Por estarem situadas em um período e local em que ocorrem e por serem determinadas por características sócio históricas, as práticas de letramento, consequentemente, orientam a formação dos eventos de letramento e representam “uma tentativa de lidar com os eventos e como os padrões de atividades do letramento, mas pode ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza social e cultural.” (STREET, 2012, p.76).

Os eventos de letramento, por sua vez, correspondem a episódios situados, mediados pela escrita, passíveis de serem observados nos processos interativos entre as pessoas. Tal conceito constitui-se como:

[...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a língua falada e escrita. (HEATH, 1983; p. 95).

Street (2013, p.54-55), ao explicar o termo *eventos de letramento*, também destaca que:

Shirley Brice Heath adicionalmente caracterizou um “evento de letramento” como “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1983, p. 93)

Tal conceito traz implicações para as pesquisas, pois permite:

focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou escrita e começamos a delinear suas características. (STREET, 2013, p.75)

Nessa direção, os conceitos de *práticas* e *eventos* de letramento assumem, portanto, uma relação de interdependência na medida em que a compreensão sobre

o fenômeno do letramento não pode ser descolada do seu contexto de uso e das agências externas e, ao mesmo tempo, não podem estar dissociada das ações e dos significados atribuídos pelas pessoas ao se relacionarem com a leitura/escrita. Para Heath (1983, p. 41)

Enquanto o evento de letramento é algo observável, objetivado em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, as práticas de letramento não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. (HEATH, 1983; p.41)

Trata-se de propor caminhos para o entendimento mais detalhado das práticas e dos funcionamentos discursivos da escrita e, com isso, tentar compreender a pluralidade de relações complexas que são tecidas nos usos da leitura e da escrita para atender às necessidades, valores e práticas sociais do contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Para Street (2013), tal compreensão traz implicações para as questões metodológicas e empíricas, pois, a partir da caracterização dos eventos de letramento, podemos compreender as práticas de letramento e os sentidos atribuídos às mesmas.

Sobre isso, Vóvio (2010, p.103) também destaca que:

Tendo como referência a etnografia, a unidade de observação é o evento de letramento, por meio dele chega-se à análise das práticas: o que as pessoas fazem com a escrita e o que os textos significam para elas. Focalizam-se a função e os significados atribuídos a essas práticas, são descritos o modo como os participantes se engajam ativamente nesses eventos e como essa participação afeta estas interações, bem como são identificados os artefatos culturais que engendram tais interações e certos usos.

Tais conceitos ajudam o pesquisador a compreender as funções que as atividades e habilidades de leitura e escrita exercem na vida social, bem como a fazer interpretações sobre as práticas e funções do letramento (cf. MARINHO, 2010). Os modos de olhar as práticas de escrita do outro, por sua vez, se afastam de uma perspectiva etnocêntrica para conseguir acessar os sentidos que as pessoas atribuem à escrita.

Ao analisar a história do surgimento e do uso do conceito de letramento no Brasil, Marinho (2010) destaca que, em nosso país, a ausência de uma perspectiva antropológica nos estudos traz implicações sérias. Ela enfatiza que:

o que nos falta são os estudos e pesquisas na perspectiva antropológica dos eventos de letramento em camadas populares, estudos e pesquisas que venham esclarecer as diferenças nas relações com a cultura escrita entre as diferentes subculturas<sup>10</sup> a que pertencem os alunos presentes nas salas de aula. (MARINHO, 2010, p.62)

Dada a centralidade no processo de escolarização e no domínio da escrita nas sociedades contemporâneas, a escola se configura com uma das instituições de letramento mais importantes. Compreendendo que esse espaço é dotado de contradições e está em constante construção social (Cf. EZPELEZETA E ROCKWELL, 1989), como as práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos estão sendo vistas no espaço escolar? Quais são as interfaces entre os eventos escolares de letramento e as práticas de letramento desses sujeitos? Quais as tensões que demonstram as disputas de poder que estão presentes nas situações que requerem usos da escrita nos espaços escolar e não escolar?

Vóvio e Kleiman (2013), ao fazerem uma análise das produções científicas no campo da Educação de Jovens e Adultos, no período de 2001 a 2010, nos bancos de dados de dissertações e teses Capes, ANPED (GT18) e biblioteca eletrônica *Scielo*, encontraram, ao total, 124 produções científicas que abordam o letramento em sua relação com a EJA. Segundo as autoras, embora tais dados demonstrem uma produção contínua na primeira década do século XXI, o quantitativo ainda é pequeno quando comparado a outros campos de saberes.

Ainda sobre esse balanço, as referidas autoras constataram que na distribuição da produção científica, segundo temas e subtemas de pesquisas, 32 produções estão agrupadas na categoria “Práticas de letramento escolar”. As produções incluídas nessa categoria têm como locus de pesquisa unidades escolares pertencentes aos sistemas de ensino e programas de alfabetização da sociedade civil e/ou parceria com o Estado. Os trabalhos dentro dessa categoria se situam:

---

<sup>10</sup> A autora destaca que o termo subcultura está se referindo “as culturas de grupos de diferentes condições sociais e econômicas, com diferentes níveis e acesso aos bens culturais, com diferentes graus de acesso a material escrito [...]” (p.62)

Para além da descrição e compreensão de como se desenvolvem as práticas de letramento no processo de escolarização, há trabalhos que tecem comparações entre letramento escolar, o qual em algumas pesquisas, ganha conotações depreciativas, em oposição com o letramento social, este entendido como um conjunto de práticas de usos da linguagem escrita em outras esferas, para outros fins, com outras formas de regulação. (VÓVIO E KLEIMAN, 2013, p.188)

Em números menores, também foram encontrados trabalhos que versam sobre a produção de discursos escritos no processo de escolarização, enfocando como os estudantes da EJA lidam com a produção textual e como se caracteriza a questão da autoria nesses textos. (Cf. VÓVIO E KLEIMAN, 2013)

Compreendendo a necessidade de pesquisar se há ou não aproximações entre as práticas e eventos de letramento não escolares dos estudantes jovens e adultos e as práticas e eventos de letramento na escola, destacamos que a relação entre esses dois espaços envolve questões de identidade e de poder e, portanto, discussões sobre outros significados de letramentos que não se voltam para um juízo de valor sobre a suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros ou vice-versa.

Os alunos da EJA estão imersos em práticas de letramento que oportunizam o conhecimento da escrita e da leitura, independente de sua inserção ou não na escolarização. Trata-se de acreditar, tal como salienta Soares (2006), que a dimensão social do letramento consiste nos usos da leitura e da escrita para atender às necessidades, valores e práticas sociais do contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Sobre as implicações do conceito de letramento para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento no Brasil, Marinho (2010, p. 63-64) alerta-nos:

Não temos desenvolvido pesquisas que identifiquem e busquem compreender as práticas de leitura e escrita (o letramento) presentes e desenvolvidos na escola – as práticas escolares – em suas relações com as práticas sociais de leitura e escrita para além das paredes da escola; não temos desenvolvido pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita em outras áreas do currículo, que não o ensino do português; não temos desenvolvido pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita de jovens e adultos que, embora analfabetos, vivem em um mundo letrado, e atribuem – ou não

atribuem – valores ao domínio da leitura e escrita. Nessas áreas, temos assumido o “modelo autônomo” de alfabetização.

Trata-se não só de considerar as experiências de letramentos dos sujeitos jovens e adultos, mas também refletir sobre os usos culturais e significados atribuídos a esses sujeitos sobre o que querem ou devem aprender em relação à leitura e à escrita<sup>11</sup>. Corroboramos com Kleiman (2001) quando destaca que a aprendizagem da língua escrita traz consigo um caráter de instrumento de poder, pois é marcada por um jogo de conflitos, processo de aculturação de perda e ganho na luta social. Todavia, quais as nuances de tensão no momento em que as práticas de leitura e escrita se tornam objeto de ensino e aprendizagem no espaço escolar? Tal aspecto será discutido no próximo item.

### 3.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PARA OS ESTUDANTES DA EJA

Para compreender o processo de escolarização numa perspectiva sociocultural, é preciso entender que os indivíduos, na trama social, se inserem numa dinâmica de constante reelaboração de conhecimentos e saberes resultantes de uma luta de jogo de interesses. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola, como instituição, orienta os processos de ensino e aprendizagem, selecionando saberes e conteúdos distribuídos em anos, séries ou ciclos, os sujeitos também vivenciam processos sociais, inclusive as práticas de leitura e de escrita, criando e recriando significações.

As práticas escolares, em função dessas circunstâncias, se fundam na relação de tensão, conflitos e negociações. Tal relação está imbricada na constituição da própria identidade da escola que, como um campo de disposições historicamente situadas, agrega às experiências dos indivíduos relações com os conhecimentos por ser a instância reconhecida pela sociedade como responsável pela inserção formal do processo de escolarização e certificação. Soares (2004) destaca que o processo de escolarização é inevitável, uma vez que os procedimentos de formalização do ensino, a seleção de saberes, a organização do

---

<sup>11</sup> Conferir Amorim (2009)

ensino, as definições das formas de ensinar e aprender conteúdos institui e constitui um espaço legitimado de ensino e de um tempo de aprendizagem.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar que o espaço escolar também é um campo privilegiado de propagação de capital cultural. Segundo Bourdieu (1987), para compreender as relações de dominação e as desigualdades na sociedade, não basta apenas relacioná-las ao capital econômico, mas também entender que saberes e conhecimentos podem ser transformados em estratégias de dominação. A sociedade, por sua vez, vista como um local de disputas e de espaços específicos, define formas diferenciadas de controle e estabelece relações assimétricas entre indivíduos e grupos, atribuindo aos agentes diferenças pelo capital simbólico.

Essa representação pluridimensional do social ajuda-nos a entender o espaço escolar, associando-o aos movimentos, jogos e relações de poder na luta entre grupos que buscam reconhecimento e dominação uns sobre os outros. Assim, esse espaço é atravessado pela imposição de um conjunto de bens simbólicos de determinados grupos que propagam papéis e legitimam sua cultura como superior às demais. A cultura, nessa dimensão, é um instrumento de poder e possui valor simbólico. Bourdieu (1987) destaca que:

o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos ... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos (BOURDIEU, p. 1987. p.4).

A partir dessa compreensão, qual o papel da escolarização para a Educação de Jovens e Adultos? O espaço escolar, instituição das estruturas simbólicas, pode ou não contribuir para o empoderamento dos sujeitos da EJA?



Os distanciamentos provocados pelo não acesso ou o acesso deficitário aos bens simbólicos compõem um capital simbólico que ajuda na manutenção de certas posições dos sujeitos no espaço social. Segundo Bourdieu (1998b), na busca pelo monopólio do poder e gestão dos bens, os indivíduos utilizam o capital, de acordo com suas posições na estrutura. Portanto, não reconhecer que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos também buscam acesso aos conhecimentos da cultura dominante como forma de ampliar seus espaços e lutar por direitos historicamente negados seria uma forma de desapropriação e de segunda exclusão no âmbito da escolarização.

As políticas públicas para EJA e as concepções pedagógicas sobre os sujeitos foram marcadas por processos que geraram exclusão em vários períodos históricos do Brasil (cf. HADDAD e PIERRO, 2010). A ideia do adulto analfabeto inferiorizado, pobre culturalmente, em conjunto com as características pragmáticas do modelo econômico vigente, contribuía para a conceituação da alfabetização de jovens e adultos fundamentada em concepções filosóficas positivistas. A ausência de políticas públicas associadas ao pensamento de que o adulto não escolarizado era um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, reforçava o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 1973).

Ao ressaltar o direito formal da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em processos educativos embasados na diversidade dos sujeitos, Paiva (2009, p. 60) destaca que:

É para eles que os Projetos de Educação de Jovens e Adultos, precisam-se voltar-se, para além da escolarização, embora se saiba, o quanto ainda se deve avançar, de modo a garantir o direito à educação negado a tantos jovens e tanto adultos. As distâncias entre os sujeitos que têm acesso aos bens culturais, aos avanços tecnológicos e os que não têm é incomensurável, e cada dia mais se produzem apartações de toda ordem, desafiando a possibilidade de compreensão, porque imersas numa extensa e complexa rede, à espera de desvendamentos.

Nesse sentido, os anos de exclusão do processo educacional não só negam as oportunidades dos sujeitos da EJA repensarem e problematizarem suas próprias posições na sociedade, mas também negam a possibilidade de questionarem quais valores e conhecimentos são configurados com alto valor simbólico e são ditos como

legítimos. Instaure-se, no processo educacional, a tentativa de um movimento de rupturas e de deslocamentos para análise do capital cultural institucionalizado.

Essas tensões, muitas vezes, se materializam nas vozes e expectativas dos sujeitos em relação ao que desejam quando retornam à escola. Tal aspecto foi constatado em um estudo que realizamos (cf. AMORIM, 2009), o qual investigou as expectativas dos alunos jovens e adultos em relação ao que querem aprender na escola, mais especificamente, àquelas que têm relação com o componente curricular de Língua Portuguesa. Buscamos, ainda, verificar quais eixos, conteúdos e competências do currículo de Língua são contemplados na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife. Para tal, realizamos um estudo com vinte alunos jovens e adultos de uma escola da Rede Municipal do Recife e também a análise da proposta curricular do referido município. Dentre os resultados obtidos, constatamos que muitas das expectativas dos sujeitos são tecidas com base nas representações atribuídas aos jovens ou adultos não alfabetizados.

As marcas de sentimento de exclusão e de diminuição social se associavam aos discursos produzidos historicamente sobre os sujeitos da EJA como indivíduos incapazes e a uma perspectiva simplificada que atribui as causas do analfabetismo tão somente a uma questão individual não relacionada aos problemas econômicos e sociais do país.

Ao mesmo tempo, em seus anseios e objetivos ao retornarem à escola, os estudantes evidenciavam uma preocupação de que o espaço institucional escolar propiciasse reflexões e oportunidades para que não mais vivenciassem situações de discriminação e preconceito. Ou seja, ao ressaltarem suas expectativas em ampliar sua participação em práticas sociais de prestígio, alcançarem a certificação para possibilidades futuras de emprego, garantia de melhores condições de vida, os jovens e adultos estavam denunciando e tentando superar o estigma do adulto analfabeto associado à questão de pobreza cognitiva, cultural, linguística e social. Assim, ficou claro

em seus discursos que a ansiedade de inserir-se em outros espaços de prestígio ou o desejo por melhorias de qualidade de vida está associada à busca de apagar as marcas de exclusão que muitos entrevistados relataram. Os estudantes enxergam na escola uma oportunidade de intervir e modificar sua realidade (AMORIM, 2009, pp. 95-96).

Esse estudo nos revelou alguns indícios não só sobre os anseios que os estudantes da EJA possuem em relação à escola, mas também sobre as atribuições e representação de valores que o espaço escolar assume para a conquista da autonomia e ampliações nos locais considerados de “prestígio” na sociedade, ou seja, a busca pela superação das desigualdades sociais e maior valorização e respeito.

Outra pesquisa que revela dados importantes relativos às expectativas dos alunos na escola é o de Pereira (2005). A pesquisadora, com o objetivo de investigar, descrever e analisar o tipo de letramento que é construído no Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte, numa região industrial, realizou observação-participante, entrevista semiestruturada, análise documental e gravações em áudio. Os sujeitos participantes foram duas professoras do agrupamento de alfabetização e seis alunos do projeto que participavam dessa turma. Dentre os resultados encontrados, destacamos aqueles que se referem às expectativas dos sujeitos em relação ao que querem conseguir através do Projeto supracitado, tal qual a própria autora ressalta:

[...] os discursos dos sujeitos, sobre o que eles acreditam ser capazes de conseguir através do curso, apontam para um mesmo sentido, qual seja, o desejo de ler “bem” e escrever “correto”, o de conquistar maior autonomia diante dos contextos de uso da escrita e de ampliar o aprendizado. O que esses alunos esperam conseguir no projeto é fundamentalmente o domínio das habilidades de leitura e de escrita. Em outros termos, esperam tornar-se efetivamente pertencentes a uma sociedade letrada, com autonomia diante dos diversos contexto de uso da escrita. (PEREIRA, 2005, p.82)

Como podemos observar, além dos estudantes atribuírem significados peculiares ao processo educacional, os dados apontam para o fato de que as vontades e interesses de aprendizagens desses sujeitos perpassam por questões mais amplas e não meramente utilitárias e compensatórias.

Esse aspecto também havia sido evidenciado numa pesquisa anterior realizada por Santos (2003), a qual buscou entender as implicações que a vivência de exclusão precoce da escola e uma experiência de escolarização tardia provocam na vida de adultos das camadas populares. Para tal, a referida pesquisadora investigou quatro alunos egressos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e

Adultos, do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2º Segmento, PROEF II, utilizando narrativas que ajudaram a reconstituir história de vida dos mesmos, desde o primeiro ingresso na escola até as experiências de escolarização na fase adulta.

Dentre os resultados da pesquisa, a autora destaca que, para os sujeitos com experiência tardia, a educação possibilitou mais do que esperavam, sobretudo, porque a escola teria a função de conferir certificações que os habilitariam para alguns espaços na vida pública. Outro resultado indicou que o processo de ressignificação do espaço escolar está relacionado à compreensão de que a educação pode colaborar com a luta pela efetivação dos direitos da cidadania. De acordo com Santos (2003, p.17):

[...] a realização da pesquisa possibilitou constatar que, de forma geral, no caso dos sujeitos considerados, apesar de todas as dificuldades, os custos e os obstáculos (e provavelmente também pela existência destes), a vivência de uma experiência de escolarização tardia gerou impactos bastante positivos. [...] Outro impacto que a vivência de escolarização tardia parece ter gerado na vida dos sujeitos pesquisados, que não poderia deixar de receber destaque, é o fato de a experiência escolar, nesse caso, ter propiciado uma ampliação dos horizontes e perspectivas pessoais. Essa ampliação se mostrou geradora de projetos futuros que comprovam (independente de serem imediatos ou mais ambiciosos) o desejo e a possibilidade de imaginar uma mudança em relação ao presente vivido (DUSCHATZKY, 1999).

Assim, a escola, para esses sujeitos, assume um importante papel de instituição formativa, pois se configura como um espaço onde não só os conhecimentos são abordados de forma sistemática e intensa, mas também como um lugar onde se propicia práticas que podem favorecer o desenvolvimento de ações metacognitivas (cf. OLIVEIRA, 2008). Todavia, isso não significa desconsiderar que (1) a relação com o (s) conhecimento (s) ocorre de forma difusa em detrimento das ações socioculturais significativas dos sujeitos em espaços não escolares (na família, na comunidade, no trabalho, na igreja, etc) e (2) a institucionalização dos saberes também disseminam ideologias vinculadas aos projetos de sociedade e controle. O próprio conhecimento escolar é uma articulação de vários conhecimentos, não ficando restrito só a uma versão do conhecimento científico e nem tampouco é um dos únicos conhecimentos que são válidos para todos os sujeitos.

Nessa direção, refletir sobre a dimensão coletiva e contextualizada das práticas dos sujeitos da EJA e buscar compreender suas habilidades e comportamentos e as influências da escola na vida desses sujeitos representa a oportunidade de identificar e entender as relações que os esses sujeitos estabelecem com a escrita na e fora da escola<sup>12</sup> (cf. RIBEIRO, 1998).

Souza (2004) investigou, em seu estudo, a autoria de jovens e adultos na produção de cartas no espaço escolar. Para tal, analisou 51 cartas de jovens e adultos, do Projeto SESC LER, dos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia e Roraima. O *corpus* foi analisado a partir de dois aspectos: Marcas Textuais ou Marcas Sócio Históricas e Marcas Discursivas ou de Singularidade do Sujeito. Enfocaremos, nesse espaço, os resultados relacionados ao segundo aspecto que, segundo a autora, são marcas da relação autor/outro e da polifonia. De forma geral, os dados desse estudo revelaram que:

Quanto à relação autor/outro, observamos que os jovens e adultos tinham consciência de seus interlocutores, do que, de como e do porquê desejavam dizer, expressando uma posição de autoria relativa à construção do querer-dizer [...]

Em relação à identidade, evidenciou-se um movimento de reafirmação da identidade por meio da apreensão da linguagem escrita e de rejeição por não saber ler nem escrever dentro de um padrão hegemônico de leitura e de escrita, pela falta, pelo déficit que o outro atribui ao jovem e adulto nesse sentido. [...]

As marcas de afetividade foram observadas como uma tentativa de aproximação com a interlocutora distante no tempo e no espaço e também como um elemento intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, visando resgatar as relações na/com a escola e com os demais interlocutores na/da escola [...]

As marcas de religiosidade foram observadas nas expressões de fé, de crença, de esperança dos jovens e adultos [...]

Em relação à escola e vivência escolar, a análise apontou a escola como espaço de sociabilidades, lugar aprazível, de prazer e de lazer, carregada de memórias da infância, de frustrações, de expectativas e de tensões, mas também de sensibilidades, de afetividades e de amizades. [...]

As marcas de progresso foram observadas no movimento de apreensão da linguagem escrita desses sujeitos, bem como nos rótulos, nas classificações e nos estigmas que buscavam abandonar por meio dessa apreensão. Ao apreender a linguagem escrita, os jovens e adultos sentiam-se autorizados a desenvolver atividades que antes não desenvolviam, reconheciam que já sabiam ler e escrever, revelando reflexões, autoavaliações, autoanálises sobre

---

12 Na próxima subseção, faremos uma reflexão sobre letramento(s) fora do contexto escolar.

seus avanços, suas conquistas, a forma como foram apreendendo a linguagem escrita [...]

Em relação às questões sociais, as vozes sociais encontradas nas cartas referiam-se às consciências valorativas ou aos discursos oficiais que excluía, rotulavam, classificavam os que não aprenderam a escrita convencional e também como uma reação a essas vozes na tentativa de aprender a escrita. [...]

Quanto à representação social da escola era vista como lugar do saber, em que se ia para aprender a linguagem escrita, para não assinar com os dedos. Lugar em que se ganhava e não se perdia tempo, em que não há espaço para o erro, sendo o professor aquele que sabe. [...] (SOUZA, 2004, p. 10 a 13)

Os resultados acima evidenciam a importância de aprofundar as reflexões sobre as relações que os sujeitos jovens e adultos estabelecem com a escrita em que as marcas da subjetividade se estabelecem com as marcas das vozes e discursos que circulam na sociedade. Quando os estudantes, através das cartas, por exemplo, relacionam a aprendizagem da linguagem escrita com a questão da autovalorização e da autonomia, revelam que estão incomodados com os discursos atribuídos aos sujeitos analfabetos e denunciam as relações de poder que se manifestam por meio da linguagem.

Outra pesquisa, desenvolvida por Dorini (2017), procurou investigar as relações entre os letramentos desenvolvidos no âmbito escolar e fora de seus domínios de um grupo de alunos de EJA, nas aulas de Língua Portuguesa, da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora/MG. Para tal, foram utilizados três instrumentos: o questionário, o diário de participante e as entrevistas semiestruturadas com os 8 alunos participantes e a professora da turma. As análises dos dados evidenciaram, de forma geral, que:

os letramentos vernaculares dos estudantes compreendem eventos relativos à esfera familiar, profissional e religiosa e que pouco dizem respeito às esferas culturais e de lazer. Esses letramentos apresentaram relação com as identidades desses sujeitos enquanto alunos adultos e com obrigações familiares, profissionais e religiosas.” (DORINI, 2017, p.196)

Ainda em relação a essa pesquisa, a autora constatou que os letramentos escolares desses estudantes estavam mais voltados aos conteúdos gramaticais, tipos de frases e sinais de pontuação, se distanciando, assim, de uma prática de promoção do letramento.

No que se refere às reações entre os letramentos dentro e fora da escola, a autora destaca que:

poderia haver uma maior interface entre as práticas de letramento cotidianas e as práticas de letramento escolar nesse universo, a fim de que o trabalho linguístico pudesse contemplar também aspectos socioculturais, e que a linguagem pudesse ser uma forma de ação e interação e ainda um instrumento de poder, capaz de tornar os cidadãos cada vez mais críticos e ativos socialmente. (p.199)

No processo de ensino e aprendizagem, a escrita se relaciona aos seus usos, as ações que um indivíduo ou grupo realiza com base nos conhecimentos e artefatos da cultura escrita, com os discursos sobre a “escrita” ou do “acesso ao mundo da escrita”. Os letramentos não são produtos fechados em si mesmos, mas associados às mais diversas práticas sociais, sejam elas religiosas, informais, escolares, lazer, trabalho e suas funções expressivas e afetivas. Trata-se de atentar para as múltiplas realidades nas quais os sujeitos da EJA estão imersos e compreender como suas práticas culturais são dinâmicas e precisam ser reconhecidas no espaço escolar. Vóvio (2010, p.108) ressalta a importância de “[...] focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos”.

Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), ao pesquisarem quais implicações no âmbito da mobilidade/inserção na cultura escrita podem ser depreendidas do movimento de permanência/evasão dos sujeitos da EJA no/do sistema escolar, ressaltam que consiste em um desafio articular tais implicações às questões de constituição identitária e às participações em espaços em que a escrita assume um relevante papel. Ou seja, as autoras chamam a atenção para a necessidade de se refletir sobre as práticas de letramento dos sujeitos no processo de escolarização, sua condição de pertencimento a grupos culturais e construção de sua identidade institucional que implicaria na ressignificação das práticas de letramento no âmbito escolar e na própria permanência dos sujeitos nesse espaço.

O letramento escolar, nessa direção, assume peculiaridades por se tratar de um espaço historicamente e ideologicamente situado, que possui relações intrínsecas com a apreensão dos conhecimentos e com os processos formais de aprendizagem da leitura e da escrita (Cf. BUNZEN, 2010)

Soares (2004), ao discorrer as nuances de diferenças entre eventos e práticas de letramento escolar e outros eventos e práticas sociais de letramento, ressalta as nuances de ressignificação do letramento quando se observa que, na escola, a maioria dos eventos e práticas de letramento são organizados, planejados e guiados por critérios pedagógicos, visando atingir a aprendizagem de conteúdos que são instituídos. Trata-se da pedagogização do letramento - processo de escolarização de conhecimentos e práticas. Ainda segundo autora, na escola há um movimento de transformação dos saberes que os tornam ensináveis e, em relação à leitura e à escrita, existem as práticas de letramento a ensinar, as ensinadas e as adquiridas. Nas distinções entre essas práticas, Soares (2004, pp. 107-108) aponta:

[...] práticas de letramento a ensinar são aquelas que, entre as numerosas que ocorrem nos eventos sociais de letramento, a escola seleciona para torná-las objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, concretizadas em manuais didáticos; práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizadas; práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam para vida fora da escola.

Estabelecendo uma relação entre os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, a pedagogização do letramento e os resultados da transposição didática, Soares (2004), a partir dos dados sobre quais atividades são realizadas na escola ou faculdade, aponta algumas práticas que são estritamente escolares e que alcançaram maiores índices: fazer trabalhos em grupos, fazer redação ou trabalhos, copiar matérias, textos e exercícios do quadro negro, estudar ou preparar-se para as provas e avaliações, responder questionários ou fazer exercícios.

Já Street e Street (2014), ao se debruçarem sobre como as relações dominantes de letramento são tecidas, chamam a atenção aos aspectos que marginalizam os letramentos não escolares, de forma a serem compensados pelo processo de escolarização. Ainda segundo os autores, para compreender os significados das práticas letradas na sociedade contemporânea, não precisa



conceber o letramento de modo associado à escolarização ou à pedagogia<sup>13</sup>. Todavia, se quisermos entender como o ‘letramento escolar’ dominou outras formas de letramento na sociedade contemporânea, temos que investigar:

como o letramento ficou associado às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem na escola, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento (STREET e STREET, 2014, p.122).

A partir de um projeto piloto, os referidos autores analisaram alguns processos de pedagogização do letramento sobre as práticas de letramento familiares e escolares numa comunidade dos Estados Unidos. Foi realizada uma pesquisa do tipo etnográfica, com observações e gravações das práticas em sala de aula (1º ao 5º ano), gravações de sessões de discussão com os professores, entrevista com os pais e a escrita de um diário de letramento, além de gravações de algumas famílias de eventos de letramento.

A partir dos dados, a dicotomia entre as práticas letradas na comunidade e na escola, inicialmente estabelecida como foco de análise, foi revisitada, pois foi observado que, nesses contextos, há traços comuns derivados de processos culturais e ideológicos mais amplos. Buscando compreender “os processos que ajudam a construir um modelo autônomo de letramento [...] e nos procedimentos e papéis sociais por meio dos quais esse modelo de letramento é disseminado e interiorizado” (STREET e STREET, 2014, p.129), os dados revelaram, de forma geral:

O distanciamento entre a língua e os sujeitos - as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno [...]; as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências neutras [...]; as maneiras como se confere *status* à leitura e a escrita em comparação com o discurso oral [...]; o estabelecimento de unidades e fronteiras para os usos elementos do uso da língua como se fossem neutros [...]

A rotulação do espaço [...]. A institucionalização de um modelo particular de letramento opera não só no espaço físico e institucional, que é separado do espaço “cotidiano” para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social construído.

---

<sup>13</sup> Para os autores pedagogia remete a um sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem.

Os procedimentos representam o modo como as regras para o engajamento dos participantes como professores e como aluno são continuamente afirmadas e reforçadas dentro de práticas que, supostamente, têm a ver apenas com o usar o letramento e falar dele.[...].

Ainda sobre esse estudo, os autores ressaltam a necessidade de investigar e aprofundar como e por que o letramento “escolarizado” é assimilado e/ou incorporado nos mais diversos contextos. Para eles, o letramento pedagogizado

se torna um conceito organizado em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento. (STREET e STREET, 2014, pp. 141)

A tensão existente no âmbito escolar, ao eleger para o processo de ensino aprendizagem apenas uma variedade do letramento, é uma questão complexa, pois as práticas nas quais os sujeitos utilizam a linguagem escrita são diversas e se relacionam com a pluralidade das culturas nas quais os grupos se encontram imersos. Ao mesmo tempo, não podemos descartar que a escola, enquanto instituição, possui peculiaridades que favorecem as práticas de letramento mais padronizadas na sociedade. Isso significa afirmar que tal espaço pode oferecer processos comuns que garantam um mínimo de habilidades em relação aos usos da linguagem escrita, oportunizando aos sujeitos ampliações em outros domínios e espaços sociais. Albuquerque (2004), Albuquerque e Moraes (2005) e Albuquerque e Leal (2010) destacam a relevância dos alunos entrarem em contato com os diferentes usos da língua, com o objetivo de que percebam o “por que” e o “para quê” utilizam a escrita.

A validação dada ao espaço escolar quando, principalmente, aborda os objetos de conhecimento, foi construída pelas relações humanas e legitimada historicamente, fazendo com que esse espaço também seja uma parte da própria cultura. Corroboramos com Bunzen (2010, p.109) ao ressaltar que

não podemos negar que não há conflitos entre os mundos de letramento, especialmente quando reconhecemos que o sistema de educação formal funciona como o letramento institucionalizado mais dominante em nossa sociedade, ditando o que vale tanto como conhecimento legitimado quanto usos da língua (gem).

Nessa direção, questionamo-nos: quais são as práticas de letramento dos jovens e adultos? Como as participações nos espaços não escolares retroalimentam os espaços escolares e vice-versa? Quais são as relações entre os processos de escolarização da leitura e da escrita e as práticas de leitura e de escrita dos estudantes da EJA?

### 3.3 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NOS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O LUGAR DO COTIDIANO DOS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS

Considerar que as situações de letramento não estão associadas tão somente à esfera da escolarização significa se debruçar sobre as variedades de letramentos em outros espaços sociais, sem marginalizá-las ou inferiorizá-las. Nessa direção, as histórias de vida e práticas nas quais os sujeitos da EJA estão imersos podem nos apontar caminhos que incitem a responder aos seguintes questionamentos: Quais práticas envolvem maior ou menor autonomia? Como os usos da leitura e da escrita refletem a identidade ou a valorização dos aspectos culturais? Quais usos podem ser considerados mais utilitários ou voltados aos processos subjetivos?

Tais questionamentos estão atrelados à própria concepção sobre qual é o lugar que os sujeitos jovens e adultos ocupam na sociedade e como os discursos sobre a condição de analfabeto são construídos historicamente. Trata-se de compreender como o sentimento de inferiorização ocorre frente ao prestígio que é conferido à escolarização e à certificação pela sociedade contemporânea. Ou, ainda, perceber que, subjacente às falas que enfatizam a escolarização como um caminho para um crescimento pessoal e profissional, estão as marcas de exclusão. Tais marcas não perpassam tão somente pelo âmbito individual, mas por uma construção social que segrega pessoas ou grupos. Para Vóvio (2009, p.67),

Sendo um produto da linguagem, os termos analfabeto e analfabetismo não só nomeiam, classificam e qualificam, como representam sujeitos e sua condição a partir da negatividade, por faltas, incapacidades, deficiências, impossibilidades e outros qualificadores. Porém, mais do que representá-los, a linguagem produz realidade.

No imaginário social, se atribui ao sujeito analfabeto uma condição subalterna pela “falta de conhecimento” ou “pouca familiaridade com a escrita”. Essa realidade não condiz com os usos que os sujeitos realizam no seu dia-a-dia com a escrita: os sujeitos jovens e adultos não precisam aprender a ler para pegar um ônibus ou para perceber que está sendo enganado em alguma situação (cf. STREET, 2010), para controlar as contas do mês, listas para fazer compras, leituras de placas e rótulos, dentre outras atividades que se relacionam com o escrito no cotidiano e que exigem que os sujeitos utilizem táticas e conhecimentos adquiridos nas experiências e vivências.

Sendo assim, imbuída a tal compreensão, está a relevância de um olhar diferenciado para entender a lógica dos usos da escrita nas diferentes culturas, e, conseqüentemente, poder pensar em ações didático-pedagógicas que contribuam para o processo de formação dos sujeitos jovens e adultos e sua inserção em outros espaços na sociedade contemporânea. Street (2012) destaca a necessidade de as pesquisas avançarem no que concerne à ênfase nas críticas ao modelo autônomo de letramento para começar a pensar em propostas mais propositivas, intervenções nos currículos, critérios de medida e avaliação que se estendam ao espaço da educação formal.

É nessa direção que os estudos desenvolvidos pelo NLS, como já dito na primeira seção, destacam que as práticas sociais de leitura e de escrita são situadas socioculturalmente e de natureza diversa, denunciando as relações de poder que estão imbricadas nelas. Ou seja, as práticas de letramento envolvem relações de valores, crenças e ideologias que ocorrem independentemente dos processos sistemáticos.

O estudo de Kersch e Silva (2012) buscou investigar como os leitores engajados em práticas de letramento da Bíblia avaliam o papel dessa prática na formação pessoal. Para esse estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois grupos de leitores habituais da Bíblia da zona urbana de Porto Alegre, sendo um com menor escolaridade (até cinco anos de escola) e outro com maior escolaridade (com mais de oito anos de escola).

Dentre os resultados encontrados, ambos os grupos, independentemente da quantidade de anos de escolarização, demonstravam ser capazes de ler e compreender os textos da Bíblia e participavam, de forma efetiva, dos eventos de letramento que envolviam a leitura desses textos. Segundo os próprios autores:

os eventos de letramento promovidos no âmbito da igreja exercem importante papel no desenvolvimento de quem deles participa. Ao assumir a existência de letramentos, constatamos que o domínio dos gêneros que circulam em determinada esfera habilita os integrantes dessa esfera a agirem e se locomoverem dentro dela, com propriedade. Podem ser menos letrados em algum âmbito, mas o são no domínio religioso (litúrgico). (KERSCH E SILVA, 2012, 405-406)

A partir das falas dos entrevistados, o estudo aponta que os eventos de letramento na igreja, nas escolas bíblicas (promovidas pela própria igreja) e a leitura da bíblia em casa promoveram mudanças na vida das pessoas e afetam o meio em que vivem. Embora seja perceptível a preocupação dos autores em evidenciar a leitura bíblica como essencial para formação integral e desenvolvimento de habilidades, sentimos falta de uma reflexão mais aprofundada sobre as relações de poder presentes no letramento religioso. Vejamos um exemplo dos dados apontados pelo estudo:

A leitura faz parte de minha vida, eu compartilho conhecimento bíblico de casa em casa com outras pessoas. A leitura melhorou muito meu conhecimento de mundo. Através dela pude ampliar minha capacidade de raciocínio, compreendo melhor um assunto, por observá-lo de ângulos diferentes. (Elias – ME) (KERSCH E SILVA, 2012, p. 400)

A partir do fragmento acima, os autores sinalizam que o “letramento o “empoderou”, pois, além de ter ampliada a capacidade de compreender o mundo, o sujeito sente-se capacitado a compartilhar com os outros o que aprende [...]” (KERSCH E SILVA, 2012, p. 400).

Observamos que, nessa análise, não há um diálogo sobre quais são as relações implicadas na tendência de homogeneização presentes na igreja, o caráter indutor sobre a compreensão do mundo, as práticas religiosas que influenciam e, muitas vezes, manipulam as pessoas.

Outro estudo, o de Jorge (2012), que aborda questões de letramento em espaços escolares e não escolares com jovens e adultos, teve como objetivo discutir as relações entre o processo de letramento escolar dos alunos em escolarização tardia e as práticas de letramento social por eles vivenciadas. Para tal, realizou observações das aulas de Português de uma turma do Programa de Educação de

Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais – segundo segmento – PROEF-2 e entrevistas com alunos e professor da turma investigada. Os resultados obtidos com a pesquisa foram: (1) a necessidade dos professores de Português da EJA conhecerem as práticas de letramento dos seus alunos; (2) as práticas de letramento escolar influenciaram as de letramento social e interferiram positivamente em suas vidas; (3) as funções exercidas pelos alunos têm relação direta com as possibilidades de ampliação da sua participação em práticas de letramento escolar.

Para discutir os dados, a autora apresenta fragmentos da entrevista com o aluno Odair, que tinha 56 anos e trabalhava como auxiliar de serviços nos restaurantes da UFMG. Através das falas desse sujeito de pesquisa, ficou evidenciado que a participação no PROEF-2 impulsionou consequências positivas relacionadas ao letramento na vida cotidiana. Ainda segundo a autora, o próprio aluno exemplificava algumas situações nas quais precisava ter mais autonomia, tais como: preencher a passagem do ônibus para visitar parentes em São Paulo, fazer ficha em loja e assinar um papel. O sujeito de pesquisa também relatou as relações de humilhação sofridas no ambiente de trabalho quando os colegas associavam a sua “incapacidade de ler e escrever” aos serviços que poderiam ou não ser desenvolvidos por ele. A participação no processo de escolarização representava para Odair a possibilidade de conseguir autonomia em certas práticas de usos da leitura e da escrita e da matemática.

O trabalho de Jorge (2012) nos revela ainda elementos importantes para refletir sobre as narrativas dos sujeitos jovens e adultos em processo de escolarização acerca do letramento escolar e não escolar. Todavia, destacamos a necessidade de um estudo, como o que estamos propondo, que se volte a compreender, de forma mais aprofundada, quais as práticas de letramento dos sujeitos jovens e adultos nos espaços não escolares, a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico; e como a escola, enquanto instituição, também está situada no lugar de letramento escolar com suas peculiaridades.

Outra pesquisa realizada por Silva (2016) procurou investigar as práticas de letramento de estudantes da EJA fora do espaço escolar, de forma mais específica, a pesquisadora procurou apreender, a partir do discurso dos sujeitos da EJA, as relações que eles estabelecem com a leitura e a escrita fora da escola e identificar quais são os eventos de letramento recorrentes no cotidiano desses estudantes. Foi utilizada a observação participante de uma estudante da EJA nos espaços familiar,

nas ações religiosas e no trabalho. Dentre os resultados encontrados, destacamos que ficou evidenciado que as narrativas da estudante eram atravessadas por uma trajetória marcada por acontecimentos que a privaram do direito à educação no período regular e que suas práticas de letramento, em diversos espaços sociais, revelaram empoderamento e autonomia ao lidar com propósitos diferenciados nos usos da leitura e da escrita em âmbitos não escolares.

Já a pesquisa de Ferreira (2013) buscou analisar as práticas de leitura e escrita de mulheres analfabetas nos espaços da escola (Programa Brasil Alfabetizado) e da igreja, no município de Jaboatão dos Guararapes-PE. Foram realizadas observações de aulas e das práticas de leitura e escrita de três dessas mulheres no espaço religioso, além de entrevistas com as alunas sujeitos da pesquisa e com a professora. Também foi aplicada atividade diagnóstica de escrita de palavras no início e no final do período de escolarização, somando-se a isso a análise das atividades no caderno e no livro didático adotado. Os resultados indicaram, segundo o referido pesquisador, que:

mulheres analfabetas possuíam conhecimentos de mundo, que envolviam também aqueles relacionados com o sistema de escrita e seus usos, mas ao concluírem o Programa Brasil Alfabetizado, suas expectativas de aprender a ler e escrever não foram atendidas e elas continuavam se achando analfabetas ou, no caso de duas delas, tomaram consciência desse estado. (FERREIRA, 2013, p.11)

Tal como vemos, os estudos citados impulsionam a necessidade e a importância de se refletir sobre as experiências de letramento(s) dos sujeitos da EJA dentro e fora do espaço escolar, a partir de uma análise correlacional que investigue: as regularidades das experiências com a leitura e a escrita fora do espaço escolar, buscando entender sua lógica e relações constitutivas com a questão identitária; as práticas discursivas que são vivenciadas na escola como os usos da leitura e da escrita e, por fim, as relações de tensões e de retroalimentação entre o letramento nesses dois espaços. Ao falar das implicações do conceito de letramento para as pesquisas e para as políticas de alfabetização e letramento no Brasil, Soares (2010, p.63-64) destaca que:

Não temos desenvolvido pesquisas que identifiquem e busquem compreender as práticas sociais de leitura e escrita além das paredes da escola; não temos desenvolvido pesquisas sobre as

práticas de leitura e de escrita em outras áreas do currículo, que não o ensino do português; não temos desenvolvido pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita de jovens e adultos que, embora analfabetos, vivem em um mundo letrado, e atribuem – ou não atribuem – valores ao domínio da leitura e da escrita. [...]

Na próxima seção, refletiremos sobre os des (caminhos) do currículo para educação de jovens e adultos, problematizando a questão da identidade da modalidade, as especificidades desses sujeitos no processo de escolarização e o lugar ocupado pela EJA nas propostas curriculares.



## **4 CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMPO DE DISPUTA E IDENTIDADES**

O currículo, construído socialmente e culturalmente, materializa pensamentos e perspectivas da sociedade contemporânea. Muitas vezes, as identidades e subjetividades dos sujeitos são projetadas a partir de um ideário de homem e sociedade. Nessa direção, questionamo-nos: Quais os percursos históricos que marcam a Educação de Jovens e Adultos como um campo de direito e quais suas implicações para propostas curriculares? Quais as marcas das identidades e especificidades dos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização? Qual o lugar da EJA nas propostas curriculares? Com tais inquietações, pretendemos problematizar quem, de fato, são os sujeitos empíricos que impulsionam o campo da EJA e a redimensionar propostas curriculares mais articuladoras e significativas, considerando a imersão em um campo de disputas de espaço e identidades.

### **4.1 OS DES (CAMINHOS) DO CURRÍCULO PARA EJA: HISTÓRIA, MOVIMENTOS E TENSÕES**

Ao longo da história da educação de jovens e adultos, é possível reconhecer movimentos de tensões a ausências de políticas públicas que concebem a obrigatoriedade do Estado de ofertar a educação de jovens e adultos como direito público subjetivo. É apenas a partir da Constituição Federal de 1988 que o direito à educação básica para jovens e adultos (Cf. MOURA, 1999, p.36) assume um caráter de constitucionalização e regulação, obrigando os poderes públicos a ofertar a educação a qualquer pessoa e qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade em idade própria. Para Paiva (2009, p.22), “é a Constituição Federal de 1988 que fecha o círculo com relação ao direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo [...]”

Tal consolidação representou um avanço não só por reafirmar o dever do Estado para com a referida modalidade, mas por representar um terreno institucionalmente fomentador para que as políticas públicas e a sociedade civil formassem proposições e esforços para universalização do ensino fundamental e

a erradicação do analfabetismo através das disposições transitórias da Carta Magna (cf. HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O pensamento de que a EJA é uma forma independente da educação elementar e alvo de programas de caráter reparador e assistencialista para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho se associava, muitas vezes, às propostas com dimensões reducionistas e pragmáticas nas quais os sujeitos jovens e adultos ficam cerceados a participar de uma formação mais geral e de ampliação de direitos. No cenário brasileiro, desde a educação jesuítica até meados dos anos 1990, havia uma despreocupação, em âmbito governamental, de propostas curriculares oficiais para a referida modalidade. Oliveira (2007, p.85), ao refletir sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas, destaca que:

Os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas especificidades regionais. (p. 85)

Entre a tensão de institucionalização da EJA no país e as garantias de financiamento público para o seu funcionamento, discutir propostas curriculares voltadas para o atendimento da modalidade ainda era algo incipiente se levarmos em consideração a necessidade de contemplar as especificidades desses sujeitos, demandas e potencialidades. Como a pauta da evasão e do analfabetismo sempre esteve nas críticas de órgãos e/ou governos internacionais, o caminho da institucionalização da EJA ganha território no âmbito legal, o que, na prática, significa que a efetivação desse direito caminha a passos lentos.

A modalidade também assume características próprias perante a legislação, como a promulgação da LDB nº 9 394/96. Nessa Lei, garante-se o acesso à educação para as pessoas de 15 anos em diante que não tenham concluído o ensino fundamental e nem estejam matriculadas no ensino médio. Verifica-se, nesse sentido, que a preocupação era de atribuir a esse público características de expansão da educação formal, uma vez que “antes dessa lei, a compreensão da EJA se estendia às quatro primeiras séries do ensino fundamental” (SOUZA, 2004, p.196).

Embora o Artigo 37, Capítulo II, Seção V, § 1º da LDB nº 9.394/96, reconheça a necessidade de os sistemas de ensino ofertarem propostas apropriadas às características dos sujeitos da EJA e às condições de vida dos jovens e adultos, pouco avança na identificação de suas trajetórias sociais no sentido de compreender que os educandos têm direito à formação plena e continuada. A nosso ver, a discussão sobre a necessidade de reorientação de currículos perpassa não só por questões de permanência, tempo, horário, questões estruturais de atendimento, mas, principalmente, pela compreensão de quais dimensões pedagógicas precisam ser definidas e garantidas no processo de formação dos sujeitos jovens e adultos no âmbito da escolarização. Haddad e Di Pierro (2000, p.122), ao fazerem uma crítica à seção da LDB nº 9.394/96 que trata a questão da educação básica para os jovens e adultos, destacam que a mesma foi:

curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino médio adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-los gratuitamente na forma de cursos e exames supletivo.

Embora, no plano jurídico, exista uma afirmação do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, a década de 90 foi marcada pela relativização das conquistas, reafirmando a posição marginal que a EJA ocupa nas políticas públicas. Paiva (2009, p.58) nos alerta que:

Reconhecer a educação como um direito para todos os segmentos populacionais, independente de classe, raça, gênero, idade, entre outros, ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural. Contudo, inserir a EJA efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito é um desafio para os diferentes governos e para sociedade como um todo.

Uma das implicações do “não-lugar” da referida modalidade nas políticas públicas se materializa na dificuldade de elaborar documentos orientadores para reformulações de currículos apropriados para a EJA. Oficialmente, as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos e a publicação da Proposta Curricular para o 1º Segmento se configuraram como um marco inaugural, mesmo que a conquista plena do direito não se materialize em sua completude nos horizontes das políticas públicas.

Elaboradas em meio a lutas e contestações, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais teve como finalidade nortear a preparação dos currículos nas escolas, sendo atribuição de âmbito federal, respaldada pela Lei nº 9.131/95, que a instituiu, e previstas na LDB nº 9.394/96 – art.26º. Tal documento estabelece diretrizes que orientam a educação brasileira em suas várias modalidades, definindo eixos estruturantes e uma política curricular, delineando princípios, fundamentos epistemológicos para atender a

emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 1996, p.9).

No item 2.5.2.1 das Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo, que versa sobre as modalidades da Educação Básica, as orientações destacadas para a EJA perpassam sobre: o delineamento do público atendido pela modalidade; a responsabilização pública para garantir a oferta à educação; aspectos legais para regularização da modalidade, cursos e exames e orientações pedagógicas, tal como visualizamos no quadro abaixo:

QUADRO 2: ORIENTAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

| <b>Definição do público</b>                                                                                                                                              | <b>Obrigatoriedade do poder público</b>                                                                                                                                                                                       | <b>Justificativas para garantir o acesso à educação</b>                                                                                                                                                                  | <b>Regulamentação dos exames, cursos e certificação</b>                                                                                                                                                                                                             | <b>Orientações pedagógicas para os cursos</b>                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada a própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, p. 42) | Esta responsabilidade deve ser prevista pelos sistemas educativos e por eles deve ser assumida, no âmbito da atuação de cada sistema, observado o regime de colaboração e da ação redistributiva, definidos legalmente. [...] | [...] o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. (BRASIL, p. 42)<br><br>[...] Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas | Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. (p. 43) | I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;<br>II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante |

|  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | <p>parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões. (BRASIL, p. 42)</p> | <p>Quanto aos exames supletivos, a idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos, e para os de conclusão do Ensino Médio é a de 18 (dezoito) anos completos. [...] (p. 43)</p> <p>A certificação do conhecimento e das experiências avaliados por meio de exames para verificação de competências e habilidades é objeto de diretrizes específicas a serem emitidas pelo órgão normativo competente, tendo em vista a complexidade, a singularidade e a diversidade contextual dos sujeitos a que se destinam tais exames. (p. 43)</p> | <p>atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos. (p. 42)</p> |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte:** elaborado pela autora.

Os tipos de orientações, acima expostos, são citados com frequência em todo documento, com o intuito de não só nortear o funcionamento da modalidade em território nacional, mas também destacar alguns princípios que dão identidade inclusiva da EJA à educação básica e especificidades ao tratamento dado do perfil sociocultural dos sujeitos público-alvo da referida modalidade.

Ao discutir sobre os conceitos e sentidos da EJA, o Parecer CNE/CEB nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação também destaca a responsabilização dos sistemas de ensino no que concerne ao atendimento dos interesses e demandas dos sujeitos jovens e adultos como sujeitos de direitos, bem como a necessidade de refletir sobre funções estabelecidas para modalidade (reparadora, equalizadora e qualificadora) e suas implicações para o processo educacional.

No que concerne à função *reparadora*, o documento aponta a importância de reverter um quadro delineado historicamente no cenário brasileiro, o qual negou aos sujeitos jovens e adultos uma educação de qualidade em uma escola pública. Trata-se de reparar uma dívida social que, segundo o referido documento, “resulta de uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.” (BRASIL, 2000, p.07). Nesse item, há ainda uma discussão sobre a necessidade de pensar em alternativas pedagógicas próprias que respeitem as especificidades socioculturais desses segmentos. (cf. BRASIL, 2000, p.09)

Em relação à função *equalizadora*, a discussão subjacente é a possibilidade de reinserir os sujeitos jovens e adultos no sistema educacional e, com isso, oportunizar melhorias nas dimensões sociais, econômicas e educacionais. Baseada no princípio da equidade, a educação representaria uma das possibilidades dos sujeitos readquirem dimensões mais igualitárias nas relações conflituosas de acesso aos bens sociais. Nessa direção, o documento destaca que a EJA:

representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. [...] (BRASIL, 2000, p. 10)

Nesse debate, não percebemos uma discussão mais ampla das reais causas das desigualdades sociais e as relações de trabalho que definem a estratificação da sociedade em classes. Trata-se de fortalecer as conquistas constitucionais do direito de todos à educação, sem apontar o que de fato são oportunidades iguais numa sociedade em que a meritocracia assume um lugar de destaque. Isso implica firmar a crença de que o esforço individual e a oportunidade

de acesso impulsionariam, numa relação causa-consequência, os sujeitos a galgarem espaços de privilegio através da educação,

Por último, o parecer apresenta a função *qualificadora*, destacando a necessidade de instituir uma educação permanente e diversificada, por considerar que a aprendizagem se dá ao longo da vida. Sendo assim, esse seria o real sentido da educação para modalidade, uma vez que a realização pessoal humana é de natureza infinita, constituída de aprendizagens durante toda vida. Isso significa afirmar que, independente do espaço/tempo no qual o sujeito se encontra, há constantes desafios e caminhos alternativos que não o impedem de buscar a autorrealização. Portanto, o documento materializa a compreensão de que:

os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (BRASIL, 2000, p.12)

Diante da referida função, o documento ainda preconiza que as instituições de ensino e de pesquisa devem se esforçar para elaborar material didático que seja adequado para a modalidade, destacando o processo constante que há nas mudanças de paradigmas ao definir os conteúdos e necessidades de contextualização na sociedade contemporânea (cf. BRASIL, 2000, p. 12).

Como podemos verificar, as funções citadas nos documentos são indissociáveis e consistem numa tentativa de legitimar e consolidar uma política diferenciada a um público que foi negligenciado pelos poderes públicos. Em outros termos, há uma defesa de propor alternativas que revertam a situação das pessoas que tiveram a perda de bens simbólicos imprescindível para vida social contemporânea. Rummert (2007, p.39) enfatiza que a Educação de Jovens e Adultos, no cenário produtivo, atende às classes trabalhadoras e, por não ocupar um papel privilegiado no sistema, não suscita interesses de investimento por parte do Estado. A referida autora ainda faz uma crítica ressaltando que a:

[...] marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir à EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe.

Embora os documentos oficiais se consolidem como um avanço, as dimensões pedagógicas são refletidas de forma tímida e pouco problematizadora quando não contextualizadas às relações de trabalhos e desigualdades historicamente situadas e suas implicações no cerne das vidas dos sujeitos estigmatizados como analfabetos e unicamente responsáveis pelas mazelas sociais. Corroboramos com Paiva (2009, p.42) quando destaca que:

Campanhas, instituições, políticas funcionaram em sua maioria na mesma perspectiva do estigma, do alívio ao analfabetismo, poucas vezes pela razão dos direitos iguais. A ferida, a chaga; erradicação, extirpar o mal, mancha negra, vergonha nacional são muitas das expressões que acompanham não apenas o imaginário social, mas estão postas em planos, legislações, cartas magnas.

Diferentemente da perspectiva acima, defendemos a discussão de propostas que incitem uma maior reflexão sobre a relação instituída historicamente de que os sujeitos analfabetos são vistos como adultos incapazes e marginalizados, ou seja, um olhar mais aprofundado de que os sujeitos analfabetos são produtos das situações econômicas e sociais de cada época e da marginalização das políticas públicas e, ao mesmo tempo, são sujeitos empoderados de cultura capazes de se inserir nas mais diversas relações, tecendo movimentos contrários aos estigmas atribuídos pela sociedade.

Com o intuito de oferecer um subsídio para elaboração de propostas curriculares e projetos para EJA, a Ação Educativa<sup>14</sup>, em parceria com o MEC e um grupo de educadores ligados a diferentes programas de educação de jovens e adultos, elaboraram um documento intitulado “Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular/1º segmento”. Tal documento foi alvo de discussão pública, através dos seminários e pareceres de educadores ligados a organizações não-governamentais e movimentos populares. Longe de ter como objetivo a elaboração de um único currículo, a ideia era fomentar a discussão sobre a questão curricular e incitar a elaboração de propostas descentralizadas que atendessem à modalidade e suas dimensões.

A partir de pareceres, críticas e sugestões e movimentos de reformulação,

---

<sup>14</sup> Organização não governamental que atua na área de educação e juventude que elabora uma versão preliminar da proposta em 1995.



essa proposta, em 2001, é reproduzida para o território nacional e tem como objetivo incentivar também os poderes públicos estaduais e municipais a realizarem um maior investimento. Ou seja, direcionar formações, estabelecer metas e elaborar materiais, enfim, um olhar diferenciado para valorizar e pensar sobre quais metas poderiam ser delineadas considerando a importância de assumir a flexibilidade e as necessidades da modalidade, projetos e programas (cf. BRASIL, 2001). Tratam-se, portanto, de orientações para elaboração de currículos voltadas para as quatro primeiras séries do 1º grau<sup>15</sup>.

Na proposta, há uma tentativa de diferenciar e problematizar questões metodológicas que respeitem as especificidades da faixa etária. Na seção “Fundamentos e objetivos gerais”, é apresentado ao leitor que, além do público que nunca frequentou o espaço escolar, devemos ter um olhar diferenciado para o progressivo aumento dos números de sujeitos com passagens acidentadas no espaço escolar e os adolescentes egressos recentemente ou não do ensino regular. Outros aspectos ressaltados remetem às expectativas desses estudantes ao se inserirem na escola, as quais, muitas vezes, não se direcionam apenas às motivações mais imediatas, mas sim estão voltadas aos desejos de ampliar suas capacidades/habilidades nas mais diversas áreas de conhecimento e atividades que exercem em seu cotidiano. Tais expectativas também se relacionam à faixa etária que, associadas às imagens construídas do espaço escolar e suas experiências pregressas, são diferenciadas por se tratar de desejos correlacionados ao que desejam na vida, sejam jovens, adultos ou idosos. Segundo o documento norteador:

A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma auto-imagem negativa. Nos mais velhos, essa baixa auto-estima se traduz em timidez, insegurança, bloqueios. Nos mais jovens, é comum que a baixa auto-estima se expresse pela indisciplina e auto-afirmação negativa (“se não posso ser reconhecido por minhas qualidades, serei reconhecido por meus defeitos”). Em qualquer dos casos, será fundamental que o educador ajude os educandos a reconstruir sua imagem da escola, das aprendizagens escolares e de si próprios (BRASIL, 2001, p.43)

---

<sup>15</sup> Em 2000, a proposta curricular é ampliada para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Tais princípios marcam a modalidade em suas especificidades e trazem implicações ao se pensar na materialização de propostas menos artificiais e mais problematizadoras, considerando a necessidade de ampliar os interesses dos estudantes que buscam o lugar no espaço que, inicialmente, não fora instituído para a EJA. Esse lugar, muitas vezes, também pode reproduzir estigmas e afirmar negativamente as aprendizagens dos sujeitos, fazendo com que a evasão se torne uma segunda exclusão por não ter reconhecimento de espaço de direito. Oliveira (1999), ao discutir as peculiaridades da aprendizagem dos jovens e adultos, destaca, dentre outras, a condição de excluído da escolar regular. Nesse item, a referida autora ressalta os mecanismos de adaptação que a escola faz ao receber um público que, originalmente, não era alvo da instituição e suas implicações nas várias instâncias da escola: administrativa, pedagógica e estrutural. Segundo a própria autora:

a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (...); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe que certos aspectos do jargão escolar seriam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999,p. 61-62)

Isso significa afirmar que, historicamente, a instituição escolar, os textos prescritivos, os programas e a metodologia de ensino foram constituídos sob uma óptica de alunos em sua escolarização regular, não se destinando, na maioria das vezes, ao atendimento de especificidades dos jovens e adultos.

Com isso, não podemos deixar de destacar que as articulações entre o âmbito legal e as propostas para elaboração de currículos entram na pauta de uma política educacional, principalmente no movimento de reformas educativas da década de 90. Todavia, na educação de Jovens e Adultos:

a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p.1)

Compreendemos que os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos são pessoas que estavam e estão à margem não só das políticas educacionais, mas, principalmente, não ocupam o espaço de privilégio quando se trata do acesso aos direitos sociais (trabalho, renda, condições de vida). Há, nesse sentido, uma identificação coletiva, por semelhanças das condições de vida e trajetórias, e, ao mesmo, tempo percursos singulares que enunciam suas aspirações, expectativas e desejos ao ocuparem um lugar que lhes é de direito: a escola. Sendo assim, na próxima subseção, refletiremos sobre como o currículo se estabelece num campo de tensões nas quais os coletivos das identidades emergem com demandas específicas para Educação de Jovens e Adultos.

#### 4.2 CURRÍCULO PARA EJA: IDENTIDADES COLETIVAS E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS

Considerando a necessidade de refletir sobre quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, não podemos deixar de aprofundar as relações de poder intrínsecas que emergem no processo de qualquer elaboração curricular. Trata-se de compreender que o currículo é um documento multifacetado dotado de significações que pode ser interpretado como instrumento privilegiado que interfere na construção de identidades e subjetividades quando situados como produto sócio-histórico (Cf. MOREIRA, 2003).

Na tentativa de problematizar as relações estáticas e uniformizadoras que se materializam no currículo, na década de 1980 e 1990, vem à tona todo um aprofundamento de reflexões sobre o currículo e as relações de poder na sociedade. Dessa forma, as discussões sobre etnia, raça, gênero, classe e sexo nas suas relações com a cultura não poderiam ficar à margem das discussões curriculares, uma vez que tais aspectos são partes inerentes das relações de poder que se estabelecem socialmente.

Partindo da compreensão de que os sujeitos da Educação de Jovens e

Adultos, com suas experiências, também produzem espaços culturais intersubjetivos, ressaltamos a relevância de um currículo se posicionar contra o silenciamento dos discursos dominantes e impulsionar maiores reflexões sobre o racismo, exploração de trabalho, violência, sexismo, intolerância, enfim, todas as formas de denúncias sociais para o empoderamento dos sujeitos e ampliações de suas relações sociais e luta por direitos.

Nessa direção, a partir do aporte das teorias curriculares pós-críticas, o mapa do poder é ampliado, incluindo todos os processos de luta das minorias. Segundo Moreira (2003, p.15), essa visão de currículo sugere:

representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Trata-se de conceber um papel ativo aos sujeitos que estão imersos no território de disputa, lutando pelo reconhecimento de suas trajetórias, cultura e saberes. Nesse sentido, o currículo não é o local onde apenas se reproduz conhecimentos ou cultura, mas se configura como ação ativa de criação e produção de significados sociais que estão imersos nas tensões das relações sociais.

Corroboramos com Moreira e Tadeu (2011) quando destacam que o fato de reconhecer que as relações de poder estão intrínsecas no currículo não significa afirmar ter identificado essas relações, cabendo, em parte, à tarefa educacional de não só identificar, mas compreender tais relações. Para análise do currículo como campo cultural, segundo os referidos autores:

[...] cabe perguntar: que forças fazem com o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporifica no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. (MOREIRA; TADEU, 2011)

Tais questionamentos nos chamam a atenção para o cuidado de analisar não só as escolhas e seleções realizadas nos currículos oficiais que estão situadas

nos jogos de conflitos e interesses, mas também de interpretar os significados implícitos no cotidiano escolar. Nessa direção, as relações com o reconhecimento ou não da Educação de Jovens e Adultos extrapola o universo da sala de aula que, através das ações administrativas e pedagógicas, materializam as concepções sobre o que se pensa sobre sujeitos. Ou seja, olhar para o currículo de forma ampliada significa estar atento, por exemplo, às tensões entre a conquista do direito público à educação, à efetivação desse direito com a afirmação de um espaço contra hegemônico; à relação entre as expectativas desses sujeitos e as ações que são realizadas na escola; ao reconhecimento da modalidade no projeto político pedagógico; às ausências e silenciamentos das identidades coletivas da modalidade, etc.

No estudo realizado por Pedroso, Macedo e Faúndez (2011), foram mapeados 24 trabalhos durante o período de 1998 a 2008, do GT 18 da ANPED, relacionados à categoria currículo e práticas pedagógicas. Segundos os referidos autores, as tendências que estavam sendo apontadas nos artigos analisados:

incluem discussões conceituais sobre o tema, como a de se pensar o currículo de forma mais abrangente, considerando os procedimentos metodológicos e avaliativos, uma atenção para o reflexo das escolhas dos educadores e a flexibilidade conquistada na construção de currículos buscando-se uma aproximação com as especificidades do grupo sociocultural para o qual se dirigem. (PEDROSO, MACEDO E FAÚNDEZ, 2011, p. 186)

Ainda nesse estudo, foram observadas algumas convergências na maioria dos trabalhos analisados. Dentre elas, destaca-se: a relação entre currículo e disciplinarização; a ampliação do olhar para os processos avaliativos e procedimentos metodológicos; a flexibilização dos currículos materializada na importância de estabelecer relações entre saberes e história de vida dos educandos e os conteúdos a serem desenvolvidos; o reconhecimento da interculturalidade e a necessidade de diálogos com as singularidades dos indivíduos e seus grupos e a afetividade como um componente curricular importante de apoio ao estudante.

A partir dos levantamentos, percebemos que a compreensão acerca do currículo é mais abrangente do que meramente ao que as prescrições oficiais orientam ou de orientações cristalizadas ao que deve se ensinar e aprender. O

olhar é mais abrangente, pois, a partir das teorias críticas e pós-críticas, o currículo também é aquilo do que dele se faz, as práticas que emergem das relações na escola, as formas que não restringem a apenas uma classificação de conteúdos ou de conceitos técnicos. (Cf. SILVA, 2001).

Nesse sentido, atribuímos ao currículo um caráter mais dinâmico, no qual elementos como saberes, organização educacional, princípios, pressupostos teóricos e metodológicos, dentre outros, são alvos constantes de reflexão associados às necessidades suscitadas pela sociedade e pelo contexto histórico. A partir dessa perspectiva, o que entra no cerne do debate é como a produção, distribuição e acesso ao conhecimento no espaço curricular estão correlacionados às desigualdades que são produzidas por relações assimétricas na sociedade.

A ideia de reconhecimento dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no currículo está intrinsecamente relacionada à discussão sobre quais e quem são os coletivos que ocupam as salas de aula e impulsionam demandas específicas para o processo educacional: o coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres, o coletivo de jovens poucos escolarizados, etc.

Ao discutir quem são os sujeitos coletivos de direitos e a relação do papel histórico dos movimentos sociais e da diversidade de ações para a afirmação dos direitos humanos básicos, Arroyo (2011) destaca que o nome genérico “Educação de Jovens e Adultos” muitas vezes oculta as identidades coletivas. Para um trabalho de reconfiguração da modalidade, tais identidades deveriam ser assumidas, pois:

Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização, consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política de afirmação de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que a EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada. Consequentemente, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2011, p.29-30)

Tais identidades são as vozes, em geral, suprimidas no currículo e não valorizadas em seus anseios, trajetórias, significados e valores culturais. Ou seja, as identidades de determinados grupos culturais não assumem pauta, sendo silenciadas e, consequentemente, não submetidas às discussões mais

aprofundadas acerca da participação democrática e luta por espaço na sociedade.

Gomes (2005), por exemplo, problematiza como a demanda da desigualdade racial na arena política é vista nas práticas e currículos escolares da educação de jovens e adultos, defendendo que tal questão não é para ser abordada de forma periférica ou transversal, mas sim com discussão e problematizações a partir das vivências dos sujeitos. Para a autora:

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas da EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas da EJA, é necessário reconhecer que a questão da racial *já está presente na EJA* por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens e adultos pobres em nosso País. Os negros e negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. (GOMES, 2005, p.93)

Tal questão incita um olhar diferenciado para grupos que não são valorizados nos processos educativos e que, a partir de uma reflexão sobre as relações de poder, dominação e desigualdades, necessitam de construções mais igualitárias, de respeito à diversidade etnicorracial e a construção de representação mais positivas de si. Gomes (2005) faz uma crítica ao afirmar que a forte presença negra nas salas de aula da EJA não é suficiente para um trabalho pedagógico comprometido e competente sobre a questão racial. Tal aspecto é contraditório quando reconhecemos a extrema urgência de se discutir os processos de discriminação, preconceito e revisitação dos processos simbólicos e psicológicos que contribuem para a formação de atitudes etnocêntricas e hierárquicas entre grupos etnicorraciais diferentes (BENTO, 2002)

Moura (2014), investigou os efeitos de sentido das práticas discursivas de uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos em relação às contribuições para a construção das identidades etnicorraciais dos estudantes do módulo III. Utilizando-se do aporte teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso, dentre os resultados, a autora destaca como os discursos eram produzidos e consumidos pelos estudantes através de ideias-forças: o negro sofre discriminação no Brasil, não existe discriminação do negro no Brasil, o próprio negro é racista, falar sobre discriminação sobre o negro gera tristeza-constrangimento. Segundo a referida autora:

os enunciados dos estudantes revelaram situações de tensões e constrangimentos, apontando que o pertencimento étnico-racial é associado, no Brasil, a baixos padrões socioeconômicos e impõe restrições nas garantias dos direitos, na dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, no desenvolvimento da cidadania da população negra[...] (MOURA, 2014, p.303)

Com relação às questões de gênero em turmas da EJA, Nogueira (2005), ao realizar uma pesquisa sobre os aspectos relacionados à condição feminina que poderiam influenciar a busca por escolarização, entrevistou 06 de 16 mulheres de uma turma de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. O estudo evidenciou que a decisão de voltar a estudar é algo planejado e negociado no âmbito das conflituosas relações familiares, chegando, em algumas situações, a situações em que a mulher é vítima de violência do companheiro que não concorda com sua volta ao espaço escolar. Constatou-se também que a tomada de decisão passa por reflexão, pois requer um olhar em suas trajetórias para sustentar seus filhos ou na constatação do princípio de hierarquia em relação à autoridade do marido. Outro ponto remete ao momento posterior à matrícula, que corresponde ao interior na escola, a permanência, pois as mulheres enfrentavam dificuldades diárias para conciliar os estudos com as atividades domésticas ou trabalho. Os dados desse estudo, segundo a própria autora:

revelaram ainda a urgente necessidade de se incluir, nas políticas educacionais e de formação profissional, um enfoque de gênero, seja na organização dos currículos de formação docente ou nos projetos destinados a essa modalidade de educação. (NOGUEIRA, 2005, p 89)

Longe de generalizações, esse estudo impulsiona uma reflexão sobre as relações de hierarquia e discriminações que enfocam as representações sociais sobre gênero. Tais discussões não podem ser silenciadas no currículo da educação de jovens e adultos com vista à promoção de uma educação para equidade e igualdade de gênero.

Um caminho para um currículo contra as vozes hegemônicas já foi apontado por Freire, na década de 60. Nesse, a concepção de uma educação libertadora e a perspectiva de ação cultural já fomentava a necessidade de romper



com ideias estáticas e tecnicistas de currículo para a educação de adultos e a importância de enunciar os sujeitos ativos que produzem significados a partir de sua própria cultura. Embora o referido autor não tivesse preocupado em elaborar uma teorização curricular, a pedagogia libertadora assume um papel relevante no campo do currículo, uma vez que a resposta do que ensinar também tem a finalidade de incitar a participação dos sujeitos no processo educativo e de problematizar as compreensões sobre o mundo e as realidades nas quais estão inseridos.

Trata-se de reconhecer não a relevância de articular os conhecimentos dos sujeitos e suas trajetórias aos muros do processo educacional, mas, principalmente, de estabelecer diálogos entre educação e poder: Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2004, p.30). Com tal questionamento, as propostas curriculares não deveriam atribuir um sentido estático e uniformizador do conhecimento, mas sim oportunizar o desenvolvimento e a ampliação das capacidades do educando para se combater as desigualdades existentes na sociedade e criar dialogicamente um conhecimento do mundo. Não há como fazer isso se não compreendermos que a educação também “pode libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-o em consciência crítica”. (FREIRE, 2006, p. 26)

Dado o exposto, destacamos que pensar a EJA também é refletir sobre suas peculiaridades, singularidades, anseios e expectativas no processo de escolarização. Trata-se de compreender quais são as relações estabelecidas entre os sujeitos jovens e adultos e o currículo instituído e legitimado nas escolas, tal como discutiremos na seção seguinte.

#### 4.3 ESPECIFICIDADES DA MODALIDADE E AS SINGULARIDADES DOS SUJEITOS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLARIZAÇÃO

Compreendendo que o conhecimento é parte inerente do poder e que as lutas pela ampliação das oportunidades de escolarização para os sujeitos jovens e adultos faz parte de uma demanda reprimida e silenciada historicamente, tal como

vimos nas seções anteriores, reafirmamos a necessidade de discutir quais são os sentidos que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos atribuem ao processo de escolarização. Nessa direção, as relações que os sujeitos tecem com o conhecimento demandam uma postura diferenciada da escola, entendida, muitas vezes, como espaço democrático que atende aos anseios e às necessidades da referida modalidade, ao mesmo tempo em que oportuniza uma formação mais ampla, emancipatória e política.

Pensar em políticas públicas que visem à democratização da educação<sup>16</sup> de jovens e adultos é ressaltar que, para além da escolarização, tal modalidade consiste em um direito e um compromisso com a educação ao longo da vida.<sup>17</sup> Isso implica em um olhar diferenciado para compreender quais os sentidos que os educandos atribuem ou não à escolarização e qual o papel de centralidade que a mesma possui ou não em suas vidas. Reconhecer os tempos e percursos da EJA se associa também à necessidade de superar ideia de carência ou de oportunizar uma segunda chance (Cf. ARROYO, 2011).

Um levantamento realizado por Pereira, Bastos e Ferreira (2011), no GT 18 da ANPEd, identificou 15 trabalhos que, embora não tivessem sido escritos com o foco da escolarização, abordavam tal tema, tentando compreender as relações e implicações para o campo da EJA. As escolhas metodológicas para tais trabalhos indicaram a preferência dos pesquisadores para um contato maior com os sujeitos das pesquisas quando se trata de abordar a escolarização. Segundo os referidos autores, tal aspecto está evidenciado na escolha do método qualitativo e na diversidade de instrumentos: entrevistas (10), observação (9) e análise documental (5) e questionários (3). Foram utilizados também estudos de caso, grupo focal, diários de campo, teste do campo da Psicologia e análise de conteúdo.

Dentre os resultados encontrados, os autores destacam que os trabalhos analisados focam a escola como o objeto central da pesquisa, como um espaço

---

<sup>16</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, a partir das orientações legais (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos), já ressalta a necessidade de ampliação da escolarização. Atualmente, é garantido por lei não só a oferta do Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio.

<sup>17</sup> O sentido da aprendizagem ao longo da vida foi alvo dos compromissos afirmados em Hamburgo Conferência de Hamburgo (1997) e na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V). Tal sentido confere a EJA uma necessidade de revistá-la como um processo permanente de aprendizagem do adulto.

formal de aprendizagens. Segundo ainda os referidos autores, as pesquisas ora destacavam que os educandos buscavam o espaço escolar como um meio para vencer os obstáculos que lhe são impostos nas relações sociais; ora que a escolarização proporciona uma ampliação dos conhecimentos e interfere na aprendizagem ou que a escolaridade não era importante para o trabalho cotidiano.

Tais resultados também dialogam com outras pesquisas, tal como a de Correa, Souza e Bicalho (2003), que investigaram os significados que os jovens e adultos atribuem à experiência escolar do Projeto Pedagogia e Compromisso Social. Inicialmente, os participantes desse projeto eram funcionários da UNIVALE e, posteriormente, foi estendido para comunidade do entorno e para jovens e adultos em um convênio firmado com a prefeitura local. Para a realização do estudo, foram analisados documentos, relatórios de observação e entrevistas.

Alguns resultados das investigações das autoras supracitadas evidenciaram que a trajetória e significações desses sujeitos trazem (1) marcas da subjetividade; (2) marca da exclusão e (3) marcas das relações com o conhecimento. Nesse sentido, em relação às marcas da subjetividade, os alunos demonstraram que a participação no projeto é uma necessidade, tal como destacam as autoras da pesquisa “Necessidade e desejo de voltar à escola, que se configuram com um ato de vontade sobre a escola” (...) (p 2).

No que se refere à marca da exclusão, foi observado que a trajetória escolar estava marcada pela necessidade de conciliar trabalho e escola. As autoras ainda salientam que “As tentativas de retornar à escola são marcadas pelas dificuldades de se manter no espaço escolar, com a falta de material, a incompreensão dos professores e distância das escolas” (p.3). Por último, no que concerne à marca das relações com o conhecimento, constatou-se que o espaço escolarizado era propiciador de conhecimentos capazes de ajudar os alunos a se posicionarem como sujeitos. Outro significado atribuído ao espaço escolarizado remete ao fato do “reconhecimento de que este espaço é um espaço gerador de conhecimentos e aprendizagens, aos quais não teriam acesso por mais que vivessem em uma sociedade letrada”. (p.4). Esses significados que os sujeitos atribuíram aos processos escolarizados, segundo Correa, Souza e Bicalho (2003, p.4), desmitificam:

O caráter utilitarista da EJA, visão na qual só teriam valor para o jovem e para o adulto os conhecimentos úteis às suas vivências diárias. Outra visão suplantada, diz respeito ao espaço do conteúdo escolar a Educação de Jovens e Adultos, assumindo quase sempre nas políticas públicas educacionais numa visão supletiva e compensatória: dar a este sujeito o que lhe falta.

Podemos encontrar, ainda, estudos como o de Pereira (2005), tal como foi citado na seção 3, que revelam dados importantes sobre as expectativas dos alunos em relação à escola. Realizada com professoras e educandos do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte, a pesquisa constatou que as expectativas de se tornarem autônomos em diversos contextos de usos da leitura e da escrita estavam associadas ao sentimento de pertencimento a uma sociedade letrada e, portanto, consideravam importante o domínio da leitura e da escrita na escola.

Estudos mais recentes, como o de Fernandes (2013), buscaram compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes pesquisados à escola pública e foi realizado com 138 educandos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Tais estudantes cursavam o PEJA I, destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o PEJA II, dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, foram aplicados questionários a estudantes das escolas e a coleta de depoimentos orais de um grupo representativo dos respondentes ao instrumento.

Dentre os dados analisados, discutiremos o recorte dado à pergunta da pesquisadora “o que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”, a qual foi analisada com base Teoria de Representações Sociais (TRS). De acordo com a distribuição das evocações e, segundo a ordem média de evocação (OME), o termo “escola pública”, a palavra professor, com alta frequência no primeiro quadrante, associada ao ato de aprender a ler e a escrever, a ensino e a estudar compôs o núcleo central da representação por parte dos estudantes. No segundo quadrante, foi constatada a ideia da escola como lugar de superação, que, associada à palavra amigos, representa os anseios dos educandos em estar nesse espaço para superar os desafios da vida e, ao mesmo tempo, indica identificação do PEJA como núcleo de socialização e convivência.

Tais aspectos também estão ancorados no terceiro quadrante, onde a

escola pública assume múltiplas possibilidades (aprender a ler, escrever, oportunidade, direito), indicando perspectivas de conquistas, pois o sentido desse espaço assume a implementação do direito à educação. No quarto quadrante, embora as palavras Matemática e alunos se destaquem, as outras indicam expressões (afetividade, alegria, convivência, recreio e frequência) voltadas às relações de socialização, tal como foi apontando no segundo quadrante, reforçando os papéis escolares e preocupações individuais em suas vidas cotidianas. Por fim, na análise das palavras com sentido de negatividade da escola, foram mapeadas “indisciplina”, “perda” e “ruim”, no terceiro quadrante, e limpeza e “respeito”, no quarto. Segundo esse estudo, tais palavras indicam uma preocupação dos educandos sobre a escola, podendo representar críticas ao núcleo da escola. Para Fernandes (2013, p.13), a escola para os sujeitos do PEJA é

vista como espaço de ensinar, aprender e estudar, também se fez presente, não apenas como periferia do sistema representacional, mas ainda manifestada em expressões que indicavam avaliação e adjetivação pelos estudantes jovens e adultos.

A partir dos estudos acima discutidos, podemos analisar que há uma convergência no sentido de apontar que escolarização perpassa o imaginário dos sujeitos da EJA como sinônimo de ampliação de oportunidades nos mais diversos espaços sociais. Todavia, percebemos a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre como esses anseios e expectativas também representam uma denúncia aos discursos que são inculcados nos sujeitos por vivenciarem várias situações nas quais se sentiram diminuídos socialmente. Ou seja, identificamos um não olhar para os discursos de resistências visualizados, muitas vezes, na tensão entre o espaço escolar e não escolar, o que pode demonstrar que muitos dos sujeitos também lutam por espaços e maior reconhecimento de suas trajetórias de vida ao se inserirem no âmbito escolar.

No estudo que realizamos (Cf. AMORIM e LEAL, 2009), com vinte sujeitos dos módulos 1 a 3 da EJA, na rede municipal de ensino do Recife, constatamos que as vozes desses sujeitos estavam associadas às denúncias contra os estigmas produzidos sobre o sujeito analfabeto. Para realização dessa pesquisa, realizamos a análise de entrevistas com jovens e adultos de uma escola da Rede Municipal do Recife e a análise da “Proposta Pedagógica da Rede Municipal de

Ensino do Recife – Construindo Competências (versão preliminar)”. Dentre os resultados, constatamos que, no que concerne aos anseios que os sujeitos jovens e adultos materializam em relação à escola, estão as maiores chances de se inserir no mercado de trabalho através dos estudos, ampliação de participação em espaços de maior *status* nas práticas religiosas, familiares, trabalhistas, maior autonomia nas situações em que a escrita é presente, maior status social, enfim, suas falas remetem a questões políticas, econômicas e sociais. Suas expectativas revelam que as relações de aprendizagem na escola estão interligadas a situações em que os sujeitos se sentiram diminuídos. Esse sentimento resulta de representações construídas socialmente, que atribuem às pessoas que não sabem ler e escrever uma visão do “pobre incapaz”, que, tendo em vista o prestígio que a sociedade confere à leitura e à escrita, são submetidos à desprezação e à vergonha.

Nesse sentido, foi evidenciado que os discursos dos sujeitos demonstram que a ansiedade de se inserirem em outros espaços de prestígio ou o desejo por melhorias de qualidade de vida está associada à busca de apagar as marcas de exclusão que muitos entrevistados relataram. Os estudantes enxergam na escola uma oportunidade de intervir e modificar sua realidade.

Constatou-se, ainda, diversas expectativas em relação à aprendizagem da leitura, escrita e oralidade. Em relação à aprendizagem da leitura, verificamos que diferentes focos e interesses foram contemplados, tais como:

- (1) a apropriação de habilidades de leitura para ler com autonomia em situações do cotidiano;
- (2) a aquisição da leitura para participar de diferentes situações, ampliando conhecimentos, e, conseqüentemente, tendo maiores chances de se inserir no mercado do trabalho, espaços religiosos, enfim, espaços sociais diversos;
- (3) compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais, que detém saberes e é capaz de influenciar outras pessoas por meio de suas habilidades;
- (4) domínio da leitura para que a sociedade o reconheça como uma pessoa capaz, valorizando-a e respeitando-a. (AMORIM E LEAL, 2009, p. 58)

Em relação à escrita, foi evidenciada também uma diversidade de interesses:

- (1) a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo

da mesma em situações reais de uso no ambiente profissional, familiar, dentre outros, e conseqüentemente, participar de espaços sociais diversos;

(2) o domínio da norma padrão para o desenvolvimento de uma “escrita correta” para maior valorização de seus escritos e, assim, menor distanciamento frente ao prestígio atribuído à pessoa que domina a norma padrão;

(3) a habilidade de usar a escrita para expressar seus sentimentos, desejos emoções, em escritos poéticos e diários pessoais;

(4) a habilidade de usar a escrita com autonomia para garantir sua intimidade em situações de interação em que deseja sigilo e recatamento. (AMORIM E LEAL, 2009, p. 63)

E, por fim, no que concerne à oralidade, identificamos, nas falas dos sujeitos da pesquisa, dois focos:

(1) o anseio de aprender a “falar correto”, de acordo com a situação de interlocução, pois o desenvolvimento da variedade culta, ou seja, que a forma de falar também confere posição social aos indivíduos;

(2) o desejo de “falar correto” por não valorização das variações dialetais e crença de que falar certo é falar de acordo com norma de prestígio, corroborando para a construção de uma imagem marginalizada das pessoas que manifestam suas diferentes maneiras de falar. (AMORIM E LEAL, 2009, p. 67)

A partir dos dados, concluiu-se que os desejos dos alunos, em geral, se voltam para uma necessidade de maior inserção social, acreditando que a escola poderá oferecer conhecimentos importantes através do trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade. Além disso, que a ansiedade de se inserir em outros espaços de prestígio ou o desejo por melhorias de qualidade de vida está associada à busca de apagar as marcas de exclusão, enxergando no espaço escolar uma oportunidade de ampliar conhecimentos sobre o mundo, intervir e modificar sua realidade. Trata-se de atribuir suas vontades de utilizar a linguagem como conquista da autonomia, as quais se associam ao papel de poder atribuído ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas que ajudam os sujeitos a ampliarem seus espaços de participação, muitas vezes, os de prestígios e, assim, lutar contras as desigualdades.

Em outro estudo, Barbosa, Lopes e Roazzi (2013) procuraram identificar as representações dos adultos sobre alfabetização vivenciada pelo Programa Xingó, envolvendo cinco cidades do semi-árido do nordeste brasileiro. Na coleta de dados, foi solicitada aos alunos uma produção de texto sobre como ficou a sua

vida depois que frequentaram os cursos promovidos pelo Programa Xingó. A partir da análise de conteúdo, os resultados, a partir dos depoimentos dos estudantes, apontaram que suas vidas melhoraram depois que retornaram aos estudos, sendo ampliada sua participação na sociedade e que os mesmos demonstravam ter satisfação em aprender e conviver com os colegas e professoras. Segundo os autores dessa pesquisa,

as representações que os adultos têm, acerca do processo de aprendizagem pelo qual passaram, apontam no sentido de uma ancoragem em concepções de mundo e educação, em sua maioria, atreladas a questões de mudança, de progressão, de futuro, de desenvolvimento e autonomia. Esses aspectos representam parte das nuances presentes nas falas dos sujeitos pesquisados, as quais conferem um grau de importância no que se refere ao processo de resgate da cidadania. (BARBOSA, LOPES e ROAZZI, 2016, p.149)

Dessa forma, a importância de aprofundar o que os sujeitos buscam ao ingressar no espaço escolar e as tensões produzidas no seu interior envolve também compreender o currículo, as estratégias de ensino e de aprendizagem, de trocas, tudo o que envolve o educando na instituição formal. Não podemos deixar de destacar que existe uma variedade de experiência com a educação de adultos que não só ocorrem no âmbito formal. Souza (2004) alerta-nos para a necessária distinção entre (1) Educação de Adultos (Edj) que assume um caráter de amplitude, uma vez que se refere a todos os processos organizados de educação, sejam eles escolarizados ou não, de pessoas jovens e adultas e o (2) Educação de Jovens e Adultos (EJA) se trata de restringir aos processos escolarizados de sujeitos jovens e adultos, que é garantida e atende a uma especificidade de faixa etária tal como estabelece a legislação educacional. Ainda para o referido autor, se faz necessário manter a diferenciação entre esses dois conceitos, estabelecendo suas correlações, como também impulsionando os processos para EJA como fundamentos e princípios da Educação Popular.

Pensar em princípios para uma educação emancipatória e política requer também um olhar para os sujeitos da EJA. Embora a legislação já indique um tratamento diferenciado dessa modalidade, quando comparada ao público jovem e adolescente, tal como vimos na seção 2 desse trabalho, olhar para a identidade dos processos educativos também pressupõe a necessidade de conhecer as pessoas



que dele participam. Oliveira (1999), na discussão sobre as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, enfatiza que é relevante refletir sobre três aspectos: (1) a condição de "não-crianças", (2) a condição de excluídos da escola e a (3) condição de membros de determinados grupos culturais.

Em relação ao primeiro aspecto, a autora faz uma crítica à carência de estudos na área de Psicologia que investiguem os processos de aprendizagem no desenvolvimento adulto. Tal aspecto traz implicações ao pensar em processos educativos, pois os sujeitos adultos possuem experiências de vida e estão inseridos em práticas sociais de trabalho, conferindo aos mesmos características diferenciadas, se comparados ao público infantil ou juvenil no processo de escolarização. A própria autora ressalta que

com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da 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. (OLIVEIRA, 1999, p.60-61)

Gadotti (2007) também ressalta que o processo educativo escolarizado dos sujeitos nessa modalidade precisa estar embasado em princípios éticos que respeitem as peculiaridades desses sujeitos e leve em consideração os processos subjetivos construídos ao longo de uma história de vida. Para esse autor:

O aluno adulto não pode ser tratado como criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar sobre si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. (p.39)

Tal compreensão também já era ressaltada por Pinto (1982), ao destacar que a necessidade de diferenciação da educação de adultos e da educação infantil também perpassa por sua realidade existencial, defendendo-a como uma fase particular do seu processo vital que demanda processos pedagógicos não infantilizados. Para o referido autor, a educação formal deve valorizar as experiências acumuladas dos sujeitos adultos, tomá-las como ponto de partida no

processo de construção do conhecimento, problematizando as relações entre “ignorância” e “saber”. Trata-se de reconhecer a influência dos fatores culturais na construção de identidades e saberes dos sujeitos, considerando suas condições de existência.

Embora reconheçamos que houve um avanço no reconhecimento formal no direito à educação e nas diretrizes curriculares, quando atribuem um caráter diferenciado aos educandos da EJA e suas trajetórias, a busca pela identificação de quem são os sujeitos que ocupam os espaços de sala e suas especificidades também perpassa pela discussão da condição de excluídos da escola. Retomando o estudo de Oliveira (1999), destacamos que os dispositivos de adaptação da escola a um público que não era alvo da instituição e suas implicações nas várias instâncias da escola: administrativa, pedagógica e estrutural. Dentre as repercussões dessa “inadequação” do espaço escolar, estão: a suposição de que os sujeitos conhecem toda a dinâmica escolar, que qualquer conteúdo é apropriado para o público, que as metodologias também podem ser utilizadas sem diferenciação do público e a ideia de que os estudantes já dominam os jargões utilizados na escola.

Nessa direção, os currículos, metodologias de ensino e atividades que foram refletidos e constituídos sob uma óptica de alunos em sua escolarização regular não se destinariam ao atendimento de especificidades dos jovens e adultos, que, em muitos casos, podem não ter frequentado a escola ou possuir passagens curtas pela mesma. Oliveira (1999) ressalta também que os estudantes não-escolarizados, em muitas situações, demandam um tempo para compreenderem e se inserirem dentro de um “modelo escolar”, quando comparado a outros que já possuem passagens e experiências com a estrutura do espaço institucional. Ainda segundo a autora, as regras específicas, os rituais e a linguagem utilizados também trazem implicações para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a referida autora destaca os impactos de ordem afetiva, quando, por exemplo, os sujeitos se sentem inseguros quanto à sua capacidade de aprender, e envergonhados por retornar à escola depois de adultos.

Paiva (2009), ao chamar a atenção para o desenvolvimento de práticas coerentes com as novas perspectivas de alfabetização de jovens e adultos, destaca a necessidade de oportunizar práticas pedagógicas mais diversificadas e coerentes

com o público dessa modalidade, o que impulsiona, conseqüentemente, um olhar mais articulado com a bagagem cultural desses sujeitos ao se depararem com novas aprendizagens.

Tal pensamento, para nós, implica também numa reconfiguração do que se espera do espaço escolar para EJA pelos sentidos que as políticas públicas, estaduais e municipais atribuem à modalidade. As implicações das inadequações estão materializadas na compreensão de quem é o público-alvo, o não entendimento de oferta como direito público, os espaços que ficam fechados no turno noturno (biblioteca, laboratório de informática, etc), atividades infantilizadas, tratamento e recepção das pessoas adultas e idosas, o tempo pedagógico reduzido, o silenciamento de suas expectativas em relação ao que esperam da escola, enfim, quando não reconhecemos quem de fato são os sujeitos que estão nas salas de aula.

A necessidade de repensar o fazer pedagógico do espaço escolar numa perspectiva mais ampla, o próprio currículo, também está relacionada às construções que os sujeitos da EJA fazem em seu processo de escolarização das significações de sua história de vida, suas relações com os grupos culturais e das suas construções tecidas a partir de sua inter-relação com as pessoas. Essa ideia defendida por Oliveira (1999) se constitui numa compreensão importante das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Para a autora, as especificidades da educação de jovens e adultos também se definem pela condição de membros pertencentes a determinados grupos culturais. Nessa direção, os indivíduos e suas construções de significações ao longo de sua história tanto sofrem influências dos grupos culturais nos quais estão inseridos, quanto exercem influências numa múltipla relação de reinvenção da cultura. Segundo a própria autora:

Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado essa abordagem não a toma como uma força que se impõem ao sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal (p.65)

Com isso, observamos que as aprendizagens também se relacionam às culturas, aos valores, às expectativas dos sujeitos. Paiva (2011) também destaca a

necessidade de reconhecermos os patrimônios culturais dos sujeitos jovens e adultos intrinsecamente relacionados aos grupos sociais aos quais pertencem, suas biografias e contextos de vida.

A partir da ideia de que as mudanças das ações, pensamentos e emoções fazem parte da natureza e do inacabamento humano e sua relação com a cultura, Souza (2004, p. 141) irá defender que:

a Educação de Adultos são processos e experiências de ressocialização (reconhecimento e reinvenção) orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos por meio da recuperação e recriação de valores, da produção e aplicação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de propostas sociais mobilizadoras. Essas propostas podem contribuir para a transformação da realidade social e pessoal pela produção de novos conhecimentos.

Ainda segundo o referido autor, as buscas constantes por construções de nossas identidades e subjetividades, desde nossa primeira infância, são permeadas de processos de socialização, denominada de ressocialização. Nesse sentido, dois outros conceitos estão implícitos à ressocialização: o primeiro, denominado de reconhecimento, que se refere às “mudanças nas formas de pensar, mudanças nas formas de compreender a nós mesmos, aos outros, a natureza, a cultura e as instituições sociais” (SOUZA, 2004,p.140); o segundo, intitulado de reinvenção, que corresponde “às mudanças nas emoções, nas formas de agir”. (p.140) Ambos estão intimamente relacionados, sendo a ressocialização dotada de:

múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações, tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecido, simbólica e materialmente. (p.140)

Esses processos são vivenciados ao longo de nossas vidas, portanto, o ambiente escolar também se configura como um espaço oportunizador de novos conhecimentos, de trocas nas formas de pensar e de confrontos que permitam o enriquecimento do ser humano. Corroboramos com Souza (2004) ao defender que “a escola e os conhecimentos escolares também possam possibilitar profundos processos de ressocialização”. (p.140)

A aprendizagem é constitutiva da natureza humana e é tratada como um processo permanente, seja no espaço escolar ou fora dele. A diferença está, portanto, nos sentidos que atribuímos à educação e nos objetivos que podem ser consolidados a partir dela, que, em nosso trabalho, defendemos como um processo permanente que pode fortalecer as potencialidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos na busca e luta por uma vida digna.

A partir do que discutimos nesta seção, ressaltamos a relevância de considerar tanto as expectativas que os jovens e adultos possuem em relação ao que querem aprender no espaço escolar, como também as especificidades dessa modalidade. Isso não significa conferir à EJA um *status* de inferioridade junto ao público mais jovem, mas sim ressaltar que o processo educativo escolarizado dos sujeitos nessa modalidade precisa estar embasado em princípios éticos que respeitem as peculiaridades desses sujeitos e leve em consideração os processos subjetivos construídos ao longo de uma história de vida. Tal aspecto também está atrelado aos discursos de resistência que também se materializam nas tensões entre as práticas escolares e não escolares de letramento.

Portanto, dialogaremos, na próxima seção, com os dados da pesquisa a fim de problematizar: *O que os sujeitos esperam da escola em relação à leitura e à escrita? Quais são as nuances de relação entre suas práticas cotidianas de leitura e escrita e as práticas escolares? Quais os sentidos e significados da leitura e da escrita para os sujeitos da EJA, fora e dentro da escola? Qual o lugar dos discursos de resistência?*

## 5 PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS ESTUDANTES

*“A pessoa num pode baixar a cabeça. A que a pessoa volta a estudar, quer aprender a estudar, mas não pode baixar a cabeça não. Temos que lutar.”  
(Sérgio, 49 anos, estudante da EJA)*

Nessa seção, discutiremos as características e históricos de (des) continuidades no processo escolar dos estudantes da EJA. Tal como ressaltamos nos objetivos desta pesquisa, para compreender as interfaces das práticas de letramento dos estudantes no cotidiano e no âmbito escolar, também nos propomos a escutar os anseios e as expectativas desses sujeitos ao se inserirem na escola, dialogando com suas histórias e percursos de vida.

Primeiramente, apresentaremos algumas singularidades dos sujeitos participantes, tecendo considerações sobre as identidades coletivas da referida modalidade. Em seguida, discutiremos sobre as relações que os estudantes dessa modalidade de ensino estabelecem com a leitura e a escrita dentro do espaço escolar a partir de suas vozes. Por último, discutiremos sobre as regularidades das práticas de leitura e de escrita que foram evidenciadas nas observações, as significações dadas aos conteúdos/habilidades que foram trabalhadas na sala de aula que envolveram a língua escrita, bem como os movimentos de afastamento e aproximação com a realidade e expectativas dos sujeitos no processo de escolarização.

### 5.1 ESTUDANTES DA EJA, SUAS TRAJETÓRIAS E EXPECTATIVAS

Aos estudantes da EJA são atribuídas especificidades etária e cultural, quando comparado ao público infantil, tal como ressalta Oliveira (1999). Trata-se de levar em consideração que as práticas e experiências desse público estão vinculadas ao percurso histórico e social de vida que foi sendo tecido nas adversidades, dificuldades, inserções precoces no mundo do trabalho, enfim, nos aspectos que lhes confere interesses peculiares que precisam ser levados em

consideração quando procuram se inserir na escola e, conseqüentemente, nas propostas de atividades de leitura e de escrita.

Em relação ao período em que os entrevistados interromperam seus estudos, constatamos que dois abandonaram os estudos na infância e cinco na adolescência. Apenas um entrevistado relatou que ficou retido vários anos em escolas diferenciadas, as quais alegavam que ele tinha dificuldades de assimilar os conteúdos das disciplinas.

Ainda sobre as razões pelas quais interromperam seus estudos na infância ou nunca terem frequentado a escola, os participantes, exceto Pedro, relataram a necessidade de trabalhar de forma precoce para ajudar financeiramente a família e/ou ajudar a cuidar dos irmãos:

Comecei a trabalhar com 11 anos, na roça, lá na Paraíba. Plantava abacaxi para ajudar meu pai. Agora tenho oportunidade. (Celina)

É porque eu não comecei a estudar pequena... Comecei a estudar já grande... Meu pai arrumou uma mulher, minha mãe ficou separada. Ela me abandonou com uma pessoa que nem era da família. Aí, quando ele foi me buscar, morava com a madrasta. Ai eu só tinha tempo de tomar conta de menino. Não tinha nem vaga. Ela saía e me deixava trancada. Não tinha nem vaga para sair. Eu tinha sete anos. Depois, quando fiquei maior, fugi de casa para morar com meu marido. Aí é que eu tive oportunidade. Aí eu vim estudar. (Maria)

Que eu morava em Jardim Atlântico... Não era em Rio Doce. Mas sendo, como eu trabalho vendendo amendoim na praia, aí precisava largar mais cedo para poder ir pra escola. Aí fui terminando desistindo porque eu ou trabalhava ou estudava. Tive que escolher trabalhar muito. (João)

Faz uns 35 anos que parei de estudar. Tinha 13 anos. Parei na quarta pra terceira. Era criança... adolescente. Tive que trabalhar, Nunca tive peitinho. Papai e mamãe pra sustentar... Não sou de ficar parado. A vida...Meu pai tinha três mulher. Eu ficava naquele jogo... Passava quinze dias numa casa, quinze na outra. Ai depois de um tempo perde as aulas. Hoje num tem mais isso, passou um mês e você não é reprovado. Aqui a gente falta, mas quando volta é muito bem recebido. Isso é bom. De lá pra cá estou estudando. Não vou desistir. É oportunidade. (Sebastião)

Eu mesmo. Não quis mais estudar não. Foi pra trabalhar...pra ajudar em casa (Joana)

Não lembro não... Era adolescente. Acho que 14 anos. Eu acho que foi um tipo assim... meu pai era da agricultura. Ele era do interior de Pernambuco. O sitio da gente era 2 hectares. Era muita terra. Eu

subia com um saco com pedaço de maniva. Plantava batata. A gente tinha que plantar. É lindo, mas não presta. A gente não aprende nada, tu acredita? Não tinha tempo de nada, pra ir pra escola. Agricultura quem num sabe fazer isso, pega um galhinho de rosa, a senhora faz um buraquinho e ela quer o trato com a terra. É bom a pessoa aprender ler, porque aprende uma profissão boa, né? Meu pai tinha oito filhos, mas só tinha dois homens. (Sérgio)

A justificativa para o não acesso ou abandono perpassava também pela compreensão de que estudar não era viável, já que o sustento da família deveria estar em primeiro plano. Nos relatos apresentados na entrevista, o fato de não ter tido oportunidade de estudar no tempo regular trazia as marcas da exclusão que levaram muitos, em sua trajetória de vida, a deixarem de estudar para trabalhar e ajudar na renda familiar ou a conciliarem trabalho e estudo. Com isso, a compreensão, muitas vezes, por parte dos sujeitos entrevistados, é a de que o espaço escolar representa uma segunda oportunidade para recuperar o tempo perdido.

Essa ideia também foi verificada nos estudos de Correa, Souza e Bicalho (2003), Pereira (2005) e Amorim, (2009), quando evidenciaram que os motivos que identificam uma das características do público que está na EJA é a interrupção nos estudos pelas condições reais de vida. Nesses, os sujeitos das pesquisas também relataram as dificuldades que tiveram para continuar seus estudos devido à necessidade de sua subsistência e de seus familiares. Com isso, o entendimento de que o espaço escolar é o local de retorno que o ajudará a alcançar outros patamares ou condições de vida fica evidente nos discursos dos sujeitos. Isso não significa afirmar que o olhar sobre o processo educativo nesse local deverá se pautar no entendimento da falta

Arroyo (2011) nos alerta que a ótica da carência pouco contribui para reconfigurarmos a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de sujeitos de direitos com reconhecimento de seus tempos e percursos, suas redes de sociabilidade e trocas culturais, suas participações nas comunidades e ocupações nos mais diversos espaços (trabalho, lazer, dentre outros). Nesse sentido, corroboramos com o autor quando nos incita a refletir que os sujeitos inseridos na referida modalidade são protagonistas de suas histórias que, embora tenham tido seus direitos negados, não deixam de ser sujeitos ativos e engajados nos mais diversos espaços em que estão inseridos. Isso significa compreender a modalidade



para além do olhar de ausência de um percurso escolar ou de uma trajetória escolar malsucedida.

Quando os entrevistados apresentam e justificam os motivos pessoais do retorno à escola, parece haver uma crença de que a volta aos estudos possibilitará a inserção no mercado de trabalho e, por consequência, a melhoria das condições de vida e da autonomia financeira ou também a ideia de ampliar as inserções nas práticas nas quais circulam, tal como verificamos nas falas abaixo:

Pra aprender. Se não vai aprender, não vai para lugar nenhum, nem arrumar emprego, porque pede muito a terceira série em diante. Tenho que trabalhar. Voltei pra ver se consigo aprender as coisas, se eu passo de ano. Eu quero escrever uma carta porque não sei escrever. [...](Pedro)

Ele (o marido- grifo nosso) que estudava aqui também. Aí ele pegou, disse assim: é bom tu estudar pra pelo menos tu saber seu nome para escrever os documentos pra trabalhar. Aí ele disse: não tem idade não pra aprender, não tem idade não. Aí fui aprendendo. Ele vinha... ele era sexta série. Eu ficava na minha sala e ele na dele. (Maria)

Porque eu resolvi voltar, porque eu já tava esquecendo de algumas coisas também. Por exemplo... uma conta de matemática eu já tava esquecendo um pouco. Aí eu tive que voltar de novo. Sou vendedor e preciso melhorar. Aí disse pra mim: não, vou voltar para sala de aula. Ai até hoje. (João)

Voltei mesmo. Queria aprender, né? O que eu não sei... os assuntos. Melhorar a leitura. (Sebastião)

Pra estudar. Ler, muito ler. Eu preciso. (Joana)

Eu quero aprender a ler. Pra pegar outro serviço, trabalho. Meu dinheiro da 1.060,00 no mês. Quando as contas no fim do mês num da pra pagar, plano meu e da mulher, quando vê o dinheiro vai lá pra baixo. Não dá pra nada. aluguel, conta...A pessoa tem que queimar o juízo pra aprender a ler e melhorar de vida. Pra pegar um ônibus, mesmo. Já peguei em tromba. Eu ia pra um laboratório pra fazer um exame de vista e eu perguntei a um zelador. O “bichiguento” ensinou errado... ele ensinou errado. Eu andei um bocado... no Bairro Novo ...junto do Hotel no quatro rodas... O laboratório era perto do Tricentenário... veja só que distância. Eu antes, eu fingia que sabia, mas hoje eu aprendi o nome Jatobá Ouro Preto, Rio Doce, Xambá Rio Doce, já sei. A mulher quando incentiva o marido é bom, mas quando num incentiva é ruim... Era pra ver se melhora a situação. (Sérgio)

Os sujeitos da EJA, muitas vezes condenados pela sociedade por causa dos

percursos descontínuos e fragmentados, creditam ao espaço escolar uma relação de garantia de ascensão socioeconômica e que, por não terem estudado, terminam atribuindo a culpa do insucesso ou fracasso a uma questão meramente pessoal. Tal aspecto também foi observado em um estudo realizado por nós anteriormente (AMORIM, 2009), segundo o qual os sujeitos individualizavam a culpabilização de não terem estudado e manifestavam, através de seus desejos, que os estudos poderiam oportunizar outros empregos e melhores condições salariais.

Nesse sentido, parece haver uma naturalização do sentimento de inferiorização frente ao prestígio que a sociedade atribui à certificação e à relação de causa-consequência de que a escola possibilita a inserção direta no mercado profissional. O entendimento das especificidades, das trajetórias dos sujeitos da EJA e dos processos sócio-históricos nos ajuda a compreender as descontinuidades das políticas públicas quando a modalidade não ocupa o devido espaço no cenário do direito público subjetivo à educação.

Paiva (2009), ao fazer uma discussão sobre a oferta e legislação que garante o acesso à educação para as pessoas jovens, adultas e idosas que queiram retornar ou continuar seus estudos, alerta-nos que, além do estigma que o analfabeto carrega em nossa sociedade, a vitimização também ocorre quando o mesmo assume a culpa do “não saber”.

A relação de construção do estigma, associada à questão de pobreza cognitiva, cultural, linguística e social, não se encontra apenas no imaginário coletivo das pessoas, mas está intrinsicamente associada à interiorização do fracasso como “mérito individual”, sem compreender que nem sempre o direito à educação foi resguardado a todos. Isso implica em analisar os motivos pelos quais os sujeitos jovens e adultos ficaram por muito tempo à margem das políticas públicas educacionais e, mesmo quando o direito à educação é conquistado, a lógica que perpassa é de reparação do que foi perdido ou da carência: dar a este sujeito o que lhe falta (cf. PAIVA, 2009; ARROYO, 2011).

Nesse contexto, a compreensão da EJA como direito à educação básica, da educação continuada e da luta para acesso aos direitos básicos como cidadão se reconfigura no reconhecimento da modalidade, das trajetórias dos sujeitos, dos seus anseios e de suas expectativas para oportunizar não só a formação à sua humanização, mas também a ampliação dos seus espaços de atuação e de direitos.

No que se refere às expectativas dos sujeitos em relação ao que querem aprender no espaço escolar, verificamos que as falas nos remetem à compreensão de que o aprendizado de alguns conteúdos curriculares específicos e/ou habilidades está articulado às atividades que os sujeitos praticam em seu cotidiano ou às práticas que almejam se inserir com autonomia, tal como verificamos abaixo:

[...] mas tenho dificuldade em fazer conta. Quero aprender a fazer mais rápido no papel ou calculadora. (Pedro)

[...] a fazer conta e problemas (Celina)

O que eu gosto mais de aprofundar mesmo é as contas. Porque você querendo ou não abre mais sua mente, né? Você vai, abre mais sua cabeça. Abre mais. A soma e a multiplicação, até que eu sei desenrolar e na subtração, mas eu só tô enrolado mesmo só é na divisão. Fazer por escrito. (João)

A matemática. Os problemas de matemática [...] (Joana)

Ao retratar que quer ampliar seus conhecimentos matemáticos em relação ao cálculo com uso de algoritmos, Pedro remeteu à necessidade de ajudar a mãe e a avó nos despachos e cálculos dos pedidos do bar pertencente a sua família. Na concepção desse sujeito, a apropriação dos usos de algoritmos em situações problema o ajudará a lidar com aspectos relacionados às vendas dos almoços e controle dos valores que são apurados no dia. Essa aprendizagem, para o entrevistado, poderá conferir-lhe uma maior autonomia no controle financeiro de seu estabelecimento e agilizar os cálculos que precisa realizar com rapidez no atendimento aos clientes.

Já para Celina, a aprendizagem de fazer cálculos em situações-problema fornecerá subsídios para ajudar a irmã na farmácia do bairro. Para João, aprender divisão remete à resolução de problemas com usos de algoritmos, uma vez que ele já domina a estratégia de cálculo mental em suas atividades de trabalho, que são relativas à venda de amendoim na praia. Já para Joana, a ideia é de que ela precisa dominar a resolução de problemas. Na sua fala, ela evidenciou que se trata de uma disciplina difícil, com usos de algoritmo para lidar com as situações de pagamentos de contas e controle do que se compra para casa. Como podemos verificar, as vozes não estão dissociadas de seus interesses particulares e das práticas sociais nas quais esses indivíduos estão inseridos..

Outro exemplo que destacamos é voltado para a apropriação da leitura:

Pra aprender a ler. Ajuda no trabalho...os produtos... pra ler os produtos de manicure (Maria)

Queria aprender, né? O que eu não sei. Os assuntos. Melhorar a leitura. (Moises)

[...] principalmente o português, na escrita. Sempre bom. Eu consigo escrever algumas palavras...pouquinho... meu nome. Consigo ler um pouquinho também. (Joana)

Ler mais direto. Eu queria aprender o que tem fora e na metalúrgica. O meu celular, por exemplo, anotar o nome. A senhora me diz seu nome e seu número, aí quero colocar no celular. A agenda. Se eu pegar um celular digital, vou me perder. Eu queria aprender a hora no relógio. Eu aprendi na escola. O professor fez o relógio no quadro. Botou o ponteiro pequeno no nove e o grandão no doze. Foi bom. Relógio de ponteiro. Aquele de ponteiro. Agora eu sei ler de número e sem número. (Sérgio)

No caso de Maria, o domínio da leitura fluente a ajudará a identificar e compreender as indicações dos produtos que ela utiliza para pintar as unhas das clientes. Ela contou, em alguns momentos, com a ajuda dos vendedores das lojas para comprar produtos específicos para tratamento e fortalecimento das unhas. Em relação a Moisés, melhorar a leitura significa ler com autonomia e fluência em situações que vivenciou ao dirigir o táxi: estrangeiros que mostram os endereços do percurso no formato impresso, solicitações para assinar e preencher recibos com os valores do táxi e acompanhar trajeto nos aplicativos de *smartphones* que mostram a rota a ser percorrida.

Já em relação à Joana, o domínio da leitura se voltou para a necessidade de compreender as orientações para usos de alguns produtos de limpeza que são utilizados em suas atividades de trabalho como diarista. Por último, Sérgio, que indicou a necessidade de uma maior autonomia na leitura para lidar com situações relacionadas às questões pessoais ou experiências no trabalho. Em sua fala, percebemos a importância de poder anotar os telefones das pessoas de forma rápida, fazendo uso da tecnologia da agenda do celular ou realizar a leitura dos textos que circulam em seu ambiente de trabalho (a circulação de informações que ficam anexadas geralmente no mural da empresa).

Ao compreender as expectativas dos sujeitos em relação ao que desejam

aprender no espaço escolar, não podemos desconsiderar a ideia de que a disponibilização dos conhecimentos e a conquista da escolarização também se constituem como bens simbólicos (cf. BOURDIEU, 1987) que conferem aos sujeitos outros olhares e oportunidades de escolhas e melhoria em suas condições de vida e trabalho. Corroboramos com Paiva (2009) quando destaca:

Ler e escrever, como requisitos que a escola legitima para conferir aos sujeitos melhores condições de exercer a cidadania, atendem à dimensão da escolarização, fundamental para a vida em sociedades grafocêntricas, constituindo direito em qualquer idade, para quem não auferiu na época da infância. (p.42)

Isso não significa afirmar que concordamos com o discurso de meritocracia, o qual postula que, quanto maior a certificação e/ou estudos com o esforço individual, mais as pessoas alcançarão *status* na sociedade. A ideia defendida é a de que os sujeitos jovens e adultos, em processo de escolarização, possuem o direito de aprender ou ampliar suas capacidades linguístico-discursivas para uma formação mais ampla do que o processo restrito de apropriação do “código escrito” ou de aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva meramente utilitária. Segundo Kleiman (2001):

a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação –através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados -, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e luta social (p.271).

Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita se constitui numa oportunidade de conquistar maior autonomia em alguns espaços sociais e, conseqüentemente, materializar-se em instrumentos de poder de resistência e luta contra os discursos que inferiorizam esse público.

Outro aspecto analisado nas entrevistas é a ideia de continuidade dos estudos e o desejo de conseguir a certificação, os quais também foram apontados como uma importante conquista para a vida, tal como observamos a seguir:

Assim... eu queria acabar os estudo ir até o fim. Eu queria mesmo é terminar... ter outras oportunidade (Sebastião)

Outro aspecto relevante nos dados da entrevista se refere ao fato de todos os entrevistados afirmarem que estão gostando da escola, apontando atividades que já foram realizadas em sala ou destacando relações interpessoais professor/estudante e estudante/estudante, tais como:

Eu gosto de estudar a cultura brasileira e melhorar a escrita. Ler, escrever, fazer ditado e debates. (Celina)

Gosto muito de ditado para ajudar a escrever. (Pedro)

Porque eu gosto da escola? Ah, porque na escola eu digo que é a segunda casa. Porque, aí mesmo eu estando de férias, aí sinto falta da escola, né pow? Dos amigos, do professor, das aulas mesmo, dos amigos mesmo. Das amizades aqui mesmo, que a gente faz na escola mesmo. Vai criando uma família, vamos dizer assim, uma família. Fica mais próximo um do outro. (João)

É assim... A rapaziada do colégio. A conversa. A mente já é outra. Hoje tenho mais cabeça pra estudar. Trabalho o dia todo. É diferente, hoje produzo muito. Chego aqui é outra coisa. (Moises)

Os professores e amigos...gosto muito (Joana)

Eu gosto de estar na escola. Aqui a gente lê. Eu fico com aquelas brincadeiras em sala, mas quero aprender. Tenho família, mas quero fazer as coisas só. Veja só, minha filha, ela não gosta de ensinar, não, o próprio pai. Minhas filhas terminaram os estudos, elas tiram onda, sabem. Num sei o que tem, é a juventude não, mas num tem paciência de ensinar não. Uma tem vinte e outra tem dezoito. É poucos que diz: pai vem aprender. Esse meu amigo da sala, o que vem comigo, tem duas filhas também, mas as filhas dele também não ensinam não... Num sei se é a idade da gente, sente a catinga de suor ou a gente tá ficando velho e aprende devagar. Num sei... (Sérgio)

Como podemos observar, as falas dos sujeitos revelam uma compreensão de que o espaço escolar tem uma significação diferenciada, quando ressaltam que nele se sentem bem ou que gostam de realizar determinadas atividades. O incentivo do professor, o envolvimento com os colegas e a exploração de determinadas atividades são apontados pelos sujeitos como relevantes não só ao processo educacional, mas também ao desenvolvimento humano, nas relações interpessoais.

Dessa forma, os pontos discutidos ressaltam a necessidade de não só escutar os desejos dos sujeitos em relação ao que esperam da escola, mas refletir sobre os discursos que atravessam suas trajetórias, identidades, lutas e necessidades. Com isso, faz-se necessário pensar em propostas curriculares mais significativas, capazes de redimensionar o processo educacional para ampliação dos conhecimentos dos sujeitos e, assim, configurar-se como mais um instrumento de empoderamento dos estudantes. Partimos, portanto, da compreensão de um currículo:

como a corporificação dos interesses sociais e como a luta cultural que se processa na sociedade. Interesses e luta que invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas [...]. (SANTIAGO, 1990, p. 24).

As singularidades, os espaços e os tempos pedagógicos podem ser debatidos com base nos perfis dos alunos que ingressam na EJA para fomentar não só a garantia do direito à educação, mas a permanência numa instituição escolar que não foi, em sua origem, destinada ao atendimento de especificidades dos jovens e adultos que, em muitos casos, podem não ter frequentado a escola ou possuírem passagens curtas nesse espaço institucional. Oliveira (1999) alerta-nos que essa modalidade é marcada também pela condição de excluído da escola regular, o que traz implicações nas várias instâncias da escola: administrativa, pedagógica e estrutural.

Na subseção a seguir, destacaremos algumas reflexões sobre o que os sujeitos relatam acerca dos usos da leitura e da escrita no âmbito escolar e não escolar. Para tal, apontaremos não só os materiais escritos e finalidades das diversas práticas, mas também compreenderemos melhor a valorização ou não de certos eventos de letramento e dos usos atrelados ao cotidiano dos sujeitos.

## 5.2 LEITURA E ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR: AS VOZES DOS SUJEITOS

Ao serem questionados sobre as atividades que demandam contato com as práticas de leitura, verificamos que os sujeitos destacaram não apenas o universo dos textos que circulam na escola, mas também estabeleceram uma relação entre os usos e as finalidades de diferentes de textos na esfera da vida cotidiana.

Em relação ao que leem ou escrevem na escola, percebemos que há uma ênfase maior na exploração dos textos que circulam no livro didático ou textos que são reproduzidos de outros livros, tal como visualizamos nas falas dos sujeitos abaixo:

QUADRO 3: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA NO ESPAÇO ESCOLAR

| Entrevistado | Leem na escola                                                                                                                            | Escrevem na escola                                                                                                              |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pedro        | A atividade que a gente faz aqui ditado e a cópia dos textos eu tento ler em casa o que ele passou. Aí, fico tentando lê para ajudar.     | Assim nunca fiz nada escrito, não. [...]                                                                                        |
| Celina       | Os textos dos livros e do quadro.                                                                                                         | As histórias dos livros.                                                                                                        |
| João         | Jornal não. É mais livro e textos                                                                                                         | A gente escreve mais sobre, é mais sobre os assuntos mesmo. Os conteúdos mesmo                                                  |
| Maria        | Texto do quadro e do livro                                                                                                                | Poesias. Não sabia de nada, mas escrevemos algumas poesia                                                                       |
| Sebastião    | Textos. São folhas que ele entrega. Cordel, tirinha...                                                                                    | Escreve palavras, responder as questões. Esse livro da gente é bem difícil. Pra quebrar                                         |
| Joana        | Livros de cordel, textos do livro. Não li jornal ainda.                                                                                   | Tiro do quadro. Já escrevi carta. O professor ensinando a gente escrever. Pra gente mesmo.                                      |
| Sérgio       | Os textos de livro e ele tira folha pra gente fazer: da raposa, das fábulas. Conta história. É muito bom e a pessoa aprende com os textos | Escreve no caderno. Perguntas, os textos, as palavras. Muito bom porque a gente aprende e o professor tem paciência de ensinar. |

Com o acima exposto, na leitura, percebemos que os estudantes agrupam os textos numa ampla categorização, sem diferenciação dos gêneros, uma vez que os textos que são trabalhados geralmente estão no mesmo suporte (livro) ou são reproduzidos (xerox) para serem utilizados nas aulas. Nas falas, fica pouco evidente a relação que se estabelece com os textos que circulam fora do espaço escolar, exceto com o a literatura de cordel e a utilização de um único suporte, que é livro didático. Como os sujeitos da EJA têm contato, no seu cotidiano, com vários gêneros (conta de luz, contracheque, notícias, reportagens, contos, etc), parece



haver um indicativo de que tal diversidade é pouco explorada.

Outro aspecto que chama a atenção é a vivência escolar com textos da ordem do narrar (fábulas, “histórias”, cordel) e pouca exploração com diferentes gêneros da ordem do relatar, argumentar ou expor que poderiam favorecer o desenvolvimento de capacidades linguísticas diferenciadas. Por último, ressaltamos que há uma generalização, por parte dos estudantes, quando indicam os textos dos livros, não evidenciando, portanto, quais gêneros são explorados a partir do suporte.

Já em relação à escrita, as falas evidenciam pouco investimento em propostas que viabilizam o desenvolvimento de capacidades voltadas para processos de produção de textos escritos. Embora dois entrevistados citem a produção de cartas e poesia, a ênfase recai sobre a cópia dos textos do quadro, questões sobre os textos (leitura) ou escrita de palavras (sistema de escrita alfabética), exceto com poesias. Tais atividades não se voltam para os processos de produção de textos considerando os aspectos de condições de produção, planejamento e utilização de recursos de textualização.

No que se refere às expectativas mais direcionadas ao que gostariam de ler e escrever no espaço escolar, os sujeitos destacaram diversos focos de interesses e necessidades. Os dados que aqui serão discutidos apontam para algumas categorias já analisadas por nós (cf. AMORIM, 2009). Tal como discutimos na seção 4 deste trabalho, esse estudo evidenciou que as expectativas dos sujeitos em relação ao que desejam aprender na escola representa a oportunidade de ampliar suas práticas de leitura e de escrita no sentido de lutar por direitos e evitar a discriminação social.

Em relação ao que querem ler no espaço escolar, verificamos que a necessidade de autonomia não recai apenas ao uso instrumental da leitura, mas sim representa (1) *a possibilidade de ampliação e de independência nas situações nas quais a leitura se faz presente*, e, sendo assim, utilizá-la como instrumento de resistência aos discursos que tentam inferiorizar os sujeitos que não realizam a leitura com autonomia, tais como os relatos que representam as expectativas desses sujeitos:

A senhora sabe que em firma tem um quadro. Aí a moça prega umas prega umas folhinhas e coloca nesse quadro. A pessoa que não sabe ler é muito ruim. Aí ela coloca negócio de plano de saúde,

se vai ter feriado, vai ser tal dia, não vai trabalhar, mas vai pagar hora depois de tudo. O plano de saúde, ela botou no quadro, a partir de 43 anos já é mais 130, 17. Aí perguntei a ela. Eu entendi um pouquinho do que você botou no quadro. Aí ela explicou que era mudança de faixa. Eu vi que era mais uma coisa pra baixar o salário. O contracheque mesmo. A gente recebe a insalubridade, muito pouco e querem colocar os aparelhos pra tirar do salário para tirar esses 140 contos. A gente tem que saber ler esse contracheque pra reclamar. Não somos burros, não. (Sergio)

[...] Aí, tento pegar um texto para ler e não consigo. Fica muito chato, muito chato. Eu não vou dizer que não sei ler. Só as pessoas que convivo muito próximo que sabem, aí peço para que leia e escreva umas coisas pra mim, eu digo, a pessoa escreve, porque não consigo. A gente tem que disfarçar porque não sou besta. (Pedro)

Aprender ler rápido. Agora... eu passei por uma pra pegar ônibus...que eu ia muito pela cor. A invenção de trocar de cor e só tava como uma passagem. Meu Deus se eu usar essa passagem vou a pé pra casa. Fui parar num lugar tão longe. Pra voltar... descí e a moça vai andando assim apontando o lugar. Eu andei e fui andando, a felicidade foi as pessoas. Ao invés de pegar PE -15 Prefeitura, peguei errado. Não conhecia nenhum lugar, já com meu pai vivi muito presa. Fiquei perdida. Não tinha como pegar outro ônibus, só tinha a passagem. Consegui chegar, mas mulher... só Jesus! Hoje tento prestar a atenção nos nomes, mas os ônibus passa rápido e ruim pra ler, pra quem sabe ler é bom, quem não, pouquinho passa...ôxe passa que a pessoa nem ver. Fico parada e escrevo no papel as letras e pego. Vejo a primeira letra, cada letra. É difícil e duro dizer, sabe. Mas estou na escola pra aprender. (Maria)

Tal como podemos visualizar nos relatos, as marcações “ *A pessoa que num sabe ler é muito ruim*”, “ *Aí, tento pegar um texto para ler e não consigo. Fica muito chato, muito chato. Eu não vou dizer que não sei ler*” ou “ *É difícil e duro dizer, sabe*” evidenciam o menosprezo atribuído às pessoas que não têm o domínio da leitura fluente que, historicamente, se associa às representações atribuídas ao analfabeto (PAIVA, 1973). Os processos de exclusão impulsionam, muitas vezes, a incorporação do estigma construído socialmente de que tais sujeitos são incapazes e, nas expectativas relatadas (*Mas estou na escola para aprender*), atribuem à escola um *status* e a oportunidade de aprender a ler para não mais vivenciar situações nas quais sofrem discriminação e preconceito.

Nessa direção, o que está em jogo, nas relações de poder, é o fato de que a necessidade de fazer a leitura fluente em certas situações não se resume

meramente à aprendizagem automatizada e sem sentido, mas sim a leitura como um instrumento de resistência e luta contra os discursos da nossa sociedade que apontam que os sujeitos que não dominam a leitura são incapazes de aprender e compreender a realidade.

Os movimentos de resistência e da não aceitação do estigma de incapaz também são evidenciados quando os sujeitos apontam: *“A gente tem que saber ler esse contracheque pra reclamar. Não somos burros, não”* ou *“ A gente tem que disfarçar porque não sou besta.”* Subjacente às referidas falas, está a ideia de que a necessidade de se apropriar da leitura não anula suas capacidades de lutar contra as discriminações ou reclamações que devem ser feitas no âmbito do trabalho. Tais afirmações podem evidenciar as táticas que os estudantes da EJA realizam mediante as prescrições que são estabelecidas em nossa sociedade, as quais determinam a necessidade do domínio da leitura e da escrita para o reconhecimento de situações nas quais podem ser ludibriados.

Nesse sentido, a relação entre ler e conseguir reconhecimento social ou adquirir respeito, nesse momento, é denunciada pela afirmação de que o desejo de ocupar outros espaços não significa autorizá-los a chamá-los de incapazes mediante os discursos produzidos, ou seja, o desejo de inserir-se em determinadas práticas em que o domínio da leitura seja um elemento importante e que não os inviabiliza de lutar em favor de direitos ou contra processos excludentes.

As tentativas de atribuir o “fracasso” e a condição de analfabeto a uma perspectiva meramente individual simplifica ou anula a possibilidade que compreender que o acesso e as condições de permanência na escola estão atrelados às situações políticas de cada contexto histórico e aos problemas sócio econômicos. A produção discursiva do analfabetismo se relaciona também à “distribuição de poder e de oportunidades na sociedade, excluindo, pela distinção criada pela escolarização, milhões de pessoas de práticas sociais valorizadas” (VOVIO, 199, p.70). Uma das implicações dessa ideia é conferir uma falsa ideia de “incapacidade” e “inferioridade”, distinguindo, de forma hierárquica, os sujeitos que leem ou não, relacionando-os ao status de prestígio configurado pelo domínio da leitura e da escrita na sociedade. Corroboramos com Vovio (2009, p. 73) ao destacar que:

Jovens e Adultos que não sabem ler ou escrever, ou que o fazem

precariamente, têm suas identidades afetadas por um conjunto de valores, de normas e de significados sociais subjacentes a essas práticas e estão posicionados diferentemente daqueles que leem e escrevem em sociedades letradas.

Ainda em relação ao que os sujeitos desejam aprender no que concerne à leitura, constatamos que *(2) a necessidade compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais, que detém saberes e é capaz de influenciar outras pessoas por meio de suas habilidades;*

Ler a Bíblia. As irmãs lê. Vou juntando as letras. Me confundo com as letra da Bíblia. Aí pra quem não sabe muito é ruim pra gente entender só, sabe. A gente quer entender só também, sabe. (Maria)

Tenho vontade de ler jornais e revistas da internet. Ajuda na informação e saber das notícias. Para saber conversar sobre as coisas e apontar o que está errado. Sabemos que tem muita coisa errada. (Pedro)

Ler jornal, notícia. Aquele jornal que parece que agora aumentou, que é cinquenta centavos. Eu tento ler e começo a soletrar, mas a pessoa tem que ler correto e eu fico gaguejando. Ai não pode, demora muito e complica pra entender o texto. Entender as notícias. A gente às vezes é enrolado. (Sérgio)

A partir dos trechos de entrevista acima, verificamos que os sujeitos também destacam a necessidade de ter autonomia para estabelecer processos de compreensão leitora que não se limitam ao conteúdo expresso no texto. Quando destacam *“querem entender só também”*, *“para saber conversar sobre as coisas e apontar o que está errado”* ou *“Entender as notícias. A gente às vezes é enrolado”* estão afirmando que desejam maiores possibilidades de interação com o texto para compreender o que está implícito e utilizar as estratégias necessárias que ultrapassam apenas as informações presentes na base textual. Ou seja, dependendo dos objetivos pretendidos na leitura, os sujeitos desejam que o desenvolvimento de habilidades possa oportunizá-los a se situarem frente aos textos para interpretá-los, com autonomia, lendo o que está nas entrelinhas.

Trata-se de reconhecer que tais saberes são importantes considerando a necessidade de apropriação do que está sendo dito nos textos (em diferentes suportes jornais, revistas, livros religiosos) para que, dentro dos limites de pistas oferecidas, o sujeito possa questionar e fazer suas próprias interpretações sem, necessariamente, precisar da mediação do outro. Portanto, os entrevistados

afirmam não só a necessidade de desenvolver capacidades que os ajudem a perceber o jogo de intenções presentes nos processos de interação, mas também ratificam que a escola é o lugar de discutir as mensagens ideológicas subjacentes aos textos.

Os entrevistados também apontaram à necessidade de (3) realizar a leitura para diversas finalidades e em diferentes suportes, tal como observamos abaixo:

Ler jornais e revistas sozinho para ficar informado. (Sebastião)

Livro de História. Livro mesmo. Eu gosto... Eu soleto as palavras pra saber as coisas do Brasil. Entender as coisas que acontecem é importante.

[...]Gosto de livros pequenos também. Ler poesias ajuda a ir para outro mundo. (Joana)

Não. Pera... gostaria de ler leis de racismo. Gosto do tema preconceito e leis. Tenho que entender. Olha pra minha cor, né? É muito preconceito. (João)

Ler mais poesias. É bonito e emocionante. Fala de amor, de tudo...é diferente dos outros textos. Palavras bonitas (Maria)

Como podemos observar acima, o desejo de realizar a leitura variada de diferentes gêneros e suportes não só retrata a busca por conhecimentos, mas também se associa à vontade de ampliar suas práticas nas mais diversas esferas de interação e conseguir mobilizar tais conhecimentos para lutar contra as injustiças. Nesse sentido, ao destacarem que os jornais, as revistas e os livros podem contribuir não só para mantê-los informados, estão também chamando a atenção ao prestígio que a leitura e a escrita em diversos suportes e textos possuem em nossa sociedade. Quando Joana e Sebastião ressaltam que a leitura também serve para “ficar informando” ou “entender as coisas que acontecem” estão, na verdade, denunciando que, em algumas esferas de interação, possuir mais informações e/ou conhecimentos pode favorecer ao sujeito maiores condições de intervenções para manifestarem suas opiniões e ou lutar contra o preconceito.

O caso de João, que deseja realizar a leitura de textos que tragam o tema racismo e leis, nos chama a atenção pelo fato de que a apropriação dos direitos e lutas antirracistas também pode ajudar a denunciar as situações de discriminação sofridas no cotidiano e, principalmente, de que o conhecimento das leis se configura como um instrumento básico para fundamentar ou registrar uma

denúncia. Nas falas de Maria e Joana, também constatamos que a necessidade de leitura não se associa apenas a uma questão utilitária, pois os textos que mobilizam a fruição de sentimentos, desejos e emoções também fazem parte da formação humana. Maria e Joana, ao demonstrarem sensibilidade para apreciação estética do gênero literário, destacam que escola também pode contribuir para esse tipo de letramento.

Nessa direção, oportunizar o desenvolvimento da imaginação e o diálogo através de outras linguagens pode permitir aos sujeitos a fruição das emoções que são inerentes às relações humanas. Vovio (2010) destaca que a relevância das práticas de leitura e de escrita estão atreladas aos contextos nos quais são desenvolvidas, podendo, assim, mobilizar diferentes saberes, significados e ideologias dos sujeitos voltadas às participações em variadas práticas sociais.

De forma geral, verificamos que os anseios que os estudantes da EJA manifestam estão atrelados a uma compreensão de leitura como construção de significados e acreditam que o espaço escolar pode ajudá-los a selecionar estratégias de acordo com a situação de interlocução e a desenvolver aspectos cognitivos. Trata-se de oportunizar a leitura como instrumento social que “oportunize a construção de sentidos, a compreensão da realidade e uma intervenção mais consciente dos sujeitos da educação.” (SOUZA, 2004, p. 331)

Já em relação ao que querem escrever no espaço escolar, constatamos, a partir dos dados, a necessidade de desenvolver habilidades de escrita para autonomia em diversas situações de uso. Verificamos que tais expectativas se associam às suas vivências, denunciam a maneira como são vistos na sociedade e materializam suas necessidades de uso em outras circunstâncias. Um primeiro foco de interesse foi (1) *a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso*, tal como vemos nas falas a seguir:

Eu procuro aprender na escola. Preciso saber. Vai fazer um teste de emprego, marcar o X pra responder as perguntas que tem lá. Tenho que aprender a ficha de cadastro. Quando fui renovar a carteira, a minha tava perto de vencer. Tem que preencher um papel. Comecei a escrever com letra normal, mas era a outra letra de forma. (Sebastião)

Nome na agenda telefone. A senhora me diz seu nome e seu número, aí quero colocar no celular. A agenda. Se eu pegar um celular digital, vou me perder. É ruim demorar pra colocar o nome e com celular digital hoje...aí é que não sei mesmo. Aí uma pessoa

vem e me ajuda a colocar. (Sérgio)

Anotar receitas. Aquelas receitas que passam na televisão. Como é muito rápido, às vezes não dá tempo de anotar. Lembrar tudo de cabeça também é ruim. Na escola vou aprender.

[...]Para a gente escrever um recado...não sabe escrever, aí para dizer um recado... Daí já passei por isso. Quando assim... para preencher uma coisa, não sei. Preencher um formulário, pronto... daí não sei sei... No correio, tem o CPF nos correios, aí tem que preencher os dados, não sabe. (Joana)

[...] Mas sempre quis escrever uma carta, mandar mensagem pela internet ou postar no facebook. Eu não sei mandar, aí peço uma pessoa que sabe, nunca sei sozinho. Uma pessoa viaja para tal canto, aí a pessoa viaja pra tal canto, peço para a pessoa colocar. Aí, depois perguntou: botou como? Para ver se foi do jeito que eu queria. Só não fico conversando porque não sei. Escrevo algumas coisa no WhatsApp também. Escrevo alguma coisa, mas não é tudo. Alguma coisa assim: tá certo, pra responder alguém. Escrevo pouco pra não passar vergonha. Tem muita gente que no WhatsApp escreve errado, mas não gosto. (Pedro)

Sei se tu já percebesse que quando eu tô, até quando tu tá aqui quando tô escrevendo, eu tô sempre escrevendo e olhando pro quadro. Eu sou muito lento também. O meu problema, eu preciso pegar, aprender a escrever mais depressa porque quando chegar no próximo ano, na próxima série, eu preciso tá escrevendo mais rápido, mais rápido. O professor da outra sala não vai esperar, não, e eu preciso anotar as informações no quadro para estudar depois. É importante anotar porque depois a gente tem dúvida é só ir no caderno (João)

Com o acima relatado, percebemos que os objetivos estão atrelados não só aos interesses particulares das práticas em que são solicitados nos usos autônomo da escrita, mas também associados às representações do que o espaço escolar pode oferecer em relação às ampliações dos usos sociais da escrita. Nesse sentido, não se trata apenas do enfoque reducionista ou mecânico da escrita e alfabetização, mas, sobretudo, de assumir que no espaço não escolar os sujeitos querem fazer usos e inserções para as questões práticas de seu cotidiano: *anotar na agenda do celular, preencher fichas de cadastro e formulários, escrever receitas e cartas, anotar recados, escrever mensagens para postar no facebook e no WhatsApp ou anotar as informações no caderno*. Vóvio (2010) destaca que o engajamento dos sujeitos nas práticas deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois os significados e representações fora do contexto escolar trazem implicações para o espaço escolar.

Isso não significa afirmar que os sujeitos deixam de se inserir em determinadas práticas de usos da escrita por não dominá-las, como é o caso de Pedro, que, embora afirme “*escreve pouco pra não passar vergonha*”, não deixa de acessar as redes sociais para interagir com o círculo de amizades. No entanto, ele aponta que gostaria de escrever comentários da postagem no *facebook*, mas o faz por meio de um escriba. Ou a situação de Sérgio que, quando destaca que “*É ruim demorar pra colocar o nome e com celular digital hoje... aí é que não sei mesmo. Aí uma pessoa vem e me ajuda a colocar.*”, não deixa de registrar os contatos em sua agenda do celular.

Em contrapartida, as falas não só evidenciam a necessidade de autonomia, representada pelo desejo de querer escrever sozinho, mas, principalmente, atribuem ao espaço escolar um lugar típico para apropriação e consolidação de certas habilidades/capacidades em torno da escrita. Tal aspecto configura esse espaço como uma das principais agências de letramento que se preocupa com um tipo de prática de letramento voltada para o desenvolvimento da competência individual (cf. KLEIMAN, 1995).

Tal como constatamos no eixo da leitura, há uma preocupação, por parte dos sujeitos, em (3) *aprender para escrever diferentes gêneros discursivos*, tal como nas situações abaixo:

Eu queria aprender a escrever uma carta para alguém, currículo para emprego, poema...quero aprender, se Deus quiser. Escrever receitas também. . (Joana)

Poesias e cartas. Eu tenho um caderno deste tamanho. Num sabia de nada, mas escrevia poesias. Eu guardei. Eu tentava ler as do caderno e quero um dia escrever também. É bonito. (Maria)

Recados para ajudar minha irmã nas atividades do dia a dia. Comprar as coisas...avisar quando algo acontece em casa (Celina)

ainda tenho dificuldade... ainda preciso de ajuda. Gostaria de saber como escrever uma carta, mandar mensagem na internet para alguém, mandar mensagem ou ler algo. (Pedro)

Como sou taxista, preciso escrever. Tem um papel do roteiro que as pessoas pedem a hora que entrou no taxi e saiu. Tem os dados e o recibo para escrever. As vezes só faço assinar o papel que as pessoas dão. (Sebastião)

Como podemos ver acima, os anseios dos sujeitos para a escrita de



diferentes textos se voltam para os processos interativos da linguagem nos quais os propósitos comunicativos dos textos estão atrelados aos objetivos, intenções e expectativas dos interlocutores. Portanto, consideram os usos dos gêneros para o atendimento a uma possível situação de interlocução: carta para diversos destinatários, recados para familiares nas situações cotidianas, mensagens nas redes sociais, recibos de prestação de serviços e poemas para expressão de sentimentos.

A escrita, assim, é compreendida como útil para situações vivenciadas nas práticas do cotidiano, como também um meio de expressão de subjetividades requisitando o desenvolvimento de habilidades permitidas pelos textos literários. Nesse contexto, o outro assume um papel relevante, uma vez que todo enunciado é a contraposição eu/ou caracterizado pelo “fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 2000, p.320).

Nas falas, também percebemos que a busca pela autonomia para produzir textos denuncia a necessidade de não ser ludibriado nas relações de trabalho nas quais o uso de gêneros variados é necessário, pois os textos servem como uma prestação de contas do serviço oferecido, como no caso de Sebastião, ao afirmar que, por não dominar as habilidades de escrita, fica receoso de ser enganado: “Tem os dados e o recibo para escrever. Às vezes, só faço assinar o papel que as pessoas dão.” Isso chama a atenção para o fato de que não podemos tratar também os processos de produção de escrita na escola desvinculados das relações de poder nas quais os sujeitos estão imersos ou na valorização social que a escrita ocupa em nossa sociedade.

A partir dos dados da entrevista, percebemos que, subjacente às falas dos sujeitos, está a ideia de que ter contato com uma variedade de práticas de leitura e escrita e aos acervos culturais ora têm relação direta com sua utilidade a partir das vivências, ora não, mas que são consideradas importantes para atuar de forma mais autônoma na sociedade. Nessa direção, atividades de leitura e escrita que podem ser desenvolvidas no espaço escolar incitam a ampliação dos usos para outras circunstâncias, servindo potencialmente como instrumentos de luta para agir criticamente em diversas esferas sociais.

Não se trata, portanto, de associar a gama de expectativas a perspectiva funcional da leitura e da escrita para atender a grupos considerados com “defasados”, por não terem acesso à escola ou interrompido seus estudos, mas sim

de considerar que o empoderamento da leitura e da escrita representa a oportunidade de uma apropriação crítica dos discursos que os marginalizam, contribuindo, assim, para um processo de desnaturalização das dominações e valorização dos discursos de resistências.

Na subseção a seguir, destacaremos algumas reflexões sobre os eventos de letramento do espaço escolar a partir das aulas que foram observadas.

### 5.3 SENTIDOS, TENSÕES E ACOMODAÇÕES: OS EVENTOS DE LETRAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR.

Para mapearmos os eventos de letramento que ocorreram durante o período de coleta de dados<sup>18</sup>, recorreremos à elaboração de um quadro analítico intitulado “*Eventos chave no espaço escolar*”, tal como vemos nas páginas a seguir:

---

<sup>18</sup> No total foram quinze aulas observadas, todavia, apenas 10 serão utilizadas nesse corpus de análise. Tal seleção justifica-se pela presença das estudantes Maria e Joana, as que foram acompanhadas no espaço não-escolar.

| QUADRO 4: EVENTOS CHAVE DE LETRAMENTOS DO ESPAÇO ESCOLAR – QUADRO ANALÍTICO                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                  |        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Aula 1                                                                                                                                                                                                                                                             | Aula 2                                                                                                                                                                                                                                     | Aula 3                                                                                                                                                                                                                                                            | Aula 4                                                                                                                                                                                                           | Aula 5 |
| Eixo leitura: O que leram? Quando leram? Com quem? Sob quais condições? Com quais propósitos?                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                  |        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida com conversas sobre a vida pessoal</li> <li>✓ Leitura do texto “Palhaço Paçoca” no início da aula</li> <li>✓ Leitura em voz alta do estudante</li> </ul> <p>Para interpretação oral e exploração de dígrafos</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e dúvidas sobre a atividade do caderno da aula anterior</li> <li>✓ Leitura de palavras durante toda aula</li> <li>✓ Atividade individual</li> <li>✓ Para reflexão sobre o SEA</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e trocas de mensagens no celular</li> <li>✓ Leitura do texto “A capoeira” no início da aula</li> <li>✓ Leitura em voz alta de um estudante</li> <li>✓ Para conhecimentos sobre a origem da capoeira.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida com conversas sobre a vida pessoal</li> <li>✓ Leitura de exercícios de matemática durante a aula</li> </ul> <p>Apropriação da adição com uso de algoritmos</p> |        |
| Eixo Escrita: O que escreveram? Quando escreveram? Com quem? Sob quais condições? Com quais propósitos?                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                  |        |
| Escrita de palavras<br>Apropriação do SEA                                                                                                                                                                                                                          | Escrita de palavras<br>Apropriação do SEA                                                                                                                                                                                                  | -----                                                                                                                                                                                                                                                             | -----                                                                                                                                                                                                            | -----  |

| EVENTOS CHAVE DE LETRAMENTOS DO ESPAÇO ESCOLAR – QUADRO ANALÍTICO                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula 6                                                                                                                                                                                                                                                                                | Aula 7                                                                                                                                                                                                            | Aula 8                                                                                                                                                                                                                                 | Aula 9                                                                                                                                                                                                           | Aula 10                                                                                                                                                     |
| Eixo leitura: O que leram? Quando leram? Com quem? Sob quais condições? Com quais propósitos?                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e explicitação de reclamações sobre a comida ou estrutura física</li> <li>✓ Leitura de literatura de cordel</li> <li>✓ Leitura individual e com auxílio do professor</li> <li>✓ Para exploração da leitura com autonomia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e trocas de mensagens no celular</li> <li>✓ Leitura em voz alta da fábula O galo e o rato</li> <li>✓ Para interpretação oral e interpretação escrita</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e dúvidas sobre a atividade do caderno da aula anterior</li> <li>✓ Leitura de frases e palavras durante a aula.</li> <li>✓ Atividade individual Para a apropriação do SEA</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida com conversas sobre a vida pessoal</li> <li>✓ Leitura de questões para responder a prova de Língua Portuguesa Individual e com a ajuda do professor</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura de questões para responder a prova de Matemática</li> <li>✓ Em dupla e com a ajuda do professor</li> </ul> |
| Eixo Escrita: O que escreveram? Quando escreveram? Com quem? Sob quais condições? Com quais propósitos?                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                             |
| -----                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Para responder questões no caderno                                                                                                                                                                                | Escrita de palavras.                                                                                                                                                                                                                   | -----                                                                                                                                                                                                            | -----                                                                                                                                                       |

| EVENTOS CHAVE DE LETRAMENTOS DO ESPAÇO ESCOLAR – QUADRO ANALÍTICO                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aula 11                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Aula 12                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Aula 13                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aula 14                                                                                                                                                                                                                                                     | Aula 15                                                                                                                                                                                                               |
| Eixo leitura: O que leram? Quando leram? Com quem? Sob quais condições? Com quais propósitos?                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e trocas de mensagens no celular</li> <li>✓ Leitura em voz alta do texto sobre o vírus da Zika</li> <li>✓ Explicação e conversa com os estudantes sobre o vírus da Zika</li> <li>✓ Para completar palavras e frases do texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida com conversas sobre a vida pessoal</li> <li>✓ Ditado de palavras com X ou CH.</li> <li>✓ Leitura e interpretação do texto A Chácara do Chico Bolacha individualmente</li> <li>✓ Para apropriação do uso do X ou CH, irregularidades ortográficas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida e dúvidas sobre a atividade do caderno da aula anterior</li> <li>✓ Aula expositiva sobre os termos da adição</li> <li>✓ Resolução de questões do livro (p.121)</li> <li>✓ Para apropriação dos termos da adição.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida com conversas sobre a vida pessoal</li> <li>✓ Aula expositiva sobre uso do M ou N</li> <li>✓ Atividade no caderno sobre uso do M e N</li> <li>Para apropriação do uso do M ou N, regularidades</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acolhida com conversas sobre a vida pessoal</li> <li>✓ Leitura de questões da xerox com problemas e questões com algoritmos.</li> <li>Para apropriação da adição.</li> </ul> |
| Eixo Escrita: O que escreveram? Quando escreveram? Com quem? Sob quais condições? Com quais propósitos?                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                       |
| Escrita de frases e palavras                                                                                                                                                                                                                                                               | Escrita das questões sobre o texto                                                                                                                                                                                                                                                                             | -----                                                                                                                                                                                                                                                                         | -----                                                                                                                                                                                                                                                       | -----                                                                                                                                                                                                                 |

A partir desse quadro, verificamos que os eventos de letramento mais recorrentes nas aulas<sup>19</sup> foram: *1) tempo acolhida, (2) leitura em voz alta dos textos e interpretação oral e/ou escrita, (3) exposição oral de conteúdos específicos e (4) atividades de ortografia a partir da leitura de algum texto.*

O *tempo-acolhida*, geralmente, era no início do turno, 18h50 às 19h20, com rodas de conversas entre professor-estudante ou estudante-estudante, juntamente com entrega da merenda escolar em sete, das dez aulas observadas<sup>20</sup>. As conversas giravam em torno de aspectos da vida pessoal dos estudantes ou do professor, momentos de descontração, de tirar dúvidas específicas de alguma atividade, para fazer reclamações e/ou evidenciarem algumas práticas de letramento comuns nos espaços extra escolares, como os usos das redes sociais. Vejamos alguns excertos do diálogo entre os estudantes:

### **Aula 11**

ALS: Chegou ele ((todos riem))  
 Professor: Boa noite, pessoal!  
 A1: XXX, olha o bolo, olha. Hoje tem bolo.  
 A2: E você, já comendo.  
 A1: E eu estou comendo mungunzá, tô?  
 A2: Está gostoso.  
 Professor: Essa sala é top..., bolo, café e mungunzá.  
 ALS: Olá, seu Marcos! (estudante de outra turma entra na sala e cumprimenta os colegas apertando as mãos)  
 A3: Hoje, vou ficar aqui. Lá na minha sala está sem aula.  
 A4: Sem aula? Como pode?  
 A3: Hoje não vai haver aula pra mim, não. Vou pra casa, pra fazer nada. Perdi a noite. Professor, não tem atividade para mim? Eu levo pra fazer.  
 Professor: Tenho essa. Acho que o senhor vai adorar. (entrega a atividade xerocada que será utilizada na aula)  
 A3: Nessa sala tem aula. Vou ficar aqui hoje. Aqui não tem invasão, eu posso ficar. (professor balança a cabeça concordando com a permanência dele na sala).

*Quando seu Marcos senta na cadeira, uma estudante mostra uma mensagem de celular. O mesmo realiza a leitura com pausas. Após, conversam baixo sobre a mensagem.*

Professor: Quem era Marcelo, quase não falava nessa sala. Entrava mudo e saía

<sup>19</sup> As aulas tinham em média duração de 1h40 a 2h, dependendo do dia e das eventualidades que ocorriam, tais como: falta de merenda, falta de água ou menor quantidade de estudantes nas quintas e sextas-feiras.

<sup>20</sup> A escola não possuía refeitório. Os estudantes comem na própria sala de acordo com a alimentação prevista no dia: mungunzá, sopa, suco com pão, laranja com arroz e feijão, bolacha e iogurte, dentre outros.

|            |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | calado da aula. Agora brinca com os colegas. Até dá fora em mim... Que bom que perdeu a timidez.<br>(os estudantes riem)                                                                                                                                 |
| Professor: | Fiz a aniversário e não ganhei nada (brincando com a turma). Só da professora.                                                                                                                                                                           |
| A 3:       | Eu acho que a turma não sabia que o senhor estava aniversariando. Eu conheço minhas amizades... Por isso é que eu digo.                                                                                                                                  |
| A4:        | Não tem problema, professor. O senhor fazia uma festa e convidava todo mundo.<br>(estudantes riem)                                                                                                                                                       |
| A3:        | Amanhã quando eu vir, vou trazer a minha chave pra consertar esse ventilador. Eu não sei consertar, mas dá tirar, folgar e aí ele desce um pouquinho. Você aperta para ele ficar ventilando como aquele da parede lá atrás. Essa sala está muito QUENTE. |
| Professor: | Muito mesmo. Vamos começar. Lembram que falamos ontem da Zika [...]                                                                                                                                                                                      |

A partir do trecho acima, verificamos que esse tempo-acolhida assume algumas funções na dinâmica dessa turma: o entrosamento entre a turma, a espera pela chegada dos estudantes e o tempo da refeição dos estudantes. Nas observações, uma característica recorrente do docente era a brincadeira com os estudantes ou uma conversa que estimulasse a interação entre os mesmos. Ao ser indagado sobre o porquê da utilização dessa estratégia, no início da aula, o professor afirmou que, pela experiência que tem com a EJA, fica mais fácil quando ele consegue relacionar-se de forma mais próxima com o estudante, tentando conquistar não só a confiança, mas estabelecer uma relação menos hierárquica ou autoritária.

Outro aspecto destacado pelo professor foi que, através da brincadeira ou conversa, os estudantes ficavam menos envergonhados para tirar dúvidas na aula, havia uma diminuição da tensão após um dia trabalho (fora ou dentro de casa) e favorecia a relação com todos da turma.

Em relação à espera pelos estudantes que chegavam do trabalho, alguns passavam em casa para tomar um banho e andavam um percurso longo para chegar à escola. Era o caso, por exemplo, de Joana, Maria, João e Sérgio, que alegaram, nas minientrevistas, sentirem a necessidade de, ao sair dos respectivos trabalhos, passar em casa para pegar o material da escola e tomar um banho para aliviar o cansaço. Eles também destacaram que andam um percurso longo para chegarem à escola.

Por último, o tempo para alimentação durava, em média, 10 a 20 minutos, para que os estudantes terminassem de comer algo, geralmente, conversando entre si. Tais conversas eram realizadas em duplas, grupos ou no coletivo, acompanhado ou não por algum assunto de acontecimento no bairro ou de notícias gerais. Nem sempre as alimentações eram bem avaliadas pelos estudantes ou consideradas como suficientes e/ou adequadas, como no caso da oferta de um arroz misturado feijão e carne, bolachas consideradas duras, sopas com consistência grossa ou quente. Nos diálogos entre os estudantes, muitas vezes, eram direcionadas críticas em relação ao tipo de alguns alimentos ofertados, como também relatavam a não preocupação, por parte da prefeitura, em apresentar um cardápio diferenciado para o turno noturno. No caso acima, o mungunzá sempre era bem aceito pelos estudantes, junto com o café que o professor levava para sala.

Ainda em relação ao fragmento acima, destacamos que, no tempo-acolhida, o movimento de interação entre os colegas de classe também expressava algumas críticas, como no caso do estudante 3, que explicitamente indica a insatisfação de ter que voltar para casa por não ter aula nesse dia, pois a professora estava doente. Para o mesmo ir à escola e não participar das aulas, era um “tempo perdido” considerando sua disposição de horários. O estudante era taxista e, alguns dias, precisava se ausentar da escola. Para ele, participar do espaço escolar seria a oportunidade de aproveitar um tempo que lhe foi negado por assumir responsabilidades de trabalho muito cedo na vida.

Nesse dia de aula, especificamente, o estudante 3 termina voltando à turma desse professor e pede para participar da aula. Com isso, fica evidenciada a consciência de que das implicações de um dia sem aula e que esse espaço-tempo representa um direito, portanto, a “perda” não é um tempo de reparação historicamente negado (Cf. HADADD e DI PIERRO, 2000), mas sim a conquista de acesso à escola e aos conhecimentos de forma mais geral. Outro aspecto apontado por esse mesmo estudante foi o problema estrutural do calor na sala de aula pela falta de manutenção de equipamentos que favorecem a circulação do ar.

Ainda nesse tempo-acolhida, percebemos algumas atividades nas quais os estudantes realizam mediação com o texto escrito em suportes diferenciados. No caso acima, a mensagem do celular, postada no facebook, que versava sobre a necessidade de enfrentar os desafios da vida, foi um dos motivos das trocas



estabelecidas por dois estudantes. Na ocasião, foi feita a leitura, em voz alta, com pausas curtas para que ambos conversassem sobre a necessidade de não desaminar diante uma dificuldade. Um dos estudantes ressaltou que viu outras mensagens que também davam “força” para os momentos difíceis. Foi uma conversa breve, mas que aponta indícios das práticas que os estudantes fazem com a escrita nas redes sociais e como tais práticas também estão dentro do espaço escolar.

Tal aspecto foi ressaltado nas entrevistas com relação às expectativas dos estudantes para a aquisição de habilidades que possibilitassem fazer uso autônomo da escrita em situações reais de uso, no capítulo 5. Segundo alguns estudantes, o letramento digital, principalmente o acesso ao Facebook e ao WhatsApp já é prática comum em suas vidas e, com maior ou menor autonomia, não deixam de participar das práticas de escrita. Sendo assim, a forma como os sujeitos jovens e adultos se relacionam com o escrito no cotidiano exige que esses sujeitos utilizem táticas (CERTEAU, 1985; 2001) e conhecimentos adquiridos nas experiências e vivências (STREET, 2010). Tal aspecto não descarta o desejo de apropriar-se de certas habilidades de leitura e de escrita no espaço escolar, que, possivelmente, os ajudarão a depender menos das pessoas nos momentos de fazer usos das redes sociais.

No que concerne à *leitura em voz alta dos textos e à interpretação oral e/ou escrita*, verificamos tal prática em cinco das dez aulas analisadas por nós nesse corpus. A leitura, geralmente, partia de textos xerocados que abordavam conteúdos específicos do componente curricular de Língua Portuguesa, Ciências ou História e, em seguida, eram realizadas atividades de compreensão oral e/ou escrita. Foram utilizados textos de diferentes gêneros: texto informativo, texto didático, fábulas e literatura de cordel. Todavia, nem sempre as temáticas dos textos partiam de uma escolha mais adequada para o público-alvo, considerando as peculiaridades da educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 1999), tal como evidenciamos abaixo:

#### **Aula 1**

|            |                                                                           |
|------------|---------------------------------------------------------------------------|
| A1:        | Qual o problema professor? Não vi ontem porque tive que rodar com o táxi. |
| Professor: | Sentimos sua falta.<br>Inaudível                                          |
| Professor: | Seu XXX está tudo bem? Você está elegante hoje.                           |

|            |                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | (os estudantes riem)                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Peguem o caderno. Vamos debater sobre esse texto pequeno.                                                                                                                                                             |
| A2:        | Hoje é vinte e seis?                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Primeiro você vai colocar o nome da escola, né? Já está aqui.<br>(O professor escreve o nome da escola no quadro. Distribui o texto a ser trabalhado na aula "O palhaço" e solicita a leitura em voz alta a um aluno) |
| A3:        | O palhaço pipoca.                                                                                                                                                                                                     |
| A4:        | Pipoca, não. É paçoca (corrige outra aluna)                                                                                                                                                                           |
| A3:        | É porque tem o palhaço pipoca também. Começa com P.                                                                                                                                                                   |
| A4:        | Mas o texto fala sobre isso.                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Pronto, vê só, Sebastião, vamos lá. Seu Ramos o senhor vai ler esse texto e a gente vai prestar atenção.                                                                                                              |
| A3:        | Qualquer coisa o senhor ajuda, aí. Le:ia o texto e res:ponda (o aluno lê com pausas).                                                                                                                                 |
| Professor: | Sim.                                                                                                                                                                                                                  |
| A3:        | O palhaço paçoca.                                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | Esse c cedilha tem som de quê?                                                                                                                                                                                        |
| ALS:       | "S".                                                                                                                                                                                                                  |
| A3:        | Paçoca é um palhaço mui:to ri:so:nho e brin:calhão... e brin:calhão. Ele me:xe os o:lhi:nhos, ca:be:ça...cabeça e as o:re:ilhas...orelhas. Por isso cha:ma a atenção. Sua... rou:pa...roupa é                         |
| Professor: | Por que é "È"?                                                                                                                                                                                                        |
| ALS:       | Por que tem um pontinho. Acento.                                                                                                                                                                                      |
| A3:        | É a:le:gre e colo:ri:do ...coloridas.                                                                                                                                                                                 |
| Professor: | Quem é colorida?                                                                                                                                                                                                      |
| ALS:       | A roupa.                                                                                                                                                                                                              |
| Professor: | São as roupas ou é a roupa?                                                                                                                                                                                           |
| ALS:       | É a roupa. Então é colorida.                                                                                                                                                                                          |
| A3:        | E tem muito bri:lho. O palhaço paçoca tem um...cha...galho...                                                                                                                                                         |
| Professor: | Ops...                                                                                                                                                                                                                |
| A3:        | Tem um cho...cho...chocalho no pé. Ele mui:to go:za:do e engra:çado.                                                                                                                                                  |
| Professor: | Esse texto é de um autor desconhecido. Esse texto fala de quê?                                                                                                                                                        |
| ALS:       | Do palhaço paçoca.                                                                                                                                                                                                    |
| Professor: | Como escrevo a palavra palhaço? P:A...L:H:A...Ç:O (ce cedilha). (falando letra por letra)                                                                                                                             |
| ALS:       | PA-LHA-ÇO. (falando por sílaba)                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | Muitas vezes não sabe lê, não significa que não pode aprender. Vamos lá. Olhem pra cá! Quantos fonemas têm na palavra pa-lha-ço? Lembram o que é fonema?                                                              |
| ALS:       | São os sons.                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Então quanto temos?                                                                                                                                                                                                   |
| ALS:       | P:A...L:H:A...Ç:O. São sete.                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Sete letras. E o LH é o que?                                                                                                                                                                                          |
| ALS:       | Dígrafo.                                                                                                                                                                                                              |
| Professor: | Quais os dígrafos que trabalhamos?                                                                                                                                                                                    |
| ALS:       | LH, CH e NH.                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Então procurem no texto palavras com lh, ch e nh.<br>(Os estudantes estão sentados em bancas juntas. Os estudantes ajudam uns ao outro)                                                                               |
| A5:        | É lh só?                                                                                                                                                                                                              |
| ALS:       | Não é a palavra toda.                                                                                                                                                                                                 |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professor: | Qual é a palavra que tem o dígrafo? Procurem e circulem a palavra toda. (o professor passa nas bancas ajudando pedindo para procurar as palavras com lh, ch, nh e pedindo para circular a palavra toda)                                                             |
| AL3:       | Tem TE...LHA. TELHA. Chorou papei, achei a primeira. (risos)                                                                                                                                                                                                        |
| Professor: | Vamos achar as palavras, depois vou ler o texto todo e aí a gente vai discutir.<br>Inaudível                                                                                                                                                                        |
| Professor: | Vamos lá. Vê só. Vamos para primeira página. Vê só...eu pedi para acharem no texto palavras com lh, ch e nh. Os três dígrafos que estudamos ontem. Vou ler agora o texto pra que vocês entendam. Então o nome da história é palhaço paçoca. Como é nome do palhaço? |
| ALS:       | P:A:Ç:O:CA                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Percebem que a primeira letra maiúscula...aqui a letra P, não é?... porque palhaço é um nome comum, certo ou errado?                                                                                                                                                |
| ALS:       | Certo.                                                                                                                                                                                                                                                              |
| AL 2:      | Ele é palhaço. (apontando para o colega brincando). É comum. (risos)                                                                                                                                                                                                |
| Professor: | Então palhaço o nome é Paçoca. Paçoca é um palhaço muito risonho e brincalhão. Vocês circularam as palavras. Qual o dígrafo de palhaço?                                                                                                                             |
| ALS:       | LH                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Muito risonho e brincalhão. Circularam? Como escrevo risonho?                                                                                                                                                                                                       |
| ALS:       | R:I:S:O:N:H:O                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | Eu quero saber de vocês: por que o s tem som de “z” ?                                                                                                                                                                                                               |
| ALS:       | Porque está entre vogais. (todos falam ao mesmo tempo).                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | que é a letra “i” e “o”. Qual o dígrafo da palavra risonho?                                                                                                                                                                                                         |
| ALS:       | NH (todos respondem)                                                                                                                                                                                                                                                |
| Professor: | Paçoca é um palhaço risonho e brincalhão. Circularam também a palavra brincalhão?                                                                                                                                                                                   |
| ALS:       | Sim                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Professor: | Como escrevo a palavra?                                                                                                                                                                                                                                             |
| ALS:       | B:R:I:                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Professor: | O que tem no meio... escutem BRIN....?                                                                                                                                                                                                                              |
| ALS:       | R                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| ALS:       | M... não N.                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Professor: | Quando eu faço BRI...BRI... o que tem no meio?                                                                                                                                                                                                                      |
| ALS:       | R                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | E quando é BRIN?                                                                                                                                                                                                                                                    |
| ALS:       | B:R:I:N.                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Professor: | Como é ca?                                                                                                                                                                                                                                                          |
| ALS:       | C:A                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Professor: | E lhão?                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ALS:       | L:H:Ã:O                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | Olha pra cá? brin:ca:lhão. Se não tivesse o “n” ficaria como?                                                                                                                                                                                                       |
| ALS:       | brincalhão                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Escuta bem? Seria BRI:calhão Já escutaram essa palavra?                                                                                                                                                                                                             |
| ALS:       | Não...não existe.                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Brincalhão vem de quê?                                                                                                                                                                                                                                              |
| ALS:       | De brincar                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Mas o palhaço era o quê?                                                                                                                                                                                                                                            |
| ALS:       | Risonho e brincalhão.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Professor: | Vamos lá...ele mexe os olhinhos, a cabeça e as orelhas.                                                                                                                                                                                                             |
| ALS2:      | vixe maria... (risos)                                                                                                                                                                                                                                               |
| Professor: | Isso chama a atenção das pessoas. Ele fazia isso na hora do espetáculo. Era o que ele fazia na hora do espetáculo.                                                                                                                                                  |
| ALS:       | Palhaçada                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Mexia os olhinhos, cabeça e também as orelhas. Por isso chama atenção.                                                                                                                                                                                              |

|            |                                                                                                                                                                                                                            |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | O que chama a atenção?                                                                                                                                                                                                     |
| ALS:       | A cabeça, os olhos e as orelhas.                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Mas como ele era?                                                                                                                                                                                                          |
| ALS:       | Brincalhão e risonho.                                                                                                                                                                                                      |
| Professor: | Sua roupa é bem alegre e colorida. O que quer dizer alegre?                                                                                                                                                                |
| A4:        | Feliz.                                                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | A roupa?                                                                                                                                                                                                                   |
| AL2:       | Chama a atenção, né?                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | Exatamente... porque é uma cor viva.                                                                                                                                                                                       |
| AL2:       | Amarelo.. verde... vermelho                                                                                                                                                                                                |
| Professor: | Como escrevo a palavra roupa?                                                                                                                                                                                              |
| ALS:       | R:O:U:P:A                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Quantas sílabas?                                                                                                                                                                                                           |
| ALS:       | Duas.                                                                                                                                                                                                                      |
| Professor: | Eu disse que o palhaço era risonho, brincalhão, mexia os olhinhos (escreve no quadro). Quantos dígrafos eu tenho aqui (apontando para palavra olhinhos)?                                                                   |
| ALS:       | Dois. lh e nh.                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | E as orelhas? Quantos dígrafos?                                                                                                                                                                                            |
| ALS:       | só o lh                                                                                                                                                                                                                    |
| Professor: | Palhaço, rinhos, brincalhão olhinhos e orelhas. Vamos lá...sua roupa e alegre e colorida e tem muito brilho... muito brilho. Como escrevo BRI:lho                                                                          |
| ALS:       | BRI:LHO?                                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Qual é o dígrafo de brilho? Tem o encontro consonantal também. Mas qual o dígrafo?                                                                                                                                         |
| ALS:       | lh                                                                                                                                                                                                                         |
| Professor: | Tá certo. Mas aqui já trabalhamos encontro consonantal. Lembram? BR, brilho, TR, trabalho, DR dragão.                                                                                                                      |
| AL5:       | Nessas o som está travado....RRRRRRRRR                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | Se eu tirasse o R de brilho, ficaria como?                                                                                                                                                                                 |
| ALS:       | BI: lo                                                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | Muito bem. BRI:lo. Então tenho quantas palavras aqui? Com dígrafos?                                                                                                                                                        |
| ALS:       | Seis palavras.                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | Seis. (apontando para as palavras escritas no quadro). Então...o palhaço paçoca tem um chocalho. Como escrevo chocalho?                                                                                                    |
| ALS:       | C:H:O:C:A:L:H:O...                                                                                                                                                                                                         |
| Professor: | CHOCALHO. Quantos dígrafos?                                                                                                                                                                                                |
| ALS:       | dois... ch e Lh                                                                                                                                                                                                            |
| Professor: | Então eu tenho dois. O palhaço paçoca tem um chocalho no pé.                                                                                                                                                               |
| AL2:       | Já largou... (um estudante de outra sala vai chamar o colega)                                                                                                                                                              |
| AL5:       | Já ...mas não!... mas a gente quer ficar.                                                                                                                                                                                  |
| AL3:       | Quem quiser que vá.. Quero estudar.                                                                                                                                                                                        |
| Professor: | Vamos lá...O palhaço paçoca tem um chocalho no é. Quem sabe o que é chocalho?                                                                                                                                              |
| AL2:       |                                                                                                                                                                                                                            |
| AL3:       | Aquilo que tem no pé. Um sino. A vaca também tem...no pescoço. Mas a do palhaço é diferente... é pequeno, umas bolinhas. Já pensou o palhaço ter um chocalho igual ao da vaca? Não poderia nem andar. (os estudantes riem) |
| Professor: | Qual a função do chocalho?                                                                                                                                                                                                 |
| AL3:       | Pra saber identificar onde os animais estão. Pra não se perder. Já fui de sítio.                                                                                                                                           |
| AL2:       | sítio.                                                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | Mas no palhaço é pra chamar a atenção.<br>No palhaço é isso. O da vaca estou por fora? Quando ele está distante você escuta?                                                                                               |
| AL3:       | Está nada. Ele tem uma casinha lá em Cueiras. (risos)                                                                                                                                                                      |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professor: | Não sou de lá, só porque eu fui comer uma fritada lá... de siri mole... muito boa.                                                                                                                                                              |
| AL6:       | É difícil encontrar. Só no mercado São José tem o file de siri. Prepare para o preço.<br>O filé é uma coisa que pode tira do siri. Selecionado, mas siri mole é todo mole mesmo.<br>Inaudível...<br>(os estudantes conversam sobre os restaura) |
| Professor: | Vamos lá. Ele é muito gozado e engraçado. Presta atenção. (reler o texto todo). Gozado e engraçado é quase a mesma coisa. Lê Sebastião, o primeiro quesito.<br>Co:mo é o palha:ço?                                                              |
| ALS:       | Risonho e brincalhão.                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Se ele é brincalhão, ele é engraçado e gozado. Então, no primeiro quesito, coloquem aí: como é o palhaço: risonho e brincalhão.                                                                                                                 |
| Professor: | Como é risonho?                                                                                                                                                                                                                                 |
| ALS:       | RO                                                                                                                                                                                                                                              |
| AL3:       | Risonho.                                                                                                                                                                                                                                        |
| Professor: | Se fosse com a?                                                                                                                                                                                                                                 |
| ALS:       | Nha. Risonha.                                                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Qual é a outra?                                                                                                                                                                                                                                 |
| ALS:       | BRIN:CA:LHÃO<br>(professor para tirar dúvida de um aluno de como se escreve a palavra criança)                                                                                                                                                  |
| Professor: | Bora para o segundo quesito.                                                                                                                                                                                                                    |
| ALS:       | O que ele faz?                                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | O que ele faz?                                                                                                                                                                                                                                  |
| ALS:       | Ele mexe a cabeça e as orelhas.                                                                                                                                                                                                                 |
| Professor: | Como escrevo?                                                                                                                                                                                                                                   |
| ALS:       | Ele mexe os o:l:h:i:n:h:o:s (professor escreve no quadro).                                                                                                                                                                                      |
| Professor: | O que mais ele mexe?                                                                                                                                                                                                                            |
| ALS:       | A c:a:be:ça (professor escreve no quadro)                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | Lê pra mim Sebastião?                                                                                                                                                                                                                           |
| AL5:       | Ele mexe os olhi:nhos.                                                                                                                                                                                                                          |
| ALS:       | E as orelhas.<br>O aluno tenta realizar a leitura em voz alta: Dê sua opinião para...                                                                                                                                                           |
| Professor: | Vá Seu XXXX...                                                                                                                                                                                                                                  |
| AL3:       | <b>Dê sua opinião para que serve o chocalho que ele tem no pé?</b>                                                                                                                                                                              |
| ALS:       | <b>Pra chamar a atenção das crianças.</b>                                                                                                                                                                                                       |
| AL2:       | <b>Chocalho não existe mais não.</b>                                                                                                                                                                                                            |
| AL3:       | <b>Hoje existe. Mas aquela pessoa que tem um poder aquisitivo maior coloca chip para organizar a criação das vacas. As vacas são monitoradas na criação. Agora aqueles que são pobres ainda utiliza esse chocalho.</b>                          |
| AL5:       | <b>É na máquina.</b>                                                                                                                                                                                                                            |
| Professor: | <b>Então o boi pobre é chocalho e o rico chip.</b>                                                                                                                                                                                              |
| AL3:       | <b>Ele está certo. Está no terceiro milênio. Hoje quem tem condições é na máquina. Eu já vi. Pra tirar leite da vaca é máquina moderna. Assista Globo rural. Agora no sítio que eu conheço é na mão.</b>                                        |
| Professor: | Então para quer serve o chocalho do palhaço?                                                                                                                                                                                                    |
| ALS:       | Para cha:mar a aten:ção das pesso:as. (professor escreve no quadro)                                                                                                                                                                             |
| AL2:       | Se vai ao circo não vai só crianças.                                                                                                                                                                                                            |
| Professor: | São quantos ss?                                                                                                                                                                                                                                 |
| ALS:       | São dois.                                                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | Quem escreveu criança também está certo. Vamos ver como se escreve?                                                                                                                                                                             |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALS:       | CRIANÇA                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Professor: | No quarto quesito vocês irão escrever as palavras que vocês circularam com lh, nh e ch. Escrever ao lado separado por vírgula. As palavras que estão circuladas.<br>(Os estudantes escrevem as palavras e fazem o quinto quesito: separar as sílabas de palavras com lh, nh e ch. Após, são liberados.) |

Como vemos acima, o texto escolhido para aula se assemelha a um texto cartilhado que, na tradição escolar, foi comumente utilizado no Brasil (ALBUQUERQUE, 2005) para trabalhar padrões silábicos através de palavras simples até as mais complexas, de fácil memorização, com o objetivo de consolidar alguns padrões silábicos e desenvolver a leitura fluente de sílabas, palavras e pseudotextos.

De forma geral, verificamos que na aula são exploradas: a leitura em voz alta, a interpretação oral e escrita e a escrita das palavras do texto no quadro. No eixo da leitura, as atividades vivenciadas pelos professores e estudantes se voltam para algumas questões de localização explícita no texto lido pelo leitor mais experiente (Como é o nome do palhaço? O palhaço era o quê? O que chama atenção? O que ele faz?), emissão de opinião (Dê sua opinião para que serve o chocalho do palhaço?), identificar assuntos tratados do texto (Esse texto fala de quê?) e interpretação de palavras no texto (O que quer dizer alegre?).

A própria escolha do texto e a proposição das questões de leitura não remetem a temáticas que considerem o estudante jovem e adulto como produtores de cultura e de conhecimento no processo de alfabetização, mas sim um afastamento das experiências nas quais os sujeitos estão imersos fora da escola. Tal atividade se afasta da concepção de leitura como construção de significados, ou seja, um processo que requer uma série de compreensões metacognitivas e seleção de estratégias de acordo com a situação de interlocução.

Há, portanto, uma infantilização da modalidade (OLIVEIRA, 1999) quando se trata da não adequação de perguntas de compreensão leitora voltadas para o “palhaço paçoca”. Tal aspecto fica evidente no momento em que os estudantes são convidados a emitir opiniões sobre a funcionalidade do chocalho no pé do palhaço, situação na qual os sujeitos começam a comparar com o chocalho da vaca e atribuir sentidos a uma proposta artificializada.

Ao expressarem conhecimentos sobre criação de vacas e a utilização de chips que monitoram seu percurso e desenvolvimento negam o sentido meramente

focado no chocalho do palhaço, um *movimento de tensão e mecanismos de resistência*, por parte de alguns estudantes, à tradição escolar (textos artificializados). Desvela-se, portanto, um movimento de reflexão mais crítica que extrapola o que está sendo abordado no texto, estabelecendo uma conexão mais próxima com os conhecimentos e usos ideológicos da linguagem. Nesse sentido, a movimentação de resistência se materializa quando, na fala dos estudantes, se destaca a relação da criação de bovinos e as condições socioeconômicas dos sujeitos: “[...] *Mas aquela pessoa que tem um poder aquisitivo maior coloca chip para organizar a criação das vacas. As vacas são monitoradas na criação. Agora aqueles que são pobres ainda utiliza esse chocalho.*”

Embora, nas minientrevistas, os estudantes tenham afirmado que os conhecimentos adquiridos na aula em foco tenham sido relevantes, percebemos que os mesmos não são consumidores passivos (CERTEAU, 1994) de uma tradição escolar, uma vez que há indícios de resistências nos sentidos e ressignificações a partir da pergunta feita sobre funcionalidade do chocalho no palhaço, resultando nas associações e comparações ao chocalho da vaca, extrapolando o assunto do texto.

Já no eixo da análise linguística, mais especificamente, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), percebemos que, na aula, foram explorados, de forma mais intensa, atividades voltadas para a segmentação oral das sílabas (*Professor: Como escrevo a palavra roupa? ALS: R:O:U:P:A; Professor: Quantas sílabas? ALS: Duas*) e para dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras (*Professor: [...]. Então...o palhaço paçoca tem um chocalho. Como escrevo chocalho? ALS: C:H:O:C:A:L:H:O...; Professor: CHOCALHO. Quantos dígrafos?*).

Tais palavras são retiradas do texto para análise fonológica isolada, sem comparações e/ou maiores reflexões, com o enfoque na identificação dos dígrafos (nh, ch, lh) destacadas na exposição oral. Através das perguntas e respostas, os estudantes circularam tais palavras e soletravam a escrita das mesmas para o professor escrever no quadro.

Embora consideremos que as atividades de segmentação oral das palavras e correspondências entre letras e o seu valor sonoro são importantes para o processo de alfabetização, não podemos deixar de destacar que a atividade é repetitiva e pouco reflexiva. Há uma preocupação, por parte do docente, em repetir

várias vezes a escrita das palavras identificadas no texto (palhaço, olhinhos, brincalhão, chocalho, risonho,...), bem como retomar as correspondências grafo-fônicas nas respostas das perguntas voltadas para estudo do texto. Ao ser questionado sobre os objetivos dessa atividade, o docente destaca a importância de os sujeitos grafarem corretamente tais palavras, uma vez que muitos ainda não se apropriaram das correspondências grafofônicas.

Portanto, parece haver a compreensão de que o tratamento dado à leitura nessa aula se limita à extração de informações da superfície linguística e a análise linguística parte de um texto como suporte para análise de palavra através da repetição.

A presença da leitura com questões que exploram a identificação de informações explícitas ou implícitas nos textos e os movimentos de ressignificações que os estudantes realizam a partir do texto também é evidenciada em outras aulas. Outro exemplo é o caso da aula em que foi explorado o gênero fábula: no dia anterior, o professor falou um pouco sobre as características desse gênero (personificação e elementos da narrativa), realizou a leitura do texto, explorou as características dos personagens e abordou, de forma geral, sobre o que é moral nas fábulas. Na sequência (outro dia), o professor deu continuidade a partir de questões que foram anotadas pelos estudantes na aula anterior. Vejamos abaixo:

#### **Aula 7**

Professor: Vamos lá. Vamos ler, seu XXX?

AL1: Não sei se consigo ler muita coisa do meu caderno, mas vamos ver. Se eu errar alguma coisa.

Professor: O senhor consegue, sua voz grave faz com que a turma e seus colegas escutem e prestem atenção. Eles entendem bem,

AL1: Então se a palavra do povo. A voz do povão... como diz Reginaldo Rossi. O amigo dizia que cada lugar tinha seu vocabulário e no Nordeste é um vocabulário e outro lugar.

AL2: Converse muito não, comece a ler o texto. (risos)

AL1: (realiza a leitura com pausas entre as palavras) O gato e o rato. O rato vivia num buraco com sua mãe. Depois de sair sozinho pela primeira vez contou a ela (a mãe dela?). Mãe, você não imagina os bichos estranho.

Professor: Estranhos.



|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AL1:       | Não consigo colocar o s... ESTRANHOS que encontrei. Um era bonito e delicado. Tinha um pelo muito macio e um rabo que se movia formando ondas. O outro era um monstro horrível. No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua... quem                   |
| Professor: | QUE (escreve no quadro) é diferente de quem.                                                                                                                                                                                                                                    |
| AL2:       | Que balançavam quando ele andava.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Professor: | Está falando de quem?                                                                                                                                                                                                                                                           |
| ALS:       | Está falando agora do galo.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| AL1:       | De repente, os lados do corpo dele se sacudiam e dei um grito apavorante.                                                                                                                                                                                                       |
| AL2:       | Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que iria conversar com um pouco com o simpático. (leitura com pausas prolongadas entre sílabas).                                                                                                                           |
| AL3:       | Ah meu filho - respondeu a mãe. Esse monstro era uma ave inofensiva e o outro era um gato feroz que num segundo teria te devorado. Moral da história:                                                                                                                           |
| Professor: | Jamais confie nas aparências. (o professor escreve no quadro).                                                                                                                                                                                                                  |
| ALS:       | Jamais confie nas aparências. (três alunos realiza a leitura em voz alta)                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | Vamos ler as perguntas? (apontando para as questões do quadro)                                                                                                                                                                                                                  |
| AL1:       | Quem é simpático?                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Professor: | Como você reescreveria essa moral?<br>(o professor para explicar a necessidade de realizar a leitura fluente e as dificuldades que alguns alunos têm em enxergar o quadro e/ou caderno).                                                                                        |
| Professor: | O gato e o rato... (o professor realiza a leitura da fábula). De repente, os lados do corpo dele se sacudiam. O que era os lados do corpo que sacudiam?                                                                                                                         |
| ALS:       | As asas.<br>(o professor continua a história) Moral da história: Jamais confie nas aparências. O que está dizendo? Que está falando de dois seres bem diferentes... um aparentemente feio e apavorante e outro bonito macio e delicado. Mas qual dos dois iria fazer mal a ele? |
| ALS:       | O gato                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | O simpático, o macio...                                                                                                                                                                                                                                                         |
| AL1:       | Mas ele não queria conversa com o galo, porque achou o galo muito feio e horrível...o negócio dele era com o gato. Só que iria pegar em bomba... Isso mesmo. Ler de novo o quesito:                                                                                             |
| Professor: | Quem é simpático?                                                                                                                                                                                                                                                               |
| ALS:       | É o gato.<br>(o professor escreve a palavra no quadro)                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Como expliquei em outra aula essas histórias tem a moral, um ensinamento que a história traz. No caso dessa: Jamais confie nas aparências. Que outro nome eu daria para essa moral? Que outra frase? Como poderíamos reescrever a moral dessa fábula?                           |
| AL1:       | Não confie nas pessoas delicadas ... as pessoas que são delicadas..., mas quando você vai ver é tão simpático, mas não serve pra nada.                                                                                                                                          |
| Professor: | Mas que frase eu colocaria nessa moral. Está dizendo assim: Jamais confie nas aparências. Que outro nome poderíamos colocar?                                                                                                                                                    |
| AL1:       | Não confie naquele cara metido a correto. Pode ser assim?<br>(o professor escreve no quadro). Não confie...                                                                                                                                                                     |
| AL1:       | Naquele camarada metido, aquelas pessoas que é metido a correto na aparência e por trás é outra.                                                                                                                                                                                |
| Professor: | E aí gente? Jamais confie na aparência                                                                                                                                                                                                                                          |
| AL1:       | XXX sabe. Ela já namorou e confio muito com uma camarada e quando foi ver não era aquilo (risos) Era o amor da vida dela, a paixão brasileira...                                                                                                                                |
| AL2:       | A chama do brega, mas ...                                                                                                                                                                                                                                                       |
| AL3:       | A última bolacha do pacote.                                                                                                                                                                                                                                                     |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AL4:       | Mas foi ilusão.<br>(risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Então, como vocês escreveriam? Vamos como seria? Vamos pensar...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| AL2:       | Não confie naquela pessoa que nem tudo é                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| AL1:       | Não confie na boniteza daquela pessoa, que aquela pessoa é feio todo.<br>(risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| AL3:       | O coração bonito fora e feio por dentro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| AL4:       | Não adianta beleza exterior                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Vamos lá... Jamais ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| AL4:       | Gaiola bonita não dar de comer a canário<br>(risos)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Se coloque no lugar do rato. Tragam para você. Não devemos confiar nas pessoas (professor escreve no quadro a partir)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| AL1:       | As pessoas não. Se eu botar nas pessoas, está no plural e não são todas, são algumas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Professor: | Não devemos confiar em algumas pessoas (realiza a leitura do que está escrita no quadro).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| AL1:       | Porque ela não é confiável. Não... já tem confiar na frase...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| AL2:       | Tem aquela confiança, mas não pode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Já conheceram uma pessoa que você olhou pra ela, que simpatizou e depois descobriu que não era quem imaginava ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| AL4:       | É falsa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| AL2:       | Já conheci. Comigo ela era aquela tão bonita e me colocou pra trás. Era uma pessoa boa de conversa e depois ela me quebrou...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Professor: | Vamos refazer. (o professor apaga)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| AL2:       | Viu professor. Sai de uma pessoa certa e deixei o certo pelo duvidoso. Hoje dia fala comigo. Ele era amigo do interior, deveríamos ter separado o trabalho da amizade. Ele deu pra traz me quebrou. Me ofereceu um carro pra dirigir e tomou. Mostrava meu amigo, mas não era. As aparências enganam.                                                                                                                                                                        |
| Professor: | ISSO AÍ. As aparências enganam. (escreve no quadro)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| AL2:       | Aí pronto.... Deixei o certo pelo duvidoso. Terminou que fiquei com uma mão atrás outra na frente. Aí trabalhei com ele e depois de um ano e três meses tomou. Eu fiquei doidinho sem trabalhar. Cai na conversa...                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Professor: | Verdade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| ALS:       | As aparências enganam (os alunos leem em voz alta)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| AL5:       | Eu também professor. Tinha um amigo... nos dois andávamos juntos, em Jardim Brasil II de bicicleta. Aí teve um dia que ele ligou para dois amigos e ele disfarçando a voz. Eu perguntei quem é e disse nada não, nada não. Ele fazendo coisa errada pelo fone. Acho que era venda de...Duas conhecidas disseram que XXX inventava coisas e que não sabia porque ele estava andando com ele. Me colocou no fogo com elas contando mentiras e dizendo que eu estava envolvido. |
| AL6:       | Minha mãe soube e disse que iria dar um tapa na minha cara. Disse: a partir de hoje eu não quero você andando com aquele amigo. Melhor você andar só. Aprendi outro conselho parecido com o que é moral: é melhor você andar só do que mal acompanhado.                                                                                                                                                                                                                      |
| Professor: | Vê só. Olha a situação dele. Era amigo e não sabia com o que ele fazia. As aparências enganam também. Vamos para o último. Leia a próxima, XXX.<br>Por que o ratinho se enganou com os dois animais que viu?                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| AL7:       | Ele se enganou porque ele pensava que eram amigos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| AL1:       | Confiou e errou.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| AL2:       | Ele não confiou nos dois. Só em um. Por que ele pensava que o gato seria bonzinho e que o galo seria o maldoso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| AL1:       | Por quê?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | Por quê?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|            |                                                                                                                                                       |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professor: | Por causa das aparências.                                                                                                                             |
| AL1:       | Muito bem! (os estudantes aplaudem). O ratinho se interessou pelo gato                                                                                |
| Professor: | porque era bonito, elegante, macio, simpático, delicado e na realidade ele não era bonzinho... era feroz. E o galo era feio, horrível... Deselegante. |
| AL1:       | E quando bateu as asas assustou o rato.                                                                                                               |
| Professor: | Mas ele era o horror da história.                                                                                                                     |
| AL2:       | Isso. Então vamos escrever. Por que o ratinho se enganou com os dois                                                                                  |
| Professor: | animais que viu?                                                                                                                                      |
|            | Ele se enganou com as aparências.                                                                                                                     |
| ALS:       | Isso. É a moral da história. As aparências enganam.                                                                                                   |
| Professor: | Os estudantes escrevem no caderno e o professor termina a aula.                                                                                       |

A partir dessa aula, verificamos que o enfoque é no reconhecimento e na compreensão da moral subjacente ao gênero fábula (Como poderíamos reescrever a moral dessa fábula?), na identificação do conteúdo temático (Por que o ratinho se enganou com os dois animais que viu?) e no contraste presente na escolha dos personagens mediante aos ensinamentos (Quem é simpático?).

Verificamos que, de forma geral, os estudantes gostaram de participar da atividade proposta para essa aula e conseguiram associar questões presentes na fábula em foco com episódios de suas vidas. Há um movimento de circularidade que envolve as tentativas dos estudantes para interpretar e reescrever a moral da fábula: “Jamais confie nas aparências”. Os comentários evidenciam a relação que os estudantes fazem com as máximas, presentes nos provérbios populares, com relatos de situações cotidianas, como, por exemplo, no caso da estudante que já namorou um rapaz e viu que o mesmo não era quem ela pensava; no prejuízo que outro estudante teve ao acreditar na proposta de trabalho do amigo, abrindo mão de um emprego formal, e que o deixou sem trabalho.

Como isso, vemos que a associação com as experiências de vida muitas vezes materializam as compreensões que os estudantes têm sobre o conteúdo temático da fábula “O rato e o gato”, fazendo com que indiquem as sugestões para

substituição da moral: As aparências enganam. Vale ressaltar, no entanto, que uma das estudantes, a partir dos relatos, indica uma substituição válida à moral da fábula: “Gaiola bonita não dá de comer a canário”. Todavia, essa possibilidade não foi alvo de reflexão e não foi aceita coletivamente no momento da discussão coletiva.

Outro aspecto que merece ser destacado é o fato de um estudante compreender o conceito de moral ao relatar uma experiência de vida, ressaltando outro provérbio popular. Ao destacar que a mãe o proibiu de andar com um amigo que supostamente estivesse envolvido em algo errado, o aluno ressalta *“Aprendi outro conselho parecido com o que é moral: é melhor você andar só do que mal acompanhado.”* Tal comentário evidencia que o mesmo não só apreendeu o sentido geral da fábula, foco da aula, mas estabeleceu uma relação desta com a utilização de provérbios populares, destacando a função de ensinamento, característica do gênero fábula.

Para essa atividade, o docente relatou, na minientrevista, que o foco da aula era fazer com que os estudantes conhecessem o gênero fábula, interpretassem e reconhecessem a moral subjacente a diferentes fábulas. Ressaltou também a importância de os estudantes identificarem as particularidades físicas e psicológicas dos personagens da fábula e o conteúdo temático, como também o contraste presente na escolha dos personagens. Em sua fala, o docente ainda destacou que a escolha pelo gênero se justifica pelas possibilidades de proporcionar, em sala de aula, atividades de compreensão de texto e fazer com que os estudantes interpretem oralmente tais textos. Verificamos que, do ponto de vista metodológico, os objetivos do professor estão coerentes com a aula ministrada e a escolha do tema da fábula se aproxima um pouco mais das vivências dos estudantes, quando comparada ao palhaço paçoca.

A leitura em voz alta dos textos e a interpretação oral e/ou escrita também se fez presente no trabalho voltado para a literatura de cordel. Nessa aula, antes de realizar a leitura, o professor propõe aos estudantes que escutem o cordel em áudio. Vejamos abaixo:

**Aula 6**

Professor: Eu trouxe hoje para vocês vários folhetos de cordel, vou colocar uma em banca em banca, para vocês realizarem a leitura, mas primeiro vamos ficar

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | atentos a um áudio que vai falar um pouco sobre o cordel. Sexta-feira não haverá aula, pois tem uma reunião na secretaria de educação, na educação de jovens e adultos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| A1:        | Oxe, venho mais não. Segunda já não teve, porque foi feriado dos comerciantes. A gente chega cedo, dá 19h10 e a cigarra não toca pra entrar. É pra tocar. Está difícil assim continuar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|            | Um estudante tenta realizar a leitura sozinho o título do cordel que estava em seu caderno. Outros tentam fazer a mesma coisa e o professor se levanta para ajudar. Nesse momento, alguns ainda estão terminando de jantar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| A1:        | Ca:va:lo ma:ri:nho. Cavalo marinho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Professor: | Eu vou colocar a explicação sobre o que é literatura de cordel e a recitação de alguns versos. Eles cantam os versos. Vamos prestar atenção. E todos os cordeias exploram a rima, vocês lembram?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| ALS:       | Lembro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| A3:        | Pente rima com                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| A3:        | Cola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | A questão da rima tem que prestar atenção para sonoridade e sentido.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| A4:        | E por falar em rima eu tenho uma que aprendi. Um amigo meu que inventou. Galeto canhoto, tem pé e pescoço, come ele e come ela, come até quem é banguela.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|            | <i>Risos</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Professor: | Tem rima sim. Vamos escutar. Prestar atenção nas informações.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|            | Coloca o áudio: “Agora você irá ouvir o CD Cordel declamado e musicado nos palcos da cultura e educação, um projeto pedagógico sobre cordel em sala de aula, elaborado pela pedagoga, jornalista e poetisa popular Riva de Nassau, cangaceira de cordel.” O CD explica sobre a origem da literatura de cordel, o que significa a expressão literatura de cordel, os temas e relação com questões sociais, a exploração das rimas e sonoridades, a valorização do legado de Freire em relação ao círculo de cultura e a necessidade de priorizar temas sociais nos processos educativos, comenta sobre a poesia na perspectiva de Ariano Suassuna e a estrutura do cordel. Após é declamado um cordel Carnaval, cultura e esporte que destaca elementos culturais de Olinda. |
|            | Nesse momento, observamos alguns estudantes anotam as informações expostas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|            | Após a exposição do áudio, de forma breve, o professor retoma alguns pontos abordados no áudio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | Eu trouxe aqui para vocês alguns cordéis, eu vou colocar no varal, vocês escolhem e depois em banca e banca ler com vocês. Então vou mostrar para vocês escolherem e lerem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| A4:        | Vai amarrar como vende nas feiras.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| A2:        | Pode ser no varal ou barbante.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| A3:        | Todo cordel tem rima.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|            | (o professor amarra o cordão no quadro)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Aluno 4:   | Vai começar essa semana a Fliporto. Na Praça da Preguiça. Eu escutei                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | antes de vir na reportagem.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Vocês escutaram no áudio falando em Riva de Nassau, a maioria desses cordéis são dela.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Aluno 1:   | Quer dizer que o senhor foi hoje no mercado São José comprar esses cordéis?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Não faz um tempinho. Já fiz um trabalho para feira de Ciências com outros estudantes. Comprei lá na Fliporto. Podem levantar para escolher.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|            | Os estudantes circulam, escolhem o cordel pelo título, pela xilogravura, pela palavra, pelo tema ou pelo tamanho do texto. Eles voltam para suas bancas e começam a realizar a leitura. Aqueles que não leem fluente, folheiam o cordel e tentam ler palavras ou versos com pausas prolongadas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|            | O professor passa nas bancas dos leitores iniciantes ajudando-os a realizar a leitura: estimulando a junção das sílabas, identificação das letras e junção das palavras. Os estudantes também se ajudavam uns aos outros enquanto o docente não chegava na banca. Em voz alta, alguns estudantes demonstravam a satisfação em conseguir por tentativas realizar a leitura de forma mais autônoma. Após as tentativas dos estudantes, o professor leu o cordel e conversou um pouco com o estudante sobre o assunto que tratava o cordel. Para os estudantes que conseguiram realizar a leitura de um folheto inteiro de cordel, ele perguntava o assunto tratado, a forma escrita dos versos e como os temas eram tratados. Dois estudantes, com mais fluência na leitura, escolhem mais um cordel para ler. |
| Professor: | Vocês leram cordéis de vários temas. Quais foram os temas?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| ALS:       | A vida na favela, preconceito contra mulheres, brinquedos populares, folclore, Aedes Aegypti, crise na saúde, a cultura pernambucana, a cultura de Olinda, violência, educação...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Professor: | Vocês puderam ver a variedade de temas que podem ser abordados nos cordéis e, dependendo da temática, a autora faz algumas críticas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Aluno 3:   | Como na violência contra mulher. Ela diz nos versos que é absurdo, que temos eu denunciar e que os homens devem aprender a respeitar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Aluno 6:   | O da educação também. Um país que não valoriza a educação não tem futuro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Professor: | Isso. Dependendo do autor, tem cordelista que trabalha mais com denúncias de problemas sociais, outros com temas mais gerais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Aluno 5:   | Na minha casa tem esses livrinhos. Vou pegar pra ler.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Aluno 2:   | Meu vizinho tem. Vou pedir emprestado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Aluno 6:   | Vende no mercado São José. Lá você pode escolher.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Aluno 4:   | Vai ter a Fliporto, dá pra gente ir e comprar. Deve ser baratinho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Geralmente, são vendidos por preços menores de que alguns livros. Vale a pena vocês procurarem e, se puder, comprar. Trazer para sala. Como escutamos no início da aula, esses livretos fazem parte da cultura popular.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

De forma geral, verificamos que, na aula, o professor explorou: a escuta de áudio do cordel e algumas de suas características, a leitura individual e silenciosa, fluência em leitura, a circulação do gênero e a interpretação oral dos textos. O trabalho de leitura se volta para a interpretação do assunto/tema que os cordéis podem abordar. Diferentemente de outras escolhas, o gênero em foco impulsiona um entrelace com elementos extraescolares e com temas que estão próximos à

realidade dos estudantes. Tal aspecto fica evidente quando os alunos fazem referência a eventos/locais em que há a circulação dos cordéis (*“Vai começar essa semana a Fliporto. Na Praça da Preguiça. Eu escutei antes de ver na reportagem. Lá deve vender”*; *“Vende no mercado São José. Lá você pode escolher”*.), aos temas que são abordados (*“Como na violência contra mulher. Ela diz nos versos que é absurdo, que temos que denunciar e que os homens devem aprender a respeitar. Aqui em Olinda tem muitos casos.”*; *“O da educação também. Um país que não valoriza a educação não tem futuro”*) e às possibilidades de acesso aos livretos no seu cotidiano (*“Na minha casa tem esses livrinhos. Vou pegar pra ler.”*; *“Meu vizinho tem. Vou pedir emprestado.”*)

Embora o professor tenha explorado a temática e algumas características do gênero (organização em versos, rimas, circulação), percebemos que a aula se voltou exclusivamente para a leitura silenciosa e para os comentários gerais sobre o assunto/tema abordado no texto. Segundo os estudantes relataram na minientrevista, ao término da aula, as tentativas para realizar a leitura de forma autônoma e para falarem sobre qual o assunto está sendo tratado no texto é uma estratégia que os ajuda a realizar a leitura em outros espaços, o que ficou evidente na fala alguns alunos:

*“a aula foi boa. Nós tentamos ler, isso é importante, estimula a gente e faz com que a gente crie coragem para ler outras coisas fora da escola”;*

*“aprendi sobre literatura de cordel, em casa eu tinha e não sabia. Fiquei curioso para saber do que fala e olha a forma como é escrito”;*

*“vou tentar ir nessa feira de livros, quem sabe compro um para tentar ler e gostar desse tipo de livro”;*

*“gostei de ver como o tema no cordel é tratado. O da violência da mulher. Difícil falar desse assunto. Aprendi que não devemos ficar calada, mas denunciar”.*

Nas falas dos estudantes, também há indícios de que a valorização da leitura autônoma, dentro da prática escolar, a partir de textos que abordam temáticas diversas, pode ajudar não apenas na fluência da leitura, mas na compreensão do que está sendo abordado nos textos. Tal aspecto é apontado nas expectativas dos estudantes, capítulo 5, ao destacarem que acreditam que o espaço escolar pode possibilitar a ampliação e a autonomia nas situações nas quais a leitura se faz presente. Em um estudo que realizamos, foi observado que há

uma crença de que, no espaço escolar, a apropriação de habilidades voltadas para leitura autônoma e compreensão dos textos pode contribuir para a inserção e ampliação dos sujeitos em outros espaços. Observamos também que o conhecimento acerca dos gêneros de ordens diversas e da finalidade é considerado um elemento importante no desenvolvimento das habilidades discursivas dos educandos (AMORIM, 2009).

Embora a aula em foco tenha destacado as possibilidades de trabalho com o gênero cordel, ressaltamos que a leitura, numa perspectiva de prática social, é uma oportunidade de discutir, de forma mais aprofundada, sobre as funções e usos da língua, bem como possibilita a seleção de estratégias de acordo com a situação comunicativa em questão.

A dimensão de que os estudantes precisam desenvolver habilidades que perpassem desde a compreensão mais literal do texto até os processos de significações que os ajudem a identificar o jogo de intenções no qual todo texto é produzido é de fundamental importância para formação do leitor de texto. Ou seja, o trabalho com a leitura poderá oportunizar aos jovens e adultos condições para desenvolverem suas capacidades críticas e as habilidades de apreender os significados que estão envoltos em qualquer produção textual e (res) significá-los, como também favorecer a inserção dos mesmos em práticas sociais cujo o domínio da leitura é imprescindível. Tal como foi apontado por Souza (2004), a valorização da leitura como instrumento social oportuniza não só a ressignificação de sentidos, mas a possibilidade de intervenção e de compreensão sobre a realidade.

Outra atividade que foi vivenciada no espaço escolar foi o trabalho desenvolvido a partir do texto informativo “Zika”. Nessa aula, foi proposto aos estudantes: Leitura silenciosa do texto; questões sobre o texto e conversa sobre o vírus Zika e atividades de completar palavras e frases do texto. Segue o segmento da aula:

#### **Aula 11**

[...] (O professor entrega um texto com questões a serem respondidas e pede para os estudantes lerem. Alguns estudantes começam a realizar a leitura silenciosa em suas bancas)

Professor:

Aluno 4:

Aluno 5: Muito mesmo. Vamos começar. Lembram que falamos ontem.

Aluno 4: Chikungunya



|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | <p>É o mesmo mosquito.</p> <p>Um cara que conheço disse assim: ela está com chikungunya, vou embora para não me infectar. Eu vou pegar o vírus (fez um gesto através do espirro).</p> <p>Professor: E o que o senhor acha?</p> <p>Isso não pega através do espirro, nem também da relação... sexual. Tem escrito isso aqui no texto professor?</p> <p>Alunos: Vamos ler para saber. Vamos ler para entender sobre o vírus. Sobre o que</p> <p>Professor: fala?</p> <p>Alunos: Sobre o Zika vírus.</p> <p>Professor: Sabem qual foi a data em que ele foi isolado?</p> <p>Aluno 5: 1947 (escreve no quadro)</p> <p>Professor: Em quem?</p> <p>Aluno 6: No macaco</p> <p>Professor: Após 20 anos, quem foi infectado?</p> <p>Aluno 4: O ser humano</p> <p>Professor: Vocês lembram onde foi?</p> <p>Aluno 5: Na África...na floresta...</p> <p>Professor: No continente africano. Depois foi para qual continente?</p> <p>Ásia, Oceania</p> <p>Aluno 6: Asiático e Oceania (escreve no quadro). Após ter contaminado esses</p> <p>Professor: continentes, qual foi o outro país afetado?</p> <p>Alunos: O Brasil.</p> <p>Professor: Veio através de quem?</p> <p>Aluno 3: Turista.</p> <p>O professor retoma as informações que anotou no quadro.</p> <p>Agora professor, porque o homem isola um vírus? Eles achavam que não iria vingar. Agora está infectando tantos países, tantas pessoas. Se eles tivessem cuidado disso...era feito a febre amarela.... O culpado pelo o que</p> <p>Professor: está acontecendo são os poderosos, o próprio ser humano.</p> <p>Aluno 6: Isso. E no Brasil...Eles chegam com o mosquito ou a doença?</p> <p>Professor: Isso. E no Brasil...Eles chegam com o mosquito ou a doença?</p> <p>Aluno 2: Os turistas chegam com a doença</p> <p>Professor: São os hospedeiros.</p> <p>O mosquito pica quem está infectado.</p> <p>Vamos escutar a leitura do texto todo e as informações que vocês disseram?</p> |
| Professor: | <p>O <i>Zika vírus</i> foi isolado, pela primeira vez, em 1947, num macaco Rhesus utilizado para pesquisas na Floresta de Zika, em Uganda, no continente africano. Aproximadamente 20 anos depois, ele foi isolado em seres humanos na Nigéria. Dali, ele se espalhou por diversas regiões da África e da Ásia e alcançou a Oceania. Possivelmente, ele entrou no Brasil trazido por turistas que vieram assistir à Copa do Mundo de Futebol, em 2014.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Aluno 5:   | Quer dizer que provavelmente, em 2014, com muita gente de fora. Pode ter sido de qualquer lugar.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Professor: | Foram os africanos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Aluno 5:   | Não sabemos. Não podemos afirmar isso. Sabemos que a África tem guerra, doenças, pobreza, pessoas mais sofridas... é mais fácil encontrar muitas doenças por conta da situação econômica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Professor: | Mas lá tem mais pobreza que o Brasil?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|            | A relação capitalista atinge a todos. A desigualdade, da luta pelo poder. Não tão como o Brasil. Em alguns lugares eles comem rato, gafanhoto, escorpião... Não podemos afirmar que só África tem pobreza, continente asiático e outros também.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Aluno 5:   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Professor: |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Sei.... Aqui também tem pobreza.  
Continuando o texto

No nosso país, o vírus encontrou o mosquito que, entre outros do mesmo gênero (*Aedes albopictus*, *africanus*, *apicoargenteus*, *furcifer*, *luteocephalus*, etc.), serve de vetor para sua transmissão: o *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, da febre chikungunya e também da febre amarela. Macacos e seres humanos costumam ser os hospedeiros.

Vamos responder as questões que estão no papel. Em dupla, leiam e tentem responder. Vamos fazer a interpretação de texto.

(Os estudantes tentam responder as questões propostas. Os estudantes liam e o professor também passavam na banca para ajudar quem estava com mais dificuldade. Depois de um tempo, são convidados a responder oralmente e o professor anota a resposta dos estudantes no quadro).

Professor:

Vamos corrigir. De acordo com o texto lido, quando o Zika vírus foi isolado pela primeira vez e onde aconteceram as pesquisas?

Alunos:

Professor:

Em 1947, na Floresta de Zika, Uganda (escreve no quadro)

Aluno 3:

Professor:

Como o evento, Copa do Mundo de Futebol pode contribuído ter com a entrada do Zika vírus em nosso país?

Através de turistas já contaminados pelo vírus, o mosquito pode transmitir.

Alunos:

Professor:

Depois de 20 anos, isolado pela primeira vez na Nigéria o Zika vírus de espalhou por diversas regiões. Cite-as.

África, Ásia e Oceania.

Alunos:

Professor:

O *Aedes aegypti*, mosquito transmissor do ZIKA vírus pode transmitir doença. Quais?

Dengue... Chikungunya e febre amarela.

Alunos:

Aluno 2:

Aluno 5:

Professor:

Quais os sintomas da febre Zika?

Febre alta..., dor de cabeça, no corpo, mal-estar e caroços vermelhos.

Eu já tive Zika.

Ainda bem que ainda não tive, mas fico com medo.

Alunos:

Aluno 2:

Professor:

Como acontece o tratamento para febre Zika?

Tomar muita água, remédio e repouso.

A tal da Zika deixa um de cama e é um coça-coça.

Vamos acrescentar no caderno as questões 6 e 7.

6. Complete com a, e, i, o ou u.

a) Zik\_

b) Áfric\_

c) c\_pa

d) Bras\_l

e) macac\_

f) febr\_

g) human\_

h) dengu\_

7. Encaixe as palavras nas frases abaixo:

ZIKA – MACACO – TURISTA – BRASIL –  
ÁFRICA - COPA- MOSQUITO- HUMANO

a) O \_\_\_\_\_ vírus foi isolado em 1947.

b) O \_\_\_\_\_ é um pequeno animal.

c) A \_\_\_\_\_ é um continente contaminado pelo Zika vírus.

d) O \_\_\_\_\_ trouxe o vírus para o \_\_\_\_\_.

|            |                                                                                                                                                                        |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | <p>e) A _____ de 2014 foi o evento mais desejado.</p> <p>f) O ser _____ é a mula do vírus Zika.</p> <p>g) O _____ foi o primeiro animal utilizado como hospedeiro.</p> |
| Professor: | (Os estudantes anotam em seus cadernos.)                                                                                                                               |
| Alunos:    | Vamos lá...na primeira palavra como se escreve a palavra Zika. Qual letra                                                                                              |
| Professor: | está faltando?                                                                                                                                                         |
| Alunos:    | Letra A.                                                                                                                                                               |
| Aluno 2:   | A letra B? Que palavra?                                                                                                                                                |
| Professor: | África.                                                                                                                                                                |
| Alunos:    | Falta letra A.                                                                                                                                                         |
| Professor: | África é um país ou continente.                                                                                                                                        |
| Alunos:    | Continente.                                                                                                                                                            |
| Professor: | O próximo falta que letra?                                                                                                                                             |
| Aluno 2:   | O. CO:PA                                                                                                                                                               |
| Professor: | Na próxima?                                                                                                                                                            |
| Alunos:    | Falta I.                                                                                                                                                               |
| Professor: | Leiam:                                                                                                                                                                 |
| Alunos:    | BRA:SIL.                                                                                                                                                               |
| Professor: | Quantas sílabas?                                                                                                                                                       |
| Alunos:    | Duas.                                                                                                                                                                  |
| Aluno 5:   | Que palavra seria aqui?                                                                                                                                                |
| Professor: | MA:CA:CO                                                                                                                                                               |
| Alunos:    | Falta letra O                                                                                                                                                          |
| Professor: | Quantas sílabas?                                                                                                                                                       |
| Alunos:    | Três.                                                                                                                                                                  |
| Alunos:    | A letra f... que palavra seria?                                                                                                                                        |
| Professor: | fe:bre.                                                                                                                                                                |
| Aluno 2:   | Letra E...duas sílabas.                                                                                                                                                |
| Alunos:    | Letra g?                                                                                                                                                               |
| Professor: | Humano                                                                                                                                                                 |
| Alunos:    | Falta a letra O.                                                                                                                                                       |
| Alunos:    | E a última?                                                                                                                                                            |
| Professor: | Dengue.                                                                                                                                                                |
| Alunos:    | Falta E.                                                                                                                                                               |
|            | Vamos lá (lê o sétimo quesito). Leiam as palavras.                                                                                                                     |
| Professor: | ZIKA – MACACO – TURISTA – BRASIL – ÁFRICA - COPA- MOSQUITO-                                                                                                            |
| Alunos:    | HUMANO (os estudantes leem em voz alta)                                                                                                                                |
| Professor: | Vamos para primeira frase:                                                                                                                                             |
| Alunos:    | O _____ ví:rus foi iso:la:do em 1947. (pausas entre sílabas)                                                                                                           |
| Professor: | Que vírus foi esse?                                                                                                                                                    |
| Aluno 3:   | Zika. (escreve no quadro)                                                                                                                                              |
| Alunos:    | Próximo.                                                                                                                                                               |
| Professor: | O _____ é um pequeno animal.                                                                                                                                           |
| Aluno 4:   | Coloca mosquito.                                                                                                                                                       |
| Professor: | Onde está essa palavra no quadro.                                                                                                                                      |
| Alunos:    | Ali. Perto de copa.                                                                                                                                                    |
| Professor: | A _____ é um continente contaminado pelo Zika vírus.                                                                                                                   |
| Aluno 4:   | África.                                                                                                                                                                |
| Professor: | Onde está a palavra África?                                                                                                                                            |
| Alunos:    | Depois da palavra Brasil.                                                                                                                                              |
| Professor: | O _____ trouxe o vírus para o _____.                                                                                                                                   |
| Alunos:    | Turista e depois Brasil.                                                                                                                                               |
| Professor: | TU:RIS: TA e BRA:SIL. Sobraram quais palavras?                                                                                                                         |

|            |                                                                                                                                                                                                             |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alunos:    | MACACO... COPA E HUMANO.                                                                                                                                                                                    |
| Professor: | A _____ de 2014 foi o evento mais desejado.                                                                                                                                                                 |
| Aluno 3:   | COPA.                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | O ser _____ é a mula do vírus Zika. Quem é a mula?                                                                                                                                                          |
| Aluno 3:   | Ser humano. Mula é bicho professor.                                                                                                                                                                         |
| Professor: | Mula aqui tem qual sentido?<br>Porque leva o vírus.                                                                                                                                                         |
| Alunos:    | Isso. É o hospedeiro. E por fim, O _____ foi o primeiro animal                                                                                                                                              |
| Professor: | utilizado como hospedeiro.                                                                                                                                                                                  |
| Alunos:    | O macaco.                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Terminaram?                                                                                                                                                                                                 |
| Aluno 2:   | Sim.<br>Amanhã vamos fazer o ditado de palavras.<br>Vai largar cedo? É só avisar que a gente trás a garrafa de água. Não somos pequenos. Largar cedo por causa de água.<br>Certo. Tragam a garrafa. Normal. |

Com a aula exposta acima, percebemos que há um movimento, por parte dos estudantes, de interesse pela temática abordada. Quando os estudantes relatam casos da vida cotidiana (*“Um cara que conheço disse assim: ela está com chikungunya, vou embora para não me infectar. Eu vou pegar o vírus (fez um gesto através do espirro)”* ou querem tirar dúvidas (*“Isso não pega através do espirro, nem também da relação... sexual. Tem escrito isso aqui no texto, professor?”*)) demonstram que querem não só compreender de forma aprofundada as formas de transmissão do vírus, mas também sabem que o texto pode trazer informações relevantes para sua vida, enfatizando a legitimação do está que nele está escrito.

Há de se destacar que a escolha por um texto informativo, que aborda um tema de urgência social, pelos índices de pessoas infectadas pelos vírus Zika no Brasil, pode possibilitar aos estudantes a elucidação ou o esclarecimento sobre o tema em questão, disponibilizando informações sobre os sintomas, formas de prevenção e tratamento. Quando se trata de um texto produzido por um médico reconhecido, no caso, Dráuzio Varella, há uma validação das informações perante a ciência.

Nesse evento de letramento, verificamos a preocupação de estimular a leitura autônoma (leitura silenciosa) e a compreensão de trechos mais literais do texto a partir das questões propostas, orais e escritas. Com isso, percebemos um maior enfoque em perguntas voltadas para localização de informações explícitas no texto (*De acordo com o texto lido, quando o Zika vírus foi isolado pela primeira vez e onde aconteceram as pesquisas?; Depois de 20 anos, isolado pela primeira vez*

na Nigéria, o Zika vírus de espalhou por diversas regiões. Cite-as.; O *Aedes aegypti*, mosquito transmissor do ZIKA vírus pode transmitir doença. Quais?) e, com menor evidência, a identificação do assunto do texto (Vamos ler para entender sobre o vírus. Sobre o que fala?), de inferência (Como o evento, Copa do Mundo de Futebol pode contribuído ter com a entrada do Zika vírus em nosso país?) e de extrapolação (Quais os sintomas da febre Zika? Como acontece o tratamento para febre Zika?)

Embora os estudantes demonstrem que conseguem realizar as atividades voltadas para identificação de informações no texto, no momento em que respondem oralmente ao docente, e que tal habilidade foi considerada uma expectativa de aprendizagem relevante para ampliação das práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora do espaço escolar (cf. capítulo 5), os movimentos de aprofundamento ou de discussão mais crítica sobre o tema foram pouco aproveitados. Tais situações são percebidas nos comentários feitos na aula, como na fala do estudante que aponta uma crítica à falta de compromisso ético por parte da medicina ao isolar e perder o controle de certos vírus que estão sendo estudados (*Agora professor, porque o homem isola um vírus? Eles achavam que não iria vingar. Agora está infectando tantos países, tantas pessoas. Se eles tivessem cuidado disso...era feito a febre amarela.... O culpado pelo o que está acontecendo são os poderosos, o próprio ser humano.*). Outro exemplo é a intenção de querer informações sobre as formas de transmissão do vírus (*Isso não pega através do espirro, nem também da relação... sexual. Tem escrito isso aqui no texto professor?*) que não são retomadas na aula e nem apresentadas no fragmento do texto explorado. Nesse último caso, o texto, na íntegra, foi veiculado na internet<sup>21</sup> e aborda as formas de transmissão e explica que há casos de transmissão do vírus Zika por transfusão de sangue e por via sexual.

Outra dúvida por parte dos estudantes foi em relação à informação de que, provavelmente, o Zika vírus tenha vindo para o Brasil a partir da movimentação de turista na Copa de 2014. Um dos estudantes associa um grupo étnico (africanos) por ter sido o responsável pela vinda do vírus e tal dúvida é pouco explorada. O próprio texto traz a marca modalizadora (Possivelmente, ele entrou no Brasil trazido

---

<sup>21</sup> O texto na íntegra está disponível em <https://drauziovarella.com.br/letras/z/zika-o-virus-da-doenca-misteriosa/>.

por turistas que vieram assistir à Copa do Mundo de Futebol, em 2014.) indicando que não há certezas sobre a vinda do vírus Zika no Brasil.

Observamos ainda que, no diálogo sobre tal questão (*“Mas lá tem mais pobreza que o Brasil?”; “A relação capitalista atinge a todos. A desigualdade, da luta pelo poder. Não tão como o Brasil. Em alguns lugares eles comem rato, gafanhoto, escorpião... Não podemos afirmar que só África tem pobreza, continente asiático e outros também.”*), não há uma problematização sobre a visão da África estereotipada, das doenças endêmicas, do atraso econômico e do estado bruto. Segundo Serrano (2007), tal perspectiva contribui para formulações de enunciados que vinculam às objeções políticas sociais e enunciados políticos que advogam soluções para os problemas da pobreza e exclusão da África. Ou seja, a representação da África dividida e reduzida aos aspectos negativos.

No momento da aula, destinado às atividades mais voltadas para exploração do sistema de escrita, prevalece uma perspectiva pouco reflexiva de objetificação do ensino da língua na qual algumas frases e palavras retiradas do texto são isoladas para um trabalho fragmentado. Destacamos que o trabalho com a apropriação do SEA é de extrema relevância para a modalidade, desde que ajude os estudantes a identificar fatos linguísticos, proporcionando-lhes reflexões sobre os usos.

De forma geral, observamos que as atividades de leitura, embora estivessem voltadas para uma temática relevante, explorando habilidades que contribuem para formação do leitor mais autônomo, a função de aprofundar o conhecimento a partir dos textos informativos não foi alvo de reflexão mais sistemática. Há um movimento de ressignificação por parte dos estudantes quando os mesmos demonstram suas expectativas e dúvidas em relação ao que foi abordado na aula, como também de tensões no momento de exporem suas opiniões acerca de pesquisas que manipulam vírus isolados. As atividades de leitura podem atender a interesses imediatos do aluno jovem e adulto, de forma a enxergá-lo como pessoa capaz de viver, atuar e modificar seu espaço vivencial a partir do momento em que se apodera da leitura e escrita, sendo este um ato eminentemente político (cf. FREIRE, 1996).

Outro evento de letramento, presente na aula dessa turma, foi a exposição oral de conteúdos específicos dos textos. Na aula, foram vivenciadas: a exposição sobre a origem da capoeira e os negros no Brasil, a qual foi mediada por um texto

escrito, o debate com os estudantes e a montagem de um mapa conceitual no quadro. Vejamos abaixo:

### **Aula 3**

(A partir de um texto escrito e da leitura de alguns fragmentos o professor vai explicando a origem da capoeira e fala um pouco da história do Brasil e faz um mapa conceitual no quadro).

Professor: Hoje vamos retomar um pouco da história do Brasil para conversar um pouco sobre o surgimento da capoeira. Se retomarmos os períodos da história, temos o Brasil colônia, Brasil Império e Brasil República. Isso foi o início. Foi quando surgiu a capoeira. Vocês sabem de onde vem a capoeira.

Aluno 1: Da África

Professor: Muito bem. Vem da África. Por que a capoeira era...

Aluno 1: Uma dança africana

Na realidade...deixa eu ler um pedaço do texto: Por volta de 1530 muitas pessoas foram trazidas da África para o Brasil que foram os negros escravos". Mas também tinham os índios... na época os portugueses pegaram os índios também e os fizeram de escravo. "Chegaram aqui como escravos e ajudaram a enriquecer nosso país e nossa cultura." E enriquecer como?

Aluno 1: Trabalhando de graça... nas lavouras

Muito bem. E graça. Eles só ganhavam a comida e bebida e não recebiam por isso. Então eles vieram da África e tornaram a terra rica, os negros gostavam de trabalhar e outra diferente dos índios. Os índios tinham um comportamento diferente dos negros: eles trabalhavam pra si e não precisavam trabalhar para os outros, eles pescavam, plantavam e colhiam e distribuíam na tribo. E já os negros gostavam de trabalhar e tinha uma noção do que era plantações... em algumas terras deles, os portugueses já tinham chegado lá e obrigaram a trabalhar com plantações. Quando vieram para o Brasil começaram a implantar a cultura deles. O que era a cultura deles?

Aluno 2: Dança

Aluno 1: Maracatu

Aluno 2: Comidas

Aluno 3: Na língua

Aluno 4: Na religião também.

Professor: A dança, maracatu, comidas, religião, vieram de lá, mas a partir de que chegou aqui no Brasil começaram a desenvolver. O pessoal fala a questão da umbanda, de outras religiões começou lá e aqui se desenvolveram. Tudo isso a dança, a língua, religião ...começaram a praticar aqui. "A influência cultural deles está presente na música, dança, na língua, na culinária, na religião, etc. Conhecer e valorizar a cultura negra é uma forma de combater o racismo." (o professor continua a leitura). Olha como eu começo a conhecer a cultura dos negros eu começo a me valorizar e combater o racismo

Justo

Professor: E o que é racismo para vocês?

Alunos: Discriminação.

Professor: Discriminar o outro. Ser preconceituoso. Isso acontece infelizmente até no dia de hoje. Vocês viram uma reportagem ontem sobre os haitianos que estavam no posto de gasolina e de repente chegou uma pessoa de cor clara e começou a insultá-los... isso é uma forma de racismo. A pessoa viu e zombou e discriminou.

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alunos:    | Errado isso, professor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Quem diz que somos superiores ao outro. Somos uma raça mestiça. Não somos totalmente branco ou totalmente negro.                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Aluno 2:   | O moreno só tem de branco o olho e o dente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Aluno 5:   | No Brasil não existe uma pessoa da cor morena, morena mesmo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Aluno 6:   | É negro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Aluno 1:   | Na reservista tem cor morena, cor negro, olhos claros ou olhos escuros, cabelo, não colocam assim branco mesmo... lá olha pra pessoa, ver a cor e coloca na reservista no exército.                                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | De fato, definir cor é difícil. No registro é necessário.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Aluno 1:   | Agora as pessoas que discriminam as outras são principalmente os brancos e aquelas que têm o poder aquisitivo lá em cima, aí discrimina... o próprio negro se discrimina.. feito aquele Agnaldo Timóteo quando falou. Quem discrimina o negro e o próprio negro. Você vê esses jogadores de futebol, é negão, mas está do lado de uma loira. Você não vê uma negra do lado dele ou de um cantor de pagode |
| Aluno 2:   | E por que isso?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Aluno 1:   | Por causa do dinheiro tem poder aquisitivo. Ela só quer ele por causa do dinheiro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Aluno 3:   | Não iria querer não.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Aluno 1:   | Você ver esses jogadores de futebol feio que dói, mas é verdade porque ele tem dinheiro se interessa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Aluno 4:   | É verdade. Não é amor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Aluno 1:   | Veja o exemplo... quem era a Xuxa, não era nada, começou a ser alguma coisa depois que começou a namorar com Pelé.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Aluno 3:   | Pelé era negro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Aluno 1:   | Pelé tinha a fama dele lá em cima. Interesse. Ela tem o que tem por causa de pele e das crianças.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Professor: | O senhor acha que ate o próprio negro se discrimina?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Aluno 1:   | Sim. Não pega as pessoas da mesma cor e da mesma raça. Aí ele pega uma galega que é o troféu dele para andar, pra ir aos shows, pros barzinhos.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Qualquer forma de discriminação é errada. É forma de aceitar o outro como pessoas, independente da cor, raça, sexo. Acho também que não podemos ser tão radicais. Uma pessoa pode também se apaixonar por outra pessoa de outra cor. Eu gostaria de ter nascido negro.                                                                                                                                    |
| Aluno 1:   | O senhor fala isso porque é branco, mas se fosse negro não gostaria. O senhor nunca foi discriminado, nunca sentiu. É a dura realidade. Eu sou negro, graças a Deus nunca fui discriminado porque eu não deixei e nunca discriminei ninguém.                                                                                                                                                              |
| Professor: | Concordo com o senhor. As pessoas negras passam constantemente por discriminações e são alvo constante de racismo, mas eu não consigo me atrair por uma pessoa da minha cor.                                                                                                                                                                                                                              |
| Aluno 4:   | Eu também não. Meu ex-marido era da cor de seu xxx, negro. As pessoas podem sim, gostar do outro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Aluno 1:   | Quando eu comecei a namorar com minha mulher, aí a minha sogra foi me esculhambar no trabalho porque comecei a namorar a filha dela, porque eu era negro, a filha dela mais clara... agora ela (sogra) depois começou veio a morar com um negro...negro mesmo, mas negro do que eu. Aí eu falei não quer que eu namore sua filha porque sou escuro, mas a senhora está morando com um negro.              |
| Professor: | Foi sua sogra?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Aluno 1:   | Foi a única que tive indisponibilidade com minha sogra. E hoje se ele tem uma casa, foi porque fui eu, um negro que comprou.                                                                                                                                                                                                                                                                              |



|                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Professor:                                                                                                                                    | O senhor provou o contrário e mostrou o quanto ela foi preconceituosa. O senhor foi superior a ela.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Aluno 1:                                                                                                                                      | Agora ela mudou, mas ela gostava do outro genro que era branco. Mas não sei se ela gosta não. Levo ela no médico no meu carro, de graça. Mas ela, sei não.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor:                                                                                                                                    | Vamos lá, então a capoeira veio dos negros africanos. Eles vieram para cá.... Vocês lembram, como era o nome do navio que eles vieram? Navio negreiro. Eu já li isso nos livros antigamente. Era tipo um porão. Quando eles chegaram aqui, numa embarcação. Eles chegaram no Brasil colônia. Quando iniciou e aí eles começaram a mostrar o que tinham de bom na dança, na língua, religião, a culinária e a música. |
| Aluno 3:                                                                                                                                      | Eu gosto, professor, quando me chamam: e aí negão.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Aluno 2:                                                                                                                                      | Não pode chamar assim não.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Aluno 3:                                                                                                                                      | Pode sim. Eles são negros, meus amigos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Professor:                                                                                                                                    | Dependendo da situação, pode ser uma forma de tratar o outro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Aluno 3:                                                                                                                                      | Isso. Se eu tivesse intimidade com ele (aponta para o aluno 1) e ele permitir, eu posso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Aluno 1:                                                                                                                                      | Eu acho também. Eu posso chamar de negão dependendo se tenho intimidade com a pessoa. Agora não é todo mundo que deixa chamar assim e vai depender da situação.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Aluno 4:                                                                                                                                      | Já me chamaram de negona e eu não gostei.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Professor:                                                                                                                                    | Dependendo da situação pode ser sim discriminação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Aluno 2:                                                                                                                                      | Isso. Chamar o outro de negro safado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Professor:                                                                                                                                    | Pois é. Vamos continuar a leitura: Um exemplo da cultura afro atual é a capoeira que se desenvolveu no Brasil, na época da escravidão. Ela era utilizada pelos escravos africanos como uma forma de se defenderem. Antes era vista como uma luta violenta e perigosa. Até hoje algumas pessoas têm esse pensamento: que é perigoso e não é. É uma forma de dança.                                                    |
| Aluno 3:                                                                                                                                      | E a capoeira é uma dança, música e jogo. Já fiz capoeira. Só vence aquele que sabe mais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Professor:                                                                                                                                    | Vejam só. Olha o que diz o texto: Antes era vista como uma luta violenta e perigosa mesmo sendo praticada por pessoas de bem e de paz Mas hoje em dia a capoeira é valorizada e é considerada uma arte. Isso significa que qualquer pessoa pode praticar a capoeira. Até uma questão de saúde.                                                                                                                       |
| Aluno 3:                                                                                                                                      | Jogar capoeira é bom. É um esporte. Tem que valorizar a arte.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Professor:                                                                                                                                    | Vamos lá. Vê só, nesse texto que vocês estão em mãos, vamos marcar as palavras que marcam o texto, palavras chaves.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| (O professor pede para que os estudantes circulem algumas palavras do texto: esporte, corporal, pessoas, África, Brasil, escravos, música...) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Como podemos observar, a exposição dialogada e a montagem do mapa conceitual do texto são feitas a partir da discussão de um texto didático. A temática abordada pelo texto é a origem da capoeira no Brasil, mas a aula também enfoca, em muitos momentos, assuntos relevantes, tais como discriminação, preconceito e racismo. Destacamos que, embora a Lei nº 10639/03 venha somar às demandas da luta pela superação do racismo, abordar a questão racial ainda é uma dificuldade

para escola e para formação dos professores brasileiros.

Há uma movimentação, nos enunciados produzidos nessa aula, da apropriação dos conteúdos específicos de História (exposição dos períodos do Brasil e a vinda dos negros que foram escravizados), ao mesmo tempo em que verificamos tensões e resistências a partir dos comentários dos estudantes sobre preconceito, discriminação e racismo.

A associação de que a identidade dos africanos se resume à escravidão fica marcada nas informações expostas na aula (*“Eles só ganhavam a comida e bebida e não recebiam por isso. Então eles vieram da África e tornaram a terra rica, os negros gostavam de trabalhar e outra diferente dos índios.”*; *“Por volta de 1530 muitas pessoas foram trazidas da África para o Brasil que foram os negros escravos”*.). Tal ideia reforça, muitas vezes, a referência ao africano ou ao negro é no sentido de afastamento e da alienação da identidade negra. Quando comparado aos índios (*“Os índios tinham um comportamento diferente dos negros: eles trabalhavam pra si e não precisavam trabalhar para os outros, eles pescavam, plantavam e colhiam e distribuíam na tribo. E já os negros gostavam de trabalhar e tinha uma noção do que era plantações...”*.), não se fala das resistências e da luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país.

O próprio movimento em discutir a capoeira como arte, dança ou esporte é pouco problematizado à luz das relações de poder, de dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização. Em outros termos, o fato de apontar que “Ela era utilizada pelos escravos africanos como uma forma de se defenderem. Antes era vista como uma luta violenta e perigosa...” não garante uma análise mais crítica das disparidades entre brancos e negros no Brasil, e das lutas e resistências.

A partir do que está sendo abordado na aula, os estudantes opinavam sobre a temática e faziam reflexões relevantes: o olhar para si e sua identificação ou não com a raça; relatos de racismo e preconceito e resistências aos discursos de desqualificação e inferiorização dos negros.

Ao destacarem ou levantarem dúvidas sobre sua “cor de pele” (*“No Brasil não existe uma pessoa da cor morena, morena mesmo”*.; *“Na reservista tem cor morena, cor negro, olhos claros ou olhos escuros, cabelo, não colocam assim branco mesmo... lá olha pra pessoa, ver a cor e coloca na reservista no exército”*; *“É negro.”*), chamam a atenção para a falta de discussão sobre a identidade negra no Brasil. A desinformação sobre a ascendência africana no Brasil constitui sérios

obstáculos à promoção de uma consciência coletiva de afirmação positiva da identidade dos grupos étnicos e raciais que contribuem para a construção de um imaginário negativo sobre o negro.

Segundo Bento (2002), há um processo de apropriação simbólica e fortalecimento da autoestima e do autoconceito do branco em detrimento dos demais que faz com que um grupo de padrão seja referência de toda espécie humana (branqueamento). Tal aspecto, associado à mestiçagem e à aposta no branqueamento da população, gera um racismo à brasileira (“Quem diz que somos superiores ao outro. Somos uma raça mestiça”). A não identificação com a raça se materializa também nos relatos de escolhas dos jogadores de futebol e/ou dos artistas em relação aos relacionamentos (“...quem discrimina o negro e o próprio negro. Você ver esses jogadores de futebol é negão, mas esta do lado de uma loira. Você não ver uma negra do lado dele ou de um cantor de pagode”; Veja o exemplo... quem era a Xuxa, não era nada, começou a ser alguma coisa depois que começou a namorar com Pelé.) e negam a discriminação racial em função de uma inferioridade negra apoiada no imaginário social. Ou seja, não se reconhece as desigualdades e a construção negativa de si que são sustentadas no contexto de ideologia e de prática da supremacia branca.

Outro movimento dos estudantes são os relatos de racismo e de preconceito que vivenciaram (“Já me chamaram de negona e eu não gostei.”; “Quando eu comecei a namorar com minha mulher, aí a minha sogra foi me esculhambar no trabalho porque comecei a namorar a filha dela, porque eu era negro, a filha dela mais clara...”) que denunciam como a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações de poder na sociedade. Os sinais mais visíveis da diferença racial (o cabelo e a cor da pele) são visto como símbolos de inferioridade e possuem uma forte dimensão simbólica (cf. GOMES 2002). Observamos ainda, nas falas dos estudantes, as denúncias de discriminação direta que materializam o racismo e o preconceito originados de processos sociais, políticos e psicológicos.

Por último, observamos as resistências aos discursos de desqualificação e inferiorização dos negros, ao destacarem que, muitas vezes, a cor da pele é alvo de preconceito na sociedade (“O senhor fala isso porque é branco, mas se fosse negro não gostaria. O senhor nunca foi discriminado, nunca sentiu. É a dura realidade. [...]”), há um movimento de reconhecer as formas simbólicas da construção da

identidade fora do espaço escolar. Ou seja, não existe igualdade de tratamento entre brancos e negros no Brasil e isso é fruto do racismo negado por muitos grupos sociais. Tal ideia ajuda a manter o ideário de que a integração entre negros e brancos é sempre harmoniosa e positiva, o que não ajuda a olhar, de forma crítica, às impressões e às representações das relações de poder a partir das desigualdades e suas dimensões histórica e cultural.

De forma geral, percebemos que, a partir do que está sendo abordado na exposição de conteúdos do componente curricular de História, os estudantes não só narram suas experiências, como também atribuem sentidos aos textos, materializando, muitas vezes, que o que esperam da escola são os usos da escrita para um processo de socialização mais consciente e de luta contra as discriminações.

Outro evento de letramento observado estava voltado para as atividades de ortografia com a leitura de algum texto. Nesse, muitas vezes também se faziam ditados e atividades voltadas para a consolidação das correspondências grafofônicas. É o caso da atividade sobre o conto da Chácara do Chico Bolacha, em que foi realizado o ditado com palavras escritas com “CH”, interpretação escrita e localização de palavras com dígrafos no texto.

## Aula 12

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | (Os estudantes estavam com dúvidas sobre o uso do X ou CH. O professor entregou uma atividade numa folha xerocada e pede para que os estudantes preencham o cabeçalho. Depois, solicitou a todos que virassem a folha para fazer primeiro o 10º quesito que é um ditado.) |
| Professor: | Primeira palavra. Eu vou ditar as palavras, está bom? CHA:RU:TO                                                                                                                                                                                                           |
| Aluno 1:   | Está faltando uma folha aqui.                                                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | Repetindo CHARUTO. Segunda palavra, posso?                                                                                                                                                                                                                                |
| Alunos:    | Pode.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|            | (o professor soletra novamente a palavra para um estudante. Alguns estudantes tiram dúvidas sobre a ortografia da palavra)                                                                                                                                                |
| Professor: | BO:LA:CHA                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Alunos:    | “Cha” é “ch”                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Professor: | A terceira palavra é Chico.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Aluno 2:   | CHI...CO                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Professor: | Próxima palavra. CHU:VA. Repetindo: CHUVA                                                                                                                                                                                                                                 |
| Aluno 3:   | CHU                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Professor: | CHU:VA (dirigindo o olhar para um estudante com dúvida).                                                                                                                                                                                                                  |
| Aluno 4:   | E “va”                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Professor: | V de Vitória. Próximo MA:CHU:CA:DO                                                                                                                                                                                                                                        |
| Alunos:    | Como professor?                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Professor: | Memorizou a palavra. Depois escrever MA:CHU:CA:DO                                                                                                                                                                                                                         |
| Aluno 5:   | E como é “ca”.                                                                                                                                                                                                                                                            |

Professor: Como é “ca”?

Aluno 5: KA: KUA

Aluno 3: C,A

Professor: Escreveram MACHUCADO? Próxima palavra. TA:CHO

Alunos: TA

Professor: TACHO.

Aluno 3: Ch, professor.

Professor: Próxima. CA:CHO:RRO

Alunos: CA e ch

Professor: E RRO?

Alunos: Dois “erres”.

Professor: Isso. Muito bem. CACHORRO

Aluno 3: C, a, c, h, a, r, r, o

Professor: Próxima palavra. MACHO

Aluno 6: E CHO.

Professor: Como é CHO?

Aluno 3: C,H, O

Professor: Isso. Próxima. CHAMADO.

Aluno 5: Como, professor?

Professor: Veja, você escuta a palavra, memoriza e vai fazendo letra por letra. Isso ajuda. Vamos lá? Como é CHA?

Alunos: C, h,a.

Professor: Como é MA?

Alunos: M,a

Professor: E DO?

Alunos: D, o.

(para a aula por alguns minutos para falar com uma aluna que está grávida e está com mal-estar)

Professor: A última. MACHADO.

(vários alunos soletram sílabas e letras em voz alta)

Aluno 7: Escrevi. Terminou.

Professor: Vamos corrigir. Presta atenção.

(O professor vai escrevendo palavra por palavra. Pergunta aos alunos e vai escrevendo no quadro de acordo com as letras que os estudantes ditam. Depois lê a palavra em pedaços destacando a sílaba para após pedir para os estudantes realizarem a leitura global da palavra)

Professor: Vamos ler o texto e circular algumas palavras do texto.

(um aluno começa a ler o texto silabando em voz alta)

(o professor deixa o aluno realizar a leitura de alguns trechos ajudando-o. depois pede licença e interrompe).

Professor: Vou realizar a leitura, acompanhem.

**O CHICO BOLACHA**  
( CHARLENE SILVA)

CHICO BOLACHA É UM HOMEM MUITO CHATO. ELE TEM UMA GALINHA AMARELINHA QUE BOTA OVOS NO TACHO. UM BELA DIA ELA FOI PARAR NA COZINHA DO CHICO BOLACHA TODA MOLHADA, POIS LÁ CHOVIA MUITO. A FILHA DO CHICO BOLACHA FEZ UM MAIOR BARULHO AO VER AQUELA MÃEZINHA COM SEU FILHO. MAS COM PENA DEU MUITA COMIDA E AGASALHO A ELA. CHICO BOLACHA COLOCOU EM SUA CASA: O COELHO, A GALINHA, O MILHO QUE ESTAVA NO CHÃO DA PALHOÇA PARA NÃO MOLHAR. FOI UMA CORRERIA POR CAUSA DA CHUVA. MAS NO FINAL TUDO CORREU BEM.

Professor: Vamos lá! Onde encontramos palavra do CH no texto?

Alunos: Chico, Bolacha.

Professor: Esse é o do título. Nome e... (escreve no quadro)

Alunos: Sobrenome dele.

Professor: Na primeira linha?

Alunos: Chico, Bolacha de novo.

Professor: Pronto. Na segunda linha?

Alunos: CHATO

Professor: Pronto. CHA:TO (escreve no quadro). Na terceira linha?

Aluno 3: TACHO.

Aluno 6: Escreve T,A, C,H, O

Professor: Na quarta linha?

Alunos: CHICO de novo.

Professor: Na quinta linha?

Alunos: Bolacha e chovia.  
(o professor escreve no quadro e os estudantes soletram a palavra)

Professor: Na sexta linha?

Aluno 2: Filha.

Professor: Não com ch.  
Chico, Bolacha  
(O professor vai destacando linha por linha as palavras que tem CH e pede para os estudantes circularem e depois escreve no quadro chamando a atenção para a escrita das palavras).

Professor: Na oitava linha?

Alunos: Não tem.

Professor: Na nona?

Alunos: Chico Bolacha.

Aluno 2: Na dez não tem nada.

Professor: Na próxima?

Aluno 3: Tem chão.  
(o professor acrescenta na lista do quadro a palavra "cão")

Professor: Na onze?

Alunos: Não

Professor: Na doze?

Alunos: Não.

Professor: Na treze?

Alunos: Tem CHUVA.  
(o professor escreve no quadro)

Professor: Vamos para as perguntas. Como se chama o texto? E o nome do autor?

Aluno 2: Chico Bolacha.

Aluno 3: CHAR...CHARLENE SILVA.

Professor: De que o texto fala?

Aluno 6: Bolacha.

Professor: Do que o texto fala?  
(silêncio na turma)

Professor: Me digam do texto algo que é chave? A palavra... Central... Faz parte do texto... Ênfase... O que chama a atenção.

ALS: O que chama a atenção é que a filha dele deu agasalho a galinha.

Professor: Do que o texto fala?

Aluno 1: Da galinha e do pinto.

Alunos: Do Chico Bolacha que deu...

Aluno 2: agasalho

Aluna 3: abrigo

Professor: Do Chico Bolacha que deu agasalho a galinha o pinto. (professor escreve

|            |                                                                                                                                                                                      |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | no quadro)                                                                                                                                                                           |
| Alunos:    | Ela deveria ser assada.                                                                                                                                                              |
| Professor: | (ele realiza a leitura do texto novamente chamando a atenção que a galinha está presente. ) No início do texto fala o quê?                                                           |
| Alunos:    | Que Chico tem uma galinha.                                                                                                                                                           |
| Professor: | Que foi parar aonde?                                                                                                                                                                 |
| ALS:       | Na cozinha.                                                                                                                                                                          |
| Professor: | A filha do Chico se assustou?                                                                                                                                                        |
| ALS:       | Porque viu a galinha                                                                                                                                                                 |
| Professor: | Estou falando de quem?                                                                                                                                                               |
| Alunos:    | Da galinha.                                                                                                                                                                          |
| Professor: | No início falei de quem?                                                                                                                                                             |
| Alunos:    | Da galinha.                                                                                                                                                                          |
| Professor: | E no final ele coloca todos pra dentro. Quem ele coloca?                                                                                                                             |
| Alunos:    | Os outros animais.                                                                                                                                                                   |
| Professor: | Inclusive a galinha. Então do que o texto fala?                                                                                                                                      |
| Aluno 3:   | Da galinha que o Chico Bolacha deu abrigo.                                                                                                                                           |
| Professor: | Pode ser. Pronto. Terceiro. O que Chico Bolacha é? Qual é a característica de Chico Bolacha.                                                                                         |
| Alunos:    | É chato.                                                                                                                                                                             |
| Professor: | Ele é muito chato. (o professor escreve no quadro). Que animal bota ovos no tacho?                                                                                                   |
| Alunos:    | A galinha.                                                                                                                                                                           |
| Professor: | A galinha (os alunos ditam as letras e o professor escreve no quadro). O que acontecia fora da casa do Chico Bolacha?                                                                |
| Alunos:    | Chovia muito. (os alunos ditam as letras e o professor escreve no quadro).                                                                                                           |
| Professor: | O que fez a filha de Chico Bolacha?                                                                                                                                                  |
| Aluno 3:   | A filha de Chico Bolacha fez muito barulho ao ver a mãezinha com seu filho.                                                                                                          |
| Aluno 1:   | Mãezinha (risos)                                                                                                                                                                     |
| Aluno 2:   | Filho e galinha ... misturou foi tudo ... (risos)                                                                                                                                    |
| Professor: | Filho aqui é o pinto. Mãezinha é uma galinha. Acontece quando a galinha põe ovos. Quem já criou galinha aqui?                                                                        |
| Alunos:    | Eu. (cinco alunos levantaram a mão)                                                                                                                                                  |
| Professor: | Quando a galinha choca, ela tem pintinhos, não é isso? Quando os pintinhos ainda estão com ela grandinhos, ela bota ovos?                                                            |
| Aluno 1:   | Bota.                                                                                                                                                                                |
| Aluno 2:   | Se ela tiver deitada não. Depois de grandes, ela abandona os pintos.                                                                                                                 |
| Aluno 4:   | Não. Se ela tiver chocando ela cuida dos ovos. Mesmo grande depois.                                                                                                                  |
| Aluno 5:   | Se ela tiver deitada com ovos, ela cuida sim dos outros.                                                                                                                             |
| Aluno 2:   | Mas se ela for ter outros ovos, ela tem que abandonar os outros (faz um gesto com a mão).                                                                                            |
| Aluno 4:   | Mas não abandona assim não.                                                                                                                                                          |
| Aluno 5:   | Eu sou do interior.                                                                                                                                                                  |
| Aluno 2:   | Essas de Surubim são diferentes, eu acho. É melhor criar a galinha de Surubim porque é ovo atrás de ovo...(risos) não para não a produção. (risos da turma)                          |
| Professor: | Olha o que nosso colega está falando.                                                                                                                                                |
| Aluno 7:   | Galinha ruim abandona os filhos, galinha boa, não.                                                                                                                                   |
| Aluno 2:   | Ela também abandona o ninho se você mexer muito nele. Mas se não, ela fica lá o tempo todinho chocando o ovo, mas não põe mais ovo. Quando tirar o choco dela, depois ela bota mais. |
| Professor: | Olha aí, Choco. Como se escreve a palavra choco?                                                                                                                                     |
|            | (os alunos conversam sobre galinha e ninho.)                                                                                                                                         |
| Professor: | Como escrevo choco?                                                                                                                                                                  |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alunos:    | CO, CHO.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Professor: | O comum é dizer a galinha está choca.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Aluno 2:   | Já tive uma namorada com o apelido de choco. Imagina está chamando choco, vem cá!<br>(risos)                                                                                                                                                                                          |
| Aluno 5:   | Parece com nome de shopp, né professor.                                                                                                                                                                                                                                               |
| Professor: | É parecido, mas shopp escreve assim (escreve a palavra no quadro). Então como escrevo toda palavra derivada de CHOCAR?                                                                                                                                                                |
| Alunos:    | CH                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Professor: | Chocar, chocadeira. Então vamos para o sétimo. Que animal ficou dentro da casa do Chico Bolacha?                                                                                                                                                                                      |
| Alunos:    | Galinha, coelho, filhote.                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Professor: | Galinha, coelho e pinto. (escreve no quadro com a ajuda dos alunos)                                                                                                                                                                                                                   |
| Aluno 3:   | Eu professor, eu vendo essa história, imagina se eu for quebrar um ovo na hora de assar e sair um pinto.                                                                                                                                                                              |
| Professor: | Aconteceu isso comigo. Ganhei 24 ovos de XXX. Eu todo feliz e com fome. Vou fritar os ovos. A maioria dos ovos estava com o pinto.<br>Mas professor. Não foi a temperatura do carro. Se o senhor deixou muito tempo o carro no sol, esquentava, a quentura.                           |
| Professor: | Não sei. Vamos lá? Como terminou a história?                                                                                                                                                                                                                                          |
| Aluno 7:   | Tudo ocorreu bem.                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Aluno 3:   | Eles ficaram felizes e abrigados.                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Professor: | O nono quesito, vocês devem procurar palavras com CH, LH e NH no texto.<br><br>(Os alunos procuravam as palavras e escreviam no verso da folha. Como as bancas estavam juntas, eles se organizavam em duplas para realizar tal atividade. Após, entregaram a atividade ao professor.) |

Nessa aula, podemos observar que há uma preocupação maior em sistematizar a grafia de palavras com dígrafo, no caso “CH”. Sabemos que, diante de uma tradição do ensino de língua portuguesa voltada para os aspectos meramente estruturais e ortográficos (cf. SOARES, 1998), a atividade de exploração de palavras com dígrafo através do ditado destina-se à apropriação da norma padrão. Há, portanto, um movimento de chamar a atenção para as palavras que são escritas com CH, inclusive na escolha do texto “Chico Bolacha”.

Trata-se de um texto que estava presente em muitos livros didáticos, principalmente associados à questão da ortografia, por apresentar exemplares de palavras com dígrafos (Chico, Bolacha, chovia, chuva, tacho, chão), LH (molhada, barulho, milho, palhoça, coelho, filho, agasalho, molhar) e NH (galinha, cozinha, mãezinha), com enfoque nas convenções da escrita.

A ritualização do ditado para treino das grafias de palavras com CH é um aspecto supervalorizado pelos estudantes. Eles esperam ansiosos por esses momentos e comemoram quando acertam a escrita das palavras. Segundos os



mesmos, “o ditado serve para gente memorizar como escreve as palavras” (Joana), “nós aprendemos muito porque tentamos escrever a palavra e depois conferimos se está certo”(Pedro), “é uma forma de pensar com qual letra se escreve(Sérgio),”, “eu gosto pois ajuda a não confundir letras que tem sons iguais(Celina),”. Nesse sentido, os estudantes apontam a importância de tal atividade para dominar a habilidade de fazer usos das grafias corretas das palavras.

Essa importância também é dada à atividade de procurar palavras com CH no texto “Chico Bolacha”, pois os estudantes apontaram que “ajudam a aprender outras palavras” (Joana) através de pistas e tentativas de leitura da palavra encontrada. Dada a natureza descontextualizada e isolada de se trabalhar com a língua, a atividade de localizar palavras indica a necessidade de proposições mais reflexivas sobre a normatividade. Não se trata de excluir habilidades que se destinem à reflexão sobre a língua, mas sim discutir, de forma mais aprofundada, determinadas habilidades para os usos da norma padrão.

Nesse evento de letramento, verificamos também a exploração da compreensão de trechos mais literais do texto a partir das questões propostas, orais e escritas. Com isso, percebemos uma maior ênfase em perguntas voltadas para localização de informações explícitas no texto (*Como se chama o texto? E o autor?; Que animal bota ovos no tacho? O que fez a filha do Chico Bolacha? Que animal ficou dentro da casa de Chico Bolacha?*) e, com menor enfoque, a identificação do assunto do texto (*Do que o texto fala?*) e de apreensão de sentido geral (*Como terminou a história?*).

Observamos que os estudantes responderam, de forma rápida, à maioria das questões de identificação de informações literais no texto, exceto a de identificação do assunto do texto (“Do que o texto fala?”). Nessa, os estudantes não conseguem, de imediato, dar uma resposta, o que ficou materializado no silêncio e na necessidade de retomada, por parte do professor, ao refazer a questão: “*Me digam do texto algo que é chave? A palavra... Central... Faz parte do texto... Ênfase... O que chama a atenção?*”. Há um movimento de retomada de trechos do texto, por parte professor, para fazer com que os estudantes percebam que o assunto do texto se volta à galinha. Depois dessa ação, os estudantes indicam uma resposta tentando identificar o assunto do texto “Do Chico Bolacha que deu agasalho a galinha o pinto”.

Quando a turma é questionada sobre o que fez a filha de Chico Bolacha, o

estudante questiona o sentido de “mãe” associado a uma galinha, pois tal termo estaria associado mais a um ser humano e não a um animal. Tal aspecto pode ser verificado na ironia ao falar “Mãezinha (risos) Filho e galinha ... misturou tudo, foi? ”. A partir desse comentário, há um movimento de deslocamento de sentidos que extrapola o que o texto aborda. Trata-se das ressignificação dos próprios estudantes ao relatarem suas experiências em relação à criação de galinhas. Isso pode ser verificado nas várias afirmativas que os estudantes fazem contrários ao sentimento humano de ser mãe da galinha do texto: *“Se ela tiver deitada não. Depois de grandes, ela abandona os pintos.”*; *“Mas se ela for ter outros ovos, ela tem que abandonar os outros”*; *“É melhor criar a galinha de Surubim porque é ovo atrás de ovo...(risos) não para não, é produção”*.

Esses movimentos dão indícios das resistências dos estudantes à natureza da escolha do texto para trabalhar com a leitura que fica limitada à extração de significados contidos no texto. Ou seja, não há possibilidades, de acordo com as especificidades da EJA, de fazer maiores extrapolações para pensar o texto numa perspectiva mais crítica e que dialogue com a realidade dos estudantes.

O fato de apontar relações com a galinha, discutir a criação, tempo de maturação dos ovos e refutações aos sentidos atribuídos a palavra “mãe associados a animais” podem ajudar a compreender que a representação do texto pelo leitor é uma relação também constituída com os conhecimentos prévios dos estudantes, com base nas suas experiências de vida. Essas ações extrapolam o que é discutido no texto quando os estudantes atribuem sentido a uma proposta artificializada de leitura. Desvela-se, portanto, a necessidade de reavaliar a mudança de foco para o ensino da língua materna na EJA, selecionando temáticas e textos próprios para os estudantes dessa modalidade de ensino.

Com o que foi apresentando nesse tópico, observamos que há movimentos de tensões e resistências, por parte dos estudantes, em alguns momentos das aulas, quando se refere à natureza dos conteúdos dos textos propostos para o trabalho com a leitura. Nessa direção, enquanto as propostas voltadas para leitura e escrita pouco servem de instrumentos elucidativos entre leitor e realidade e para ampliação do entendimento sobre o mundo, os estudantes manifestam suas compreensões críticas e dialogam mais com a realidade a partir das experiências vividas.

Em contrapartida, há uma ritualização de práticas do universo escolar que, embora, em alguns momentos, sejam pouco problematizadoras, são apontadas pelos estudantes como um instrumento que fortalece a aprendizagem na escola. Essas práticas se voltam à valorização do ditado de palavras, à leitura de textos informativos e de textos didáticos que, muitas vezes, estariam dentro do universo escolar e cumpririam o papel da escola.

Observamos ainda que as demandas manifestadas nas entrevistas pelos estudantes apontam um leque variado de práticas de letramento que ocorrem fora do espaço escolar, como, por exemplo, a leitura de notícias, o acesso a fontes na internet, estudo sobre leis que abordam o racismo, dentre outros, ainda são pouco contempladas na escola.

O favorecimento de que a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento e a resistência contra os discursos que a sociedade atribui aos estudantes da EJA pode ser um mecanismo que ajude a revisitar a produção discursiva do analfabetismo, revelando suas relações articuladas à distribuição de poder e de oportunidades na sociedade (cf. VÓVIO, 1999; 2009).

## 6 PRÁTICAS DE LETRAMENTO FORA DA ESCOLA: CENAS DE PROTAGONISMO

*“por isso estou na escola, eu quero entender por mim mesma a palavra de Deus, as vezes é ruim só escutar o que o pastor ou outra pessoa fica falando sem ler”. (Maria)*

Nesta seção, trataremos dos dados referentes a alguns espaços não-escolares dos quais os sujeitos da pesquisa participam. Para tal, debateremos a partir dos dados coletados nas entrevistas e observações das práticas diárias dos sujeitos. Além de mapear a relação que os sujeitos mantêm com a leitura e a escrita, pretendemos estabelecer relações com alguns eventos de letramento dos espaços escolares a fim de evidenciar as tensões, os discursos e o protagonismo dos sujeitos nas relações escolares e não escolares.

Inicialmente, discutiremos sobre as relações que os sujeitos estabelecem com a leitura e a escrita fora espaço escolar a partir das vozes dos próprios estudantes da EJA. Após, discorreremos sobre as regularidades das práticas de leitura e escrita que foram evidenciadas nas observações diárias nos espaços familiar, trabalho e religioso e os movimentos de afastamento e aproximação com as expectativas dos sujeitos no processo de escolarização.

Tal como apontamos na metodologia, a entrevista foi realizada com a maioria dos estudantes da turma e as observações fora da escola foram feitas apenas com dois estudantes nos espaços em que nos permitiram acompanhar.

### 6.1 LEITURA E ESCRITA FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: AS VOZES DOS SUJEITOS

Compreendendo que o trabalho com a leitura e a escrita no espaço escolar deve ter como ponto de partida as experiências, os valores, os interesses e o cotidiano dos alunos, defendemos que tal aspecto não implica, necessariamente, que a escola, como espaço institucional de formação, não deva criar condições para que os alunos tenham acesso às práticas de letramento mais valorizadas na sociedade. Ao contrário, ela “precisa criar condições para os alunos aprendê-las, mas o caminho não tem que passar pela desvalorização das práticas que o aluno traz” (KLEIMAN, 2001, p.240).

Nesse sentido, consideramos que o entendimento do maior ou menor

engajamento com as práticas de leitura e escrita em suas vivências possibilitará outras situações concretas de ensino e aprendizagem em que eles possam protagonizar ações e intervenções por meio da linguagem.

Ao serem questionados sobre suas práticas cotidianas e, de forma mais específica, acerca dos usos da leitura e da escrita fora do espaço escolar, identificamos duas ideias centrais nas vozes dos sujeitos: *o agir a partir e por meio da escrita*<sup>22</sup> *nas atividades do cotidiano, com maior ou menor engajamento* e (2) *a compreensão sobre as necessidades de ampliação das habilidades de leitura e/ou escrita em detrimento das necessidades mais imediatas ou não.*

As mais variadas formas de lidar com a leitura e a escrita situam os sujeitos com uma ampla participação no mundo social em que, mesmo sem ter domínio autônomo da escrita (como muitos afirmaram nas entrevistas), mobilizam diferentes formas para agir nesses espaços. Tal aspecto fica evidenciado quando os sujeitos relatam atividades nas quais a leitura e a escrita se fazem presentes no seu cotidiano e em diferentes locais (na casa, na rua e/ou no trabalho). Vejamos o quadro na página seguinte:

---

<sup>22</sup> *Agir a partir e por meio da escrita* é um termo utilizado por Vóvio (2010).

QUADRO 5: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA FORA DO ESPAÇO ESCOLAR

| PEDRO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | CELINA                                                                                                                                                          | MARIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | SÉRGIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | JOANA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | SEBASTIÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | JOÃO                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Trabalho no bar da minha mãe e fazemos almoço para vender. Na verdade, os pedidos são mais informais e as contas minha avó quem faz. A gente tem que sabe lê as <b>contas de gastos e anotar os pedidos das pessoas</b>, o que entrou, fazer os cálculos. Temos que ver também os gastos controlando numa <b>lista de produtos</b>. Compramos materiais para minha avó no mercado, ela <b>escreve a lista e tento compra</b> as coisas certas.</p> <p>(<i>grifo nosso</i>)</p> | <p>Ajudo minha irmã em casa. A <b>lista e coisas de ler</b> em casa, faço com minha irmã. Ainda não consigo fazer toda sozinha.</p> <p>(<i>grifo nosso</i>)</p> | <p>Eu trabalho em casa e por fora fazendo unha ... pego o material e vou pra casa dos outros. Em casa é sempre lavar roupas e outras coisas. No trabalho tento ler <b>os nomes dos esmaltes, validade, composição</b> por que fica grosso e já na presta...o tipo. Faz parte do trabalho. Tem que dá um jeito de lê. O que num pode é o cliente não gostar.</p> <p>(<i>grifo nosso</i>)</p> | <p>Eu soldo peça. Tirando essa peça aqui. Aí eu vou lá pego essa peça e monto (apontando para cadeira). Tiro essa tabua. Aí levo para o soldador o papel, a peça e <b>a instrução</b> e aí vai fazer a peça completa. Aí <b>nesse papel tem as medidas, como fazer</b>, é uma etiqueta que vem explicando tudo que sai do computador. Aí eu já tô conseguindo, porque antes eu não sabia ler, não. Tem imagem e explica com letra o que tem que fazer. [...]</p> <p>(<i>grifo nosso</i>)</p> | <p>Organizar a casa, ajudo minha mãe, tomo conta do meu filho. No trabalho é mais arrumar. As vezes preciso lê e não leio direto... tenho dificuldade. Tem <b>produto de limpeza</b> que as vezes consigo ler direto. Já teve uma casa que trabalhei numa casa e a dona pediu pra eu ler um nome assim... bem grande. esqueci o nome...e eu não consegui. Foi um produto que ela pediu para mim ler. Ele tinha escrita falando atrás... Ela disse: vai Joana...e perguntou: serve pra que? Eu não sabia. Daí nesse dia eu disse quero estudar. [...]</p> <p>(<i>grifo nosso</i>)</p> | <p>No trabalho tento ler <b>a placa</b>, vejo as coisas da rua pra tentar ler. Eu quero escrever o que estou lendo. Depois que o cara aprende a ler e escrever já tá pronto. Eu quero saber o que eu tô escrevendo. Como sou taxista, preciso. Tem um papel pra <b>preencher com o roteiro</b>, pessoas que pede, saiu que horas, o recibo, aí não sabia escrever. As vezes só faço assinar. Saí de Olinda pra cidade, nome da rua. Se tiver a máquina bom, se apertar já sai tudo escrito, mas eu não tenho. É <b>a nota fiscal, o valor</b>. O povo que precisa comprovar por conta do trabalho.</p> <p>Em casa... chego cansado e capoto. Aí fica difícil ler. Mas as vezes pego o <b>jornal</b> na hora do café, <b>caça-palavras</b>...antes mesmo de não saber ler, eu já fazia o caça-palavras todinho, só que eu não lia. Letrinha por letrinha. Sempre conferia a palavra. Quando meu time tá jogando gosto de <b>notícia</b> de esporte, tento lê. (<i>grifo</i></p> | <p>Meu dia a dia? Meu dia a dia é mais trabalho mesmo. É... eu sou muito caseiro. Eu trabalho com amendoim. Não preciso ler ou escrever no trabalho. Mas gosto de saber das coisa. <b>Tento ler jornal, revista e coisa sobre racismo</b>.</p> <p>(<i>grifo nosso</i>)</p> |

No quadro 5, verificamos que, nas mais diferentes situações, as práticas de leitura e escrita são necessárias e os sujeitos nelas estão envolvidos com maior ou menor engajamento. Vale ressaltar que, embora as práticas tenham sido reconhecidas como importantes, no momento da entrevista, outras podem fazer parte do seu cotidiano e não serem citadas na ocasião. No caso de Pedro, as práticas que circulam em torno do estabelecimento da família (bar que oferece almoço) se voltam para a leitura de contas e o controle de gastos, anotações dos pedidos e compras de alimentos mediante a organização de lista. Para atender a tal demanda, ele conta com a avó que o ajuda a manter o estabelecimento e dá o suporte nos momentos de dúvidas relacionadas à leitura ou ao cálculo de algum pedido feito pelo cliente.

Na maioria das falas dos entrevistados, a necessidade é atravessada pelas atividades que exercem no trabalho, tal como pode ser visualizada nos relatos. No de Maria, o que está em jogo no seu discurso é a necessidade para realizar a leitura dos produtos de unha na prestação do serviço domiciliar; Sérgio, indicando que precisa realizar a leitura do gênero instrução para montagem de peças na metalúrgica em que trabalha; Sebastião, afirmando o papel que tem a elaboração dos roteiros e notas fiscais que são entregues aos clientes quando os mesmos solicitam; Joana, na leitura de produtos de limpeza ou necessidade de anotar recados quando solicitada no trabalho (mas não o faz com autonomia). Essas são algumas práticas lembradas pelos sujeitos que revelam ações em que a leitura é uma atividade necessária.

Também foram citados pelos sujeitos alguns usos da leitura e da escrita para atividades realizadas em casa, como no caso de Celina, que indica a necessidade de fazer listas para organizar as ações diárias em casa com a ajuda da irmã; no relato de João, que as realiza para ampliação das informações ou discussões sobre temas e, por fim, o relato de Sebastião, que gosta de realizar a leitura de jornal e notícia para se manter informado e se entreter com o preenchimento de caça-palavras.

Os dados evidenciam que algumas das relações que os sujeitos estabelecem com a escrita são respostas às demandas e tarefas que surgem das práticas sociais nas quais estão imersos, sejam elas voltadas ao trabalho, às atividades diárias na casa ou a outras situações sociais. A compreensão das

relações que os sujeitos estabelecem com a escrita dão visibilidade às suas formas de agir e, mesmo que não tenham o domínio autônomo da leitura ou da escrita, desenvolvem estratégias e procedimentos que os fazem lidar com dinâmica do cotidiano. Segundo Vóvio (2010, p.110):

A participação no mundo social implica uma ampla gama de possíveis eventos nos quais ler e escrever são cruciais para intervir/agir. Instaurar o processo de alfabetização como um espaço dos sujeitos a partir e por meio da língua escrita é colocar no centro desse processo a participação, mobilizando diferentes formas de ação, variando os papéis, funções e trazendo para esses espaços saberes, procedimentos, valores e visões que tem de si, dos outros e da própria situação.

Trata-se de reconfigurar as dicotomias e hierarquização estabelecidas entre os sujeitos escolarizados/alfabetizados em detrimento dos sujeitos não escolarizados ou de rever a crença de que os sujeitos da EJA não fazem uso dessas práticas por serem considerados analfabetos. Os Novos Estudos sobre o Letramento, conforme discutimos na seção 3, apontam que o letramento é uma prática plural associada às diferentes maneiras de vida das pessoas em seus respectivos grupos e/ou comunidades e de acordo com suas necessidades diárias.

Nos relatos do quadro 4, verificamos que os sujeitos, ao mesmo tempo em que afirmam sua ação frente às situações de usos da escrita e leitura em diversos espaços, evidenciam a necessidade da apropriação de certas habilidades de leitura e escrita para agir com estratégias mais autônomas. Tal aspecto fica evidenciado quando os entrevistados ressaltam: *A gente tem que saber ler [...] (Pedro; Ainda não consigo fazer toda sozinha. (Celina); Tem que dar um jeito de ler (Maria); Aí eu já tô conseguindo, porque antes eu não sabia ler não (Sérgio); [...] Foi um produto que ela pediu para mim ler, ele tinha escrita falando atrás... Ela disse: vai Joana...e perguntou: serve pra que? Eu não sabia. Daí nesse dia eu disse: quero estudar. [...] (Joana), Eu quero escrever o que estou lendo. Depois que o cara aprende a ler e escrever já tá pronto. Eu quero saber o que eu tô escrevendo (Sebastião), Mas gosto de saber das coisa, Mas gosto de saber das coisas (João)*

Não se trata apenas de visualizar as relações de força e poder que perpassam a escrita e os valores que a sociedade atribui à mesma, mas refletir acerca de como os sujeitos jovens e adultos podem ter acesso aos bens culturais



que os ajudem a lutar frente uma sociedade injusta e desigual. Trata-se também de reconhecer que há aprendizagens ao longo da vida para EJA. Além de ser um fator individual, é um direito à cidadania e, assim, de responsabilidade coletiva para oferecer possibilidades de ampliação da participação e de construção de uma sociedade mais justa e democrática (cf. PIERRO, 2005).

Vóvio (2010) destaca que não podemos negar que, em certas situações, a não alfabetização e a não escolarização também colocam os sujeitos em desvantagem no jogo social e na manutenção dos estigmas que são atribuídos às pessoas que não leem ou escrevem. Nessa direção, o reconhecimento dos contextos em que estão inseridos e o entendimento de suas práticas também podem estar em favor por processos mais democráticos, quando se trata de propor atividades voltadas mais aos processos emancipatórios com e para os sujeitos da EJA. Para Pierro (2015):

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.

A necessidade de olhar para as práticas de leitura e escrita dos sujeitos jovens e adultos dentro de uma compreensão política e ideológica também requer uma revisão de como as pessoas são vistas pela sociedade, como se veem e como podem se posicionar frente aos discursos que as marginalizam, reconfigurando, assim, suas próprias identidades. Nos relatos das entrevistas, percebemos que os sujeitos evidenciam as experiências em que se sentiram diminuídos socialmente ou inferiorizados, tal como vemos nos relatos abaixo:

A senhora acredita, eu num sabia de nada, nem o nome eu sabia fazer. A pessoa sofre, meu Jesus. É sofrimento. É sério. Quero aprender a lê mais na escola. Eu sofri com a porcaria do cartão. Pra pegar o dinheiro. Eu trabalho na metalúrgica, sou auxiliar de soldador, e hoje em dia a senhora sabe: é o cartão para pegar o dinheiro, digitar a senha, ler e tirar o saldo pra depois pegar o dinheiro e não ser enganado. Aí meu cartão deu problema...aí eu fui colocar o cartão, mas a mulher pediu para colocar o código de A a .... (algumas consoantes) ou é código ou é letra e digital e tirou a foto. E fui pegar o cartão, aí pedi ajuda à menina ... eu num sabia não... assim com sei hoje não. Isso foi em 2014, antes da escola. Oxe, agora sei, até dialogar com as pessoas, eu sei hoje. A pessoa

não pode baixar a cabeça, não. A gente tem que aprender a dialogar e ter respeito. (Sérgio)

Alguma dificuldade? Pra falar a verdade... Querendo ou não a gente tem dificuldade, ne, na nossa vida. Mas é assim mesmo. Mas o que a minha dificuldade é que não consigo escrever e falar mesmo é a palavra com o L no meio. Por exemplo, craro, eu tiro o l e coloco o r. As pessoas riem. (João)

Ai, tento que pegar um texto e não consigo. Fica muito chato. Eu não vou dizer que não sei ler. Só as pessoas que convivo muito próximo que sabem, aí peço que escreva umas coisas pra mim, eu digo a pessoa escreve, porque não consigo. (Pedro)

Já e eu disse ao professor. Uma palavra de duas letras... eu não saí do canto. Eu confundia muito quando tinha o r. Duas letras iguais. Agora eu passei por uma pra pegar ônibus...que eu ia muito pela cor. A invenção de trocar de cor e só tava como uma passagem. Meu Deus se eu usar essa passagem vou a pé pra casa. Fui parar num lugar tão longe. Pra voltar... desci e a moça vai andando assim apontando o lugar. Eu andei e fui andando, a felicidade foi as pessoas. Ao invés de pegar PE -15 Prefeitura, peguei errado. Não conhecia nenhum lugar, já com meu pai vivi muito presa. Fiquei perdida. Não tinha como pegar outros ônibus, só tinha uma passagem. Consegui chegar, mas mulê... só Jesus! Hoje tento prestar a atenção nos nomes, mas os ônibus passa rápido. É ruim pra ler, pra quem sabe ler é bom, quem não ou lê pouquinho passa...oxe passa que a pessoa nem vê. Fico parada e escrevo no papel as letras e pego. Vejo a primeira letra, cada letra. É difícil, mas não erro. (Maria)

Como eu disse, ler o que os produtos dizem atrás, escrever formulário, ler alto para as pessoas que faço faxina, os recados que não sei anotar ...tenho que aprender. (Joana)

Como vemos acima, os sujeitos manifestam algumas de suas vontades de utilizar a linguagem para conquistar autonomia, ampliarem suas participações em espaços considerados de prestígio e, conseqüentemente, se sentirem valorizados socialmente, fazendo uso legítimo de sua liberdade e aspirando por mudanças contra as desigualdades sociais.

No caso de Sérgio, há a compreensão de que autonomia na leitura o ajudará a lidar com situações relacionadas às questões do cotidiano (recebimento do salário através da questão do banco) e a relevância de enfrentar os desafios. Sendo assim, destaca que a vivência na escola o faz perceber que não precisa passar por certas situações de inferiorização por não saber algo.

Em relação a João, o que está subjacente é a crença de que falar certo é

falar de acordo com norma de prestígio, corroborando para a construção de uma imagem marginalizada das pessoas que manifestam suas diferentes maneiras de falar. Tal aspecto também é reafirmado na fala de Sérgio, quando relata que, na escola, aprende a dialogar com os outros.

O domínio dos princípios do SEA para escrever sem depender de outras pessoas é destacado por Pedro quando se sente incomodado ao solicitar que o outro seja seu escriba nas situações em que deseja enviar algumas mensagens. Já para Maria, a fluência na leitura se faz necessária para identificação dos ônibus para deslocar-se para outros espaços. Como a velocidade nas quais os coletivos circulam é intensa, ela aponta que nem sempre pode utilizar-se de outras estratégias (por exemplo, cores e numeração) para pegar o ônibus que almeja. E, por fim, a escrita com autonomia e a leitura fluente são retomadas nos anseios de Joana, que deseja se posicionar nas relações de trabalho junto às situações de diminuição por não saber anotar recados ou ler alto, quando solicitado, nas casas onde trabalha.

Como podemos verificar, as marcas *“A senhora acredita, eu num sabia de nada, nem o nome eu sabia fazer. A pessoa sofre, meu Jesus. É sofrimento. É sério”, “Pra falar a verdade, querendo ou não a gente tem dificuldade, né? Na nossa vida”, “Eu não vou dizer que não sei ler”, “mas os ônibus passa rápido é ruim pra ler, pra quem sabe ler é bom” ou “lê alto para as pessoas que faço faxina”* estão imbuídas de representações que, por sua vez, estão associadas à busca de apagar os sentimentos de exclusão que muitos vivenciaram, o que demanda, uma discussão mais ampla das relações de poder manifestadas por meio da linguagem. Pereira (2005), em sua pesquisa, também constatou que:

Nos discursos dos sujeitos, a leitura e a escrita assumem um valor positivo que envolve a busca de maior autonomia ou independência em relação aos contextos de usos da escrita. Essa pressupõe a ampliação de uma mobilidade social dos sujeitos em relação à própria inserção nos espaços públicos, nas relações de trabalho, na participação política, religião, lazer etc. A possibilidade de escolha e de efetiva participação em outros espaços sociais, que não só a família, é uma condição buscada pelos sujeitos a partir de sua gradativa apropriação do código e interação com o mundo da cultura escrita. (p. 86)

Sendo assim, defender que leitura e a escrita na escola, associadas a eventos de letramento recorrentes no cotidiano dos alunos, é uma forma para que

os estudantes possam efetivamente perceber o funcionamento situado da linguagem. Trata-se de valorizar e incentivar os alunos a produzirem seus próprios discursos, com autoria e criticidade, favorecendo também acesso aos bens simbólicos de prestígio na nossa sociedade e como instrumentos de luta para a inserção em determinadas práticas sociais.

Os estudantes da EJA, muitas vezes, voltam ao espaço escolar com representações de que esse é um lócus oportunizador de conhecimento e trocas de aprendizagens. Todavia, esse lugar, situado num jogo de tensões, também pode estar a serviço da manutenção de certos estereótipos e mecanismos de discriminação de grupos marginalizados na sociedade. Para Fairclough (2001, p.91), “o discurso é uma prática, não apenas de representações do mundo, mas de significações do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Portanto, pensar em atividades voltadas para a leitura e a escrita na referida modalidade é também considerar como os discursos são construídos e como a linguagem pode ser utilizada como um instrumento de luta nas relações de poder, favorecendo a ampliação cultural e contribuindo com a democratização dos conhecimentos que sejam importantes para a vida dos diferentes sujeitos.

## 6.2 SENTIDOS E ESTRATÉGIAS: OS EVENTOS DE LETRAMENTO FORA DO ESPAÇO ESCOLAR.

O dinamismo das situações diárias e dos eventos de letramento nos quais os sujeitos da pesquisa estão imersos ajuda-nos a compreender como os estudantes da EJA participam da cultura letrada. Ou seja, quais estratégias utilizam para fazer uso da leitura e da escrita para atingir propósitos comunicativos específicos em diferentes atividades do cotidiano. Nas entrevistas, Joana e Maria relataram que estão em contato com o texto escrito nos mais diversos espaços onde atuam:

*No meu dia-a-dia, eu faço coisas em casa, organizo as contas, faço lista pra comprar material de construção (porque minha mãe está construindo uma casa do lado como você está vendo). Às vezes ensino as tarefas da escola de meu filho, tento ler a Bíblia, ajudo os vizinhos quando precisam: vou nos postos de saúde da base, procuro informações pra ajudar, levo pra banco, pra lotérica, eles me chama pra resolver as coisas quando precisam que alguém leia*

*algo. (Joana)*

*Eu faço as coisas de casa, tenho algumas revistas de receita, os livros da escola, tento ler a bíblia, assisto televisão, cuido de minhas plantas e coloco alguns produtos, ajudo na igreja com as crianças, canto os hinos da harpa, compro meus produtos para fazer unha, pesquiso os produtos bons, já fui chamada pra assumir a evangelização das crianças. (Maria)*

Dentre as práticas acima citadas, tal como indicamos na metodologia, realizamos as observações nos espaços que foram determinados pelos sujeitos, bem como os dias e horários. Vale ressaltar que o que eles apontaram não esgota todas as práticas que participam, mas as que reconheceram como importante naquele momento. Nessa direção, a pluralidade de significações subjacentes às práticas dos sujeitos de pesquisa evidenciou quatro núcleos de sentido que demonstraram como os sujeitos da pesquisa fazem uso da leitura e da escrita, com maior ou menor grau de autonomia, de acordo como as finalidades pessoais. São eles:

- (1) As práticas de leitura e de escrita como ampliação da interação entre os sujeitos: *o letramento digital – facebook*
- (2) As práticas de leitura e de escrita mediadas pelo material de trabalho – *o letramento no espaço de trabalho - diarista*
- (3) As práticas de leitura e de escrita como organização da rotina doméstica- *o letramento no cotidiano de casa*
- (4) As práticas de leitura e de escrita como ação de fé - *o letramento religioso*

Conforme já destacamos na metodologia, o acompanhamento dos eventos de letramento foi feito através das observações de dois sujeitos que compunham a turma do professor dessa pesquisa, em dias alternados, nos espaços permitidos por eles, conforme visualizamos abaixo:

QUADRO 6: ESPAÇOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E TEMPO OBSERVADO

| SUJEITOS | ESPAÇOS DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO |          |           |           |
|----------|------------------------------------|----------|-----------|-----------|
|          | FACEBOOK                           | TRABALHO | DOMÉSTICO | RELIGIOSO |
| Joana    | abril 2016<br>a<br>agosto 2016     | 15h      | 16h       | -         |
| Maria    | -                                  | -        | -         | 16h       |

No que concerne ao *letramento nas redes sociais* –(facebook), as práticas de leitura e de escrita têm como o objetivo principal a ampliação da interação com outras pessoas. No caso de Joana, com pouco domínio na leitura e na escrita, o acesso às redes deu-se inicialmente por intermédio do filho, que a incentivou a interagir com outras pessoas pelas redes sociais (facebook) e aplicativos (whatsapp). Com a troca do aparelho celular, ela progressivamente foi se apropriando dos recursos disponíveis e, conseqüentemente, acessando as redes e aplicativos.

Nos estudos da pesquisadora Dorini (2017), os eventos de letramentos de estudantes jovens e adultos ligados às novas tecnologias foram pouco evidentes. Já na situação de Joana, tal tipo de evento se fazia presente, embora apresentasse dificuldades de ordem econômica e social, pois utilizava o sinal da rede de um vizinho que determinava os dias de acesso à internet.

Nas conversas com a pesquisadora, Joana ainda relatou como começou a fazer usos das redes: “...quando aprendi um pouco a usar o celular, comecei a mandar mensagem, áudios e depois escrever. Eu ainda escrevo pouco no face ou zap, porque tenho medo de errar”. Observamos, com essa fala, como tal recurso tecnológico ajudou a aumentar a sua vontade escrever para se inserir no mundo virtual, primeiro com a ajuda do filho e, depois, de forma autônoma.

Entretanto, a incorporação dos discursos de incapacidade pelo medo de escrever fica evidente na afirmação dela, manifestando uma visão estigmatizada que a sociedade, em geral, atribui às pessoas que não leem ou escrevem. Em outros termos, o prestígio conferido à escrita faz com que, em determinadas situações, pessoas como Joana manifestem sentimentos de inferiorização social.

Nas atividades diárias de Joana, observamos que o acesso ao facebook dava-se nos intervalos das atividades diárias da casa e ao término do dia. Os acessos duravam em torno de 5 a 10 minutos nos dias em que foram observados e, em sua maioria, tinha como objetivo postar fotos pessoais, com ou sem comentários, ou mensagens religiosas e de autoajuda. Ao fazermos o levantamento dos eventos mais frequentes nesse espaço, destacamos:

## QUADRO 7 – EVENTOS DE LETRAMENTO NO FACEBOOK

|                                                       |
|-------------------------------------------------------|
| Leitura e compartilhamento de mensagens religiosas.   |
| Escrita de comentários nas fotos pessoais.            |
| Leitura e compartilhamento de mensagens de autoajuda. |

Os eventos de letramento se associaram à necessidade pessoal de imersão e participação na rede social – o facebook. Nesses, destaca-se que as capacidades de lidar com o material escrito eram de menor ou de maior autonomia, de acordo com os objetivos pessoais do momento. Abaixo, algumas situações em que Joana fez uso do facebook:



Figura 2



Figura 3

Ao ser questionada sobre como escreveu as mensagens, Joana comentou que, no caso da figura 1, escreveu a partir de um fragmento que tinha anotado em um pedaço de papel, pois, além de ter conseguido realizar a leitura sozinha, gostou da mensagem porque, segundo ela, era uma forma positiva de olhar a vida. No caso da figura 2, contou com a ajuda do filho para escrever antes de compartilhar o vídeo, que, segundo Joana, trazia uma linda mensagem sobre a necessidade de perdoar.

Em ambas as situações, observamos que ela não deixa de utilizar o facebook

para compartilhar mensagens que gosta ou escrever o que quer no momento da postagem. Tal aspecto pode nos indicar que, mesmo com pouco domínio da leitura e da escrita, há um esforço, por parte da estudante, de inserção na cultura letrada digital e que, para desempenhar tais atividades, ela mobiliza táticas (usos das habilidades de escrita do filho e cópia de fragmento de textos) que a auxiliam a agir, por meio da linguagem, no mundo virtual.

Sendo assim, há letramentos que estão presentes na vida dos estudantes da EJA que podem também contribuir para o retorno dos mesmos ao espaço escolar, uma vez que sentem a necessidade de um maior domínio da leitura e da escrita para ampliarem seus usos nas redes sociais. Trata-se de compreender que os usos das habilidades de leitura e de escrita estão atrelados ao atendimento das necessidades, valores e práticas sociais do contexto no qual esses sujeitos estão inseridos. O fato de querer voltar à escola, muitas vezes, está associado à expectativa de ter mais autonomia para realizar a leitura e a escrita, tal como Joana apontou na entrevista.

Durante (1998) destaca que os adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados possuem conhecimentos sobre a escrita por estarem imersos nos usos e funções sociais da mesma. Entretanto, “para muitos essas experiências não são suficientes e, por isso, eles voltam à escola nas turmas de EJA ou entram em projetos de alfabetização de adultos (...) a fim de desenvolver uma autonomia em relação à leitura e à escrita”. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2005, p.67)

Em outra postagem, Joana afirma que depois que ficou com mais segurança, começou também a escrever, sem ajuda, os comentários nas próprias fotos, como podemos visualizar nas imagens a seguir:





Figura 4



Figura 5

À medida que se sentia mais segura, ela escrevia os comentários nas fotos sem solicitar a ajuda direta do filho, tal como vemos: “Esse e meu amor da minha vida”, nas postagens sobre o seu casamento, no civil; e “meu gatinho”, na foto com o filho mais velho. O “medo” de ser corrigida nas redes foi, segundo Joana, *“desaparecendo um pouco ... as pessoas não ligam muito pra isso no facebook e que é mais importante é mostrar um pouco como está sua vida e de sua família para outros ... aqueles não podemos ver todos os dias”*.

Embora exista uma linguagem própria que circula nas redes sociais, a qual se manifesta, por exemplo, através de abreviações, reduções de palavras, emoticons etc no momento das interações, o receio que Joana demonstrava é a marginalização sofrida, no âmbito social, por aqueles que não dominam os princípios do sistema de escrita e a norma padrão. Esse medo vem atravessado pela ideia de que a “escrita correta” é necessária para todas as situações e que, dependendo dos propósitos comunicativos, as pessoas podem não compreender o que você está querendo dizer, o que não é o caso das situações exemplificadas acima.

Há, portanto, indícios de que, embora Joana ainda não tenha domínio da pontuação e de todas as regularidades ortográficas, a atividade de escrita de comentários nas fotos se fez necessária, pois é uma forma de demonstrar a situação emocional e familiar para outras pessoas. O fato de perceber esse aspecto

também está atrelado aos usos que as pessoas fazem das redes sociais, muitas vezes, sem preocupação com a escrita de acordo com a norma padrão, mas sim com a finalidade de utilizar esse registro no momento da postagem de fotos ou compartilhamento de mensagens.

Quando está no espaço escolar, percebemos que Joana deseja aprender a dominar as correspondências grafofônicas e a norma padrão, mas, além disso, ela também indica o desejo de aprender a escrever textos numa dimensão mais ampla. Durante (1998), refletindo sobre o aprendizado de Língua Portuguesa na EJA, ressalta que:

As características discursivas da linguagem são o centro do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o que não significa que a aquisição da escrita alfabética não seja relevante. O que ocorre é que esta deixa de ser pré-requisito e passa a ser adquirida num processo mais amplo de aprendizagem da língua. (p.31)

Em relação ao *letramento no espaço de trabalho como diarista*, observamos que as práticas de leitura são mediadas pelo material de trabalho e pelos textos disponíveis no momento da atividade laboral. Dentre os eventos recorrentes, estão:

QUADRO 8- EVENTOS DE LETRAMENTO NO TRABALHO

|                                                            |
|------------------------------------------------------------|
| Leitura da lista de atividades a serem realizadas na casa. |
| Leitura dos rótulos dos produtos de limpeza.               |
| Leitura de recados.                                        |
| Leitura de panfletos de propaganda.                        |

No momento da coleta, Joana trabalhava como diarista em duas casas e, alguns dias, ficava sozinha realizando as atividades, de acordo com as tarefas que lhes eram prescritas, tal como vemos abaixo:

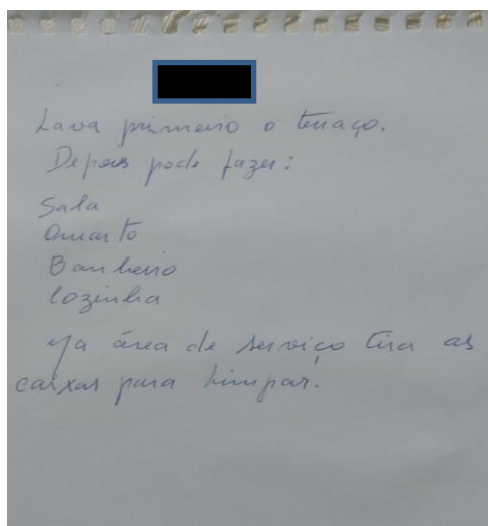


Figura 6

Com base na figura acima, verificamos que a lista indicava quais atividades deveriam ser realizadas, pois, de acordo com a indicação do contratador do serviço, certas atividades deveriam ser priorizadas naquele momento. Ressaltamos que a lista é um gênero textual que ajuda a guiar nossas próprias ações e a sistematizar a forma de agir (cf. LEAL; ALBUQUERQUE, 2005). No caso de Joana, indicava, por exemplo, o cômodo da casa que deveria ser limpo.

Ao ser questionada sobre como fazia para realizar a leitura dessas listas, Joana relatou que *“...no início eu pedia para as pessoas dizerem o que eu devia fazer, onde limpar mais e como gostaria. Aí eles explicavam. Quando ganharam confiança no meu trabalho, me deixava sozinha na casa. XXXX anotava no papel e eu tentava ler as primeiras partes das palavras... aí sabia o que era pra fazer. Depois a escola ajudou muito e hoje faço a leitura... devagar”*.

A partir da fala de Joana, observamos que não dominar a leitura fluente não a impedia de participar de práticas de leitura de textos. A leitura, sílaba por sílaba, nessa situação, tem significado real atrelado ao contexto de interlocução no qual ela está inserida: as atividades do trabalho.

Já para a leitura dos rótulos e das embalagens de produtos, Joana afirmou que não precisava necessariamente realizar a leitura dos nomes dos produtos, pois as cores, as figuras presentes nas embalagens já a ajudavam a identificá-los: *“No começo... quando eu não sabia ler, pegava os produtos pelas formas e cores e acertava... depois... quando aprendi... ajudou. Quando são produtos muito parecidos, a leitura ajuda. Já troquei o multiuso com o limpa vidro” ((risos))*. Com esse depoimento, percebemos que, por participar de inúmeras situações mediadas

pelos textos escritos, nesse caso, os rótulos, ela não utilizava a estratégia de realizar a leitura de pistas por letras, uma vez que reconhecia o próprio formato e os tipos de produtos de limpeza para realizar sua atividade de trabalho.

Ao indicar que não precisava realizar a leitura do nome completo do produto, Joana contradiz a visão inferiorizada atribuída aos sujeitos analfabetos pela “pouca familiaridade com a escrita”, por causa dos usos que os sujeitos realizam diariamente (cf. STREET, 2010) da escrita, atendendo aos propósitos diferenciados. Ou seja, o fato de ela, inicialmente, não conseguir realizar a leitura de modo convencional não significa que a mesma não utilize táticas para cumprir ou vivenciar atividades cotidianas atravessadas pelo material escrito.

Na ocasião da coleta de dados, Joana realizou a leitura dos rótulos dos seguintes produtos:

sabão em pó

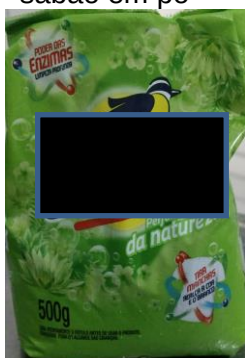


Figura 7

água sanitária



Figura 8

desinfetante



Figura 9

limpa móveis

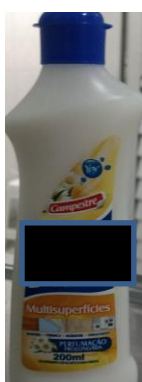


Figura 10

limpa vidro



Figura 11

Tal como visualizamos acima, as informações impressas na própria embalagem já ajudavam na identificação do produto, como também o próprio suporte materializa a imagem que o fabricante associa ao seu produto. Nessa

direção, Joana conseguiu associar o próprio rótulo, identificando o conteúdo que está inserido na embalagem, utilizando-os de forma adequada nas atividades da faxina da casa, sem erros na seleção dos produtos.

Outro evento de letramento observado no ambiente de trabalho foi o uso de bilhetes, do domínio mais privado, fixado na geladeira ou posto em cima do móvel, tal como verificamos abaixo:

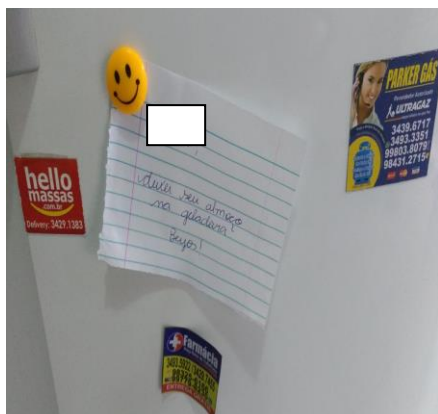


Figura 12

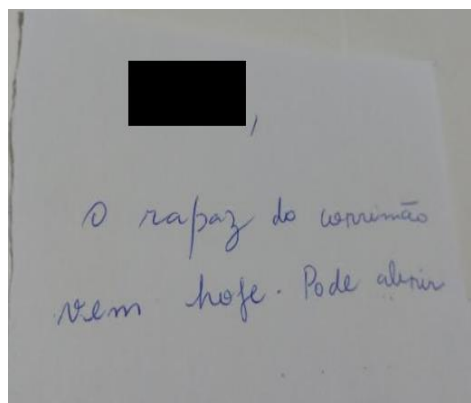


Figura 13

Como vemos, o objetivo de deixar os bilhetes estavam voltados à emissão de mensagens rápidas: lembretes em relação à alimentação ou a algo que ocorrerá no dia. Ao ser questionada sobre como fazia para realizar a leitura desse gênero, Joana relatou que “...os bilhetes eram deixados quando alguém esquecia de dizer algo... vou lendo devagar para saber o que é.” Como é um gênero presente nos contextos mais informais e escrito para comunicação entre pessoas que possuem um grau de intimidade, a linguagem é coloquial e a mensagem é simples, o que facilita de certa forma a leitura pausada de Maria. O contexto, o autor e objetivo da escrita desses bilhetes, por serem bastante conhecidos, também indicam pistas para ajudar Joana no momento da leitura do texto.

Outro evento que observamos foi a leitura de um folheto de um supermercado, disposto no móvel da sala. Nele, estavam sendo anunciados vários produtos do gênero alimentício, material de higiene, objetos e eletrodomésticos, como visualizamos a seguir:



Figura 14



Figura 15

Como podemos verificar, o folheto acima era rico em elementos de linguagem não-verbal. A própria diagramação gráfica (cores, tipo de letra, imagens, etc) ajuda o leitor a identificar certos produtos e seus respectivos valores. Nesse caso específico, Joana pegou o folheto para verificar a promoção do peito de frango que, segundo seu relato, às vezes era oferecido por aquele estabelecimento com um preço mais baixo. Ao perguntar sobre os usos desse gênero, ela destacou: *“muito fácil olhar os produtos nesse papel, também é bom para ver os preços... esse supermercado as coisas são caras... só quando tem promoção de verdade”*.

Com base na sua fala, observamos que além de identificar o propósito comunicativo da propaganda, ela também atenta para as estratégias de convencimento do próprio gênero textual ao ressaltar *“só quando tem promoção de verdade”*. Ou seja, a publicidade, nesse caso, tem por finalidade divulgar mercadorias para convencer as pessoas a adquirir o produto. No caso dela, o interesse pelo peito de frango que está em destaque junto aos outros produtos, com fundo vermelho e com o destaque da frase *“Vem que a gente cobre qualquer oferta anunciada na hora, no caixa.”*

No que concerne ao letramento no cotidiano da sua casa, verificamos o seguinte:



### QUADRO 9- EVENTOS DE LETRAMENTO NO COTIDIANO DE CASA

|                                               |
|-----------------------------------------------|
| Leitura da carteira de vacinação das crianças |
| Leitura de contas                             |
| Leitura de enunciados de tarefas escolares    |
| Leitura da Bíblia                             |
| Escrita de mensagens religiosas               |

No período de acompanhamento das atividades de Joana, observamos os usos e a importância da carteira de vacinação do filho. Vejamos as fotos abaixo:

**CADERNETA ESPELHO DO MENINO**

Nome da criança: [REDACTED]

Data de nascimento: 13 / 08 / 10

Nome da mãe: [REDACTED]

Nome do pai: [REDACTED]

Endereço: Sítio São Sebastião

Unidade Básica de Referência: [REDACTED]

Peso ao nascer (g): 2460 Comprimento ao nascer (cm): 48

Perímetro cefálico (cm): 35 APGAR 5: 10

Raça/cor: ☐ Branca ☐ Preta ☐ Amarela  
☐ Parda ☐ Indígena

**DESENVOLVIMENTO DO MENINO**

**1 A 2 MESES**  
 O bebê gosta quando é colocado em várias posições e quando lhe mostram objetos coloridos. Assusta-se ou chora quando ouve sons fortes. No colo da mãe, o bebê sente-se seguro e acalentado. Gosta de ver o rosto da mãe e de olhar em seus olhos. O bebê também gosta muito quando os pais brincam e conversam com ele. **Responde ao sorriso. Idade** \_\_\_\_\_

**3 A 4 MESES**  
 O bebê está bem mais ativo, olha para quem o observa, acompanha com o olhar e responde com balbúncias quando alguém fala com ele. Gosta de olhar para as

mãos e colocá-las na boca. Busca a direção dos sons. Mas atenção! Já não fica quieto e pode cair da cama, mesa, etc. **Quando colocado de bruços, levanta a cabeça e os ombros. Idade** \_\_\_\_\_

**5 A 6 MESES**  
 O bebê já rola, senta com apoio e leva os pés à boca, por isso deve ser colocado no chão, para que possa se movimentar sem perigo de cair. Quando ouve uma voz, procura-a com o olhar. Pode aparecer o primeiro dentinho. **Conversar** com o bebê ajuda-o a aprender a falar. **Vira a cabeça procurando a direção de vozes ou outros sons. Idade** \_\_\_\_\_

64573

Figura 16

**7 A 9 MESES**  
 Mesmo mamando, o bebê já come outros alimentos e bebe água filtrada ou fervida. Gosta de ficar com quem conhece e pode estranhar algumas pessoas. Já fica sentado sem apoio, pode se arrastar ou engatinhar e até mesmo tentar ficar em pé. Muito cuidado com acidentes! **Gosta de brincar com objetos que são dados a ele. Idade** \_\_\_\_\_

**10 A 12 MESES**  
 O bebê gosta de imitar os pais, dar tchau, bater palmas. Pode falar, do seu jeito, algumas palavras. Aponta para o que quer e pega os objetos com o polegar e o indicador. Engatinha e gosta de ficar em pé, segurando-se nos móveis ou nas pessoas, podendo até andar com apoio. Pode receber alimentos feitos para a família, mas sem temperos picantes e oferecidos amassados ou picados. **Atende quando chamado pelo próprio nome. Idade** \_\_\_\_\_

**13 A 18 MESES**  
 A criança está cada vez mais independente, quer comer sozinha e se reconhece no espelho. Fala algumas palavras e, às vezes, frases curtas. Anda alguns passos, mas sempre buscando o olhar dos pais ou familiares. **É capaz de andar sem ajuda. Idade** \_\_\_\_\_

**19 MESES A 2 ANOS**  
 A criança brinca com vários objetos e gosta de brincar perto de outras crianças. Anda com segurança e dá pedrinhas coradas, subindo ou descendo degraus baixos. **Demonstra ter vontade própria, testa limites e fala muito a palavra "não". Idade** \_\_\_\_\_

**2 A 3 ANOS**  
 Está ficando cada vez mais sábia, dá nomes aos objetos, dizendo que tudo é seu e demonstra suas angústias, tristezas e raiva. É hora de, aos poucos, ir para a creche, começar a ler a história e ensinar a criança a ler o próprio. **Gosta de ouvir histórias. Sabe falar seu nome e faz muito a palavra "meu". Idade** \_\_\_\_\_

**3 A 4 ANOS**  
 Ajuda a vestir-se e a calçar os sapatos. Gosta de brincar com outras crianças e tem interesse em aprender sobre tudo o que está em volta, chamando a atenção dos adultos. Brinca imitando seus pais e as situações do dia-a-dia. **Brinca de faz-de-conta. Idade** \_\_\_\_\_

**4 A 5 ANOS**  
 A criança corre e pula alternando os pés e participando de jogos. Toma banho e veste-se sozinha, escolhendo suas roupas. Escolhe seus amigos e também diz o que quer comer. Gosta de ouvir e contar histórias, aprender canções, desenhar, olhar livros e revistas. Em torno dos 5 anos, cai o primeiro dente de leite. **Usa lápis e outros objetos para desenhar no papel ou no chão. Idade** \_\_\_\_\_

**6 A 8 ANOS**  
 A criança apresenta maior agilidade nas brincadeiras e jogos. Surgem os primeiros dentes permanentes. Fala bem o que quer e sente. Ela está frequentando a escola, que é o lugar onde, além de aprender, forma seu grupo de amigos e com eles estuda, brinca e joga. Está muito orgulhosa por começar a ler e a escrever e gosta de mostrar o que aprendeu, mas sofre quando encontra dificuldades. Nessa hora, precisa da ajuda dos pais e professores. **Começa a ler e a escrever. Idade** \_\_\_\_\_

**9 A 10 ANOS**  
 A criança tem interesse por grupos de amigos e por situações independentes da família. Gosta de participar de atividades na escola e fora dela. Podem aparecer as primeiras transformações no corpo, indicando mudanças no tamanho e na forma dos genitais, crescimento de pelos e mudanças na voz. **Surgem os primeiros sinais de puberdade. Idade** \_\_\_\_\_

Figura 17

Figura 18

Através do calendário vacinal atualizado e do acompanhamento nutricional (peso e altura) da criança, realizado pelo SUS, era assegurado o benefício do Programa Social Bolsa Família. O acompanhamento era realizado de forma mensal numa Unidade Base de Saúde, próxima à localização residencial do sujeito de pesquisa. Segundo Joana:

*“toda vez eles pedem essa carteira para ver o peso certo do meu filho. Eu levo e guardo por que se eu perder, fico sem a bolsa. Também gosto de ler a parte que fala sobre a criança em cada idade. Quando ele era bebê, eu pedia para meu esposo ler pra mim, mas depois que aprendi, fui lendo sozinha. Hoje meu filho tem 6 anos... aí essa parte (apontando para o papel) eu já li como ele deve estar e que deve aprender a ler e escrever na escola.”*

Tal como foi relatado, além de servir para acompanhar o crescimento e o desenvolvimento da saúde da criança, a apresentação da carteira de vacinação é uma obrigação para os beneficiários do referido programa social. Tal aspecto confere um valor agregado a esse documento escrito, uma vez que pessoas que estão em estado de pobreza ou possuem baixa renda *per capita*, como no caso de Joana, dependem desse benefício para suprir necessidades básicas. Tal aspecto é reafirmado quando a mesma faz questão de apresentar, no momento da coleta, o cartão que assegura a retirada do valor mensal no momento da coleta de dados.

Observamos, ainda no relato, que Joana ressalta que o material impresso também traz informações importantes sobre o desenvolvimento infantil (0 a 10



anos), fazendo a leitura, atualmente, de forma autônoma. A afirmação de que o filho, fase de 6 a 8 anos, “deve aprender a ler e escrever na escola” evidencia a credibilidade que Joana dá ao texto informativo que versa sobre as transformações ocorridas com as crianças com o passar da idade.

Outro evento de letramento presente na vida da pesquisada são as contas de luz<sup>23</sup> que chegavam mensalmente em sua casa. As contas eram de tarifas sociais mais baratas para famílias de baixa renda inscritas no Cadastro Único do Governo Federal. Além do fato da conta indicar o valor a ser pago, para Joana, era importante acompanhar o histórico do consumo:

*“eu vejo logo o valor para pagar no mês, depois eu olho as barras desse local para comparar se gastamos mais ou menos energia e tentar economizar. Como você sabe não tenho salário fixo, temos que controlar. Às vezes pagamos mais pelo atraso. Essas outras coisas que tem na conta eu não sei o que é, a letra também é muito pequena.”*

Como vemos na fala acima, Joana selecionou as informações que precisam ser lidas para ajudar a controlar o uso da eletricidade em sua residência: a leitura do gráfico de barras, que indica o consumo dos meses do ano, facilitando a comparação entre os mesmos. Outros detalhes, como o consumo por kWh, taxa de iluminação pública, bandeiras tarifárias, os custos geração, transmissão e distribuição de energia, os tributos e encargos do setor elétrico, dentre outros, não necessitam de monitoramento, segundo a pesquisada.

A diagramação, a distribuição das informações e os tamanhos de letra pouco contribuem para facilitar a realização da leitura dos dados dispostos na conta de energia, sendo, muitas vezes, desconsiderados por muitos consumidores que também têm acesso a esse tipo de serviço.

A leitura de contas de diversos produtos ou prestação de serviços são episódios presentes na vida das pessoas e se associam às situações comuns impostas aos cidadãos na contemporaneidade. Ou seja, tem uma finalidade prática e momentânea, que é a identificação dos valores a serem pagos e monitoramento dos gastos mensais.

Outra atividade mediada pelo texto escrito presente na vida de Joana era a

---

<sup>23</sup> A foto tirada da conta de luz no momento da coleta não ficou nítida. Não conseguimos resgatar a conta posteriormente.

leitura de enunciados de tarefas escolares dos filhos. Nessa, muitas vezes, eram realizadas a leitura em voz alta da questão, seguida de alguma explicação, como no caso abaixo:

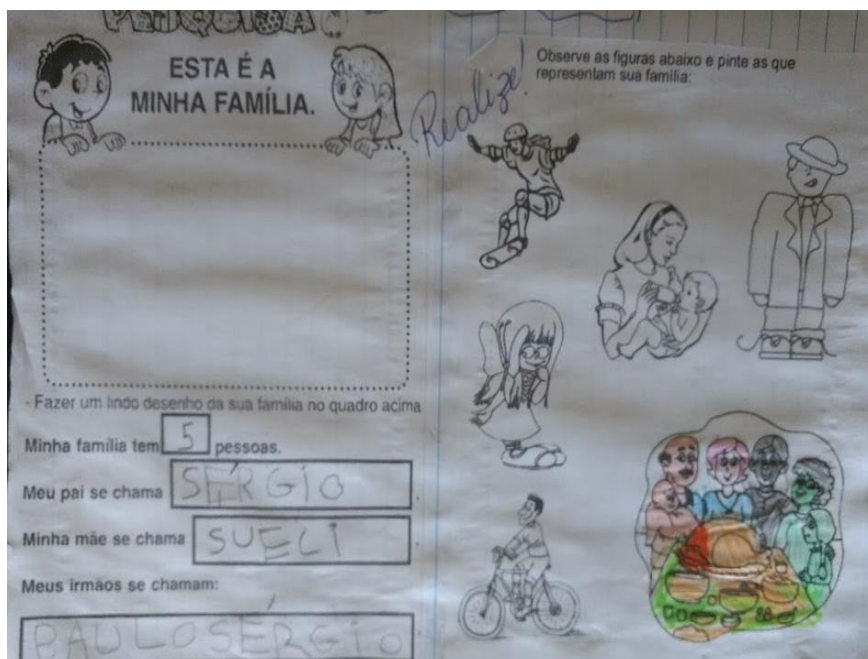


Figura 19

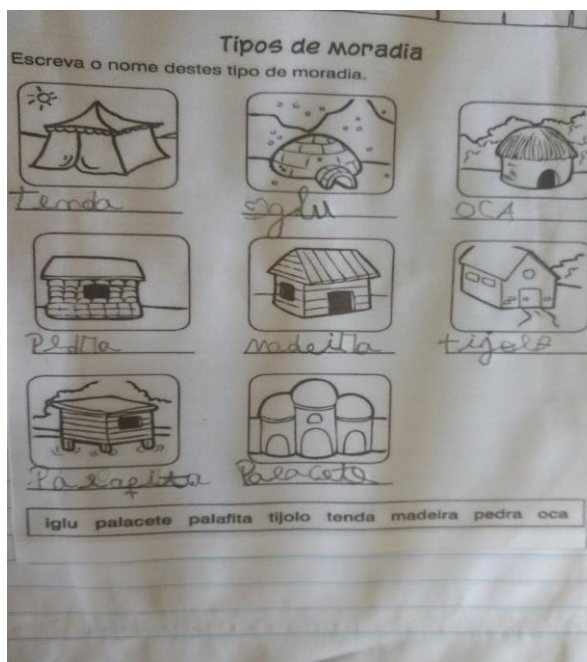


Figura 20

No caso da atividade sobre a família, após Joana realizar a leitura do enunciado “Fazer um desenho sobre a família”, o filho pediu-lhe para procurar uma

foto e, caso não encontrasse, iria desenhar. Os enunciados que pediam para indicar os nomes dos pais e irmãos foram feitos pelo filho, sem questionamentos. Todavia, ao escutar a questão que solicitava a identificação da figura que representasse a família, o filho perguntou como ele iria pintar o desenho da família completa se eles não tinham, na família, a avó, a irmã e o pai (falecido). Ela disse para o filho pintar assim mesmo porque era uma atividade da escola e não era pra ficar sem responder.

Na outra atividade, após a leitura em voz alta, também houve questionamentos sobre a identificação dos tipos de moradia, de quem morava em “tenda” e em “palacete”. A explicação dada por Joana foi a de que não conhecia pessoas que moravam em tendas e que algumas pessoas, quando são muito ricas, constroem suas casas grandes e com muito espaço. O filho afirmou que um dia gostaria de conhecer um palacete.

Quando Joana terminou a atividade com o filho, relatou:

*Essa tarefa é fácil...eu consigo ensinar. Quando é difícil, eu chamo o meu filho mais velho para ler e explicar. Ele sempre fez as tarefas dele sozinho (referindo-se ao filho mais velho) e eu olhava o caderno para conferir se estava tudo escrito. No tempo que ele começou a estudar eu não lia nada, ele fazia as tarefas sozinho, mas eu olhava. É muito importante fazer a tarefa... eu quero um futuro diferente do meu pra ele... Ele me incentivou muito a voltar a estudar, para melhorar, ensinava minha tarefa quando eu não sabia. Com o mais novo, eu consigo explicar algumas coisas.*

Podemos observar que o estímulo em torno da tarefa escolar independe do pouco domínio da leitura com autonomia, por parte de Joana, pois a mesma fazia o acompanhamento das atividades utilizando a estratégia de validar com a percepção de que as questões estavam respondidas: “[...] eu olhava o caderno para conferir se estava tudo escrito [...]”. Com o passar do tempo, tal olhar sobre o caderno era realizado com autonomia, quando as atividades eram consideradas fáceis de explicar.

Fica sinalizado também a ideia de que a validade das atividades escolares está relacionada à questão da autonomia na leitura e na escrita que ela parece desejar que os filhos alcancem: “[...] É muito importante fazer a tarefa... eu quero um futuro diferente do meu pra ele...”. Uma condição que, de certo modo, confere à escola um *status* de garantia de sucesso no processo de escolarização dos filhos e

um sentimento de inferiorização por não ter o direito de acesso à escola no tempo considerado “regular”.

Esse sentimento pode revelar, também, a necessidade de discutir o aparente consenso de ascensão social e financeira por intermédio dos estudos, conferindo prestígio para as pessoas que dominam a leitura e a escrita na sociedade: “[...] *Ele me incentivou muito a voltar a estudar, para melhorar, [...]*

Esse domínio “progressivo” e “temporal” faz com que Joana comece a validar as atividades escolares com a leitura dos enunciados e a explicação dos mesmos para o filho, indicando respostas que não representam a realidade e o contexto pelos quais estão inseridos: a foto de uma família “padrão”, que não corresponde a sua, e as imagens dos tipos de moradia que não identificamos tão facilmente por estarem deslocadas de seus espaços (iglu, tenda, oca).

Outros eventos de letramentos presentes na vida de Joana eram as leituras e a escrita de textos religiosos: trechos da Bíblia, escrita de versículos e mensagens religiosas. Embora não frequentasse nenhuma igreja no período da coleta de dados, ela destacou:

*“gosto de ler a Bíblia porque acalma a pessoa, acreditar em Deus nos ajuda com as dificuldades do dia-a-dia. Às vezes acho a Bíblia difícil, algumas palavras que tem nela, tenho que ler várias vezes. Até o ano passado eu ia para igreja, foi lá que ganhei essa Bíblia. Hoje não vou mais porque tenho que cuidar de minha mãe doente. Fica ruim para sair.”*

Como observamos, a leitura da Bíblia é importante na vida dela por ajudá-la a lidar com as adversidades da vida, todavia, também ressalta que alguns trechos bíblicos não são compreendidos em função da utilização de uma linguagem mais rebuscada, tal como não exemplo abaixo:



Figura 21

Na imagem acima, há uma seta, no versículo 16, fragmento que a mesma destacou que gostou no momento da leitura. Ao ser questionada sobre o quê compreendeu desse texto, Joana afirmou o seguinte: *“tive que ler esse capítulo devagar três vezes e com a ajuda de XXX eu entendi que todos são filhos de Deus e que, quando aceitamos isso, podemos ter as coisas boas de Deus”*.

Em outro fragmento, ela também marca os versículos:

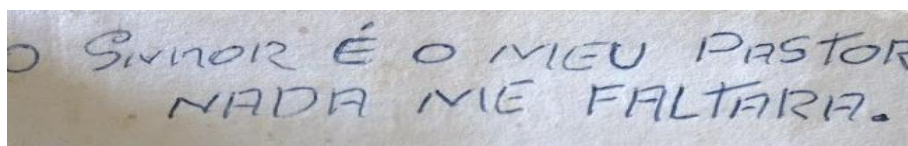


Figura 22

Ao ser interpelada sobre a compreensão dos versículos 49 e 50, do capítulo 9 de Marcos, ela destacou: “esse que marquei fala de que devemos ter bondade em nós para passar para os outros. Se não tiver amor, como posso dar amor. Escrevi na parte de cima ‘Bom é Deus’. Aprendi isso quando eu ia pra igreja. Um dia eu volto de novo. É importante falar de Deus.”

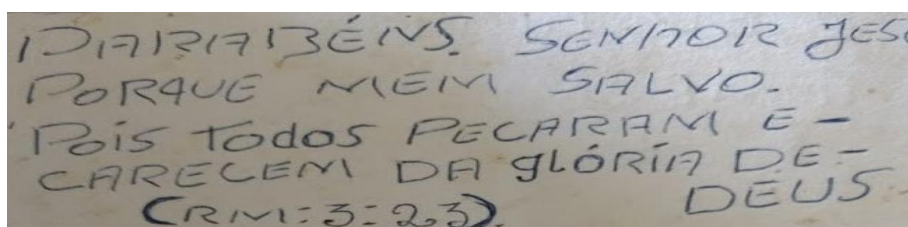
Através dos trechos bíblicos apresentados e as falas de Joana, podemos perceber que o ato de ler envolve um artefato típico dos espaços de letramentos religiosos cristãos que, no caso de Joana, por ter passado por um período na igreja, continuou a manter a leitura da Bíblia no espaço doméstico.

Tal aspecto é evidenciado também na escrita de mensagens religiosas, nas páginas em branco da Bíblia, como vemos a seguir:



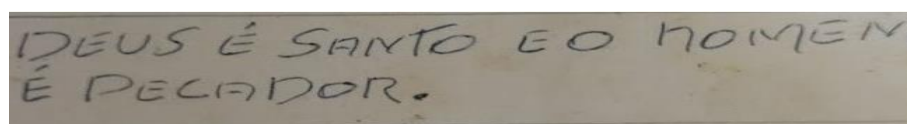
O SENHOR É O MEU PASTOR  
NADA ME FALTARÁ.

Figura 23



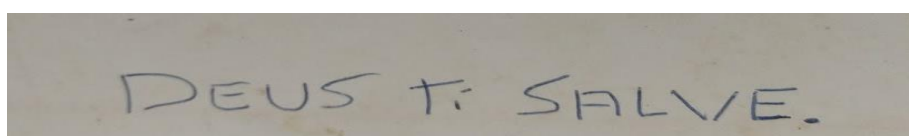
DIAIRIAZÉINS. SENHOR JESU  
PORQUE MEU SALVO.  
POIS TODOS PECARAM E -  
CARECEM DA GLÓRIA DE -  
DEUS  
(RM:3:23).

Figura 24



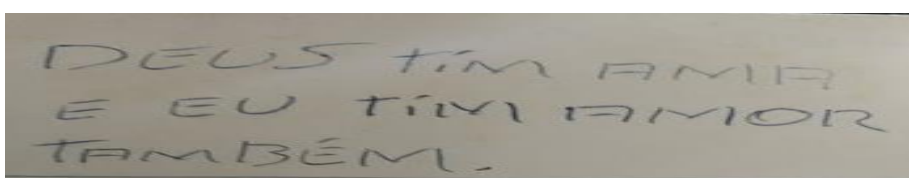
DEUS É SANTO E O HOMEM  
É PECADOR.

Figura 25



DEUS T: SALVE.

Figura 26



DEUS TEM AMOR  
E EU TEM AMOR  
TAMBÉM.

Figura 27

Como visualizamos, em geral, as mensagens escritas versam sobre o amor de Deus, o amor pelo outro, a purificação do pecado, a glória de Deus, o sentimento de completude alimentado pela fé e têm com objetivo principal de deixar registrado algumas reflexões a partir da leitura de trechos da Bíblia, tal como Joana relata:

*“Gosto de escrever na folha para lembrar o que eu achei das leituras, pra lembrar que existe um Deus maior em minha vida. Alguns acreditam, outros não. Não escrevi com as palavras bonitas da Bíblia, escrevi do meu jeito.”*

O fato de ressaltar que não escreve com “palavras bonitas” evidencia as



marcas das valorações da escrita em função de um discurso de diminuição social por não escrever de forma erudita, tal como os textos da Bíblia se apresentam. Os eventuais “erros” de pontuação, troca no verbo pelo substantivo e uso do pronome não invalidam a mensagem sobre o que se quer guardar (“*eu achei das leituras.*”), ou seja, a necessidade de escrever para registrar impressões compartilhadas a partir da leitura dos textos religiosos. Sendo assim, o caráter de reserva está relacionado aos anseios retratados na fala dela (“*...eu escrevi do meu jeito*”).

Após o delineamento dos dados discutidos até aqui, Joana, no que tange a algumas de suas atividades cotidianas, faz usos da leitura e da escrita provenientes das esferas domésticas e de trabalho. As realizações de suas atividades são atravessadas pela escrita, evidenciando os usos da leitura com compreensão de diferentes gêneros e suportes e escrita de mensagens com a finalidade de refletir com reserva sobre as ideias veiculadas na Bíblia.

Verificamos também que, em alguns momentos, os usos da escrita são mediados por outras pessoas, principalmente pelo filho dela, e, em outros, revela certa autonomia da pesquisada, atribuída por ela à aprendizagem construída no espaço escolar. Há, portanto, a ideia de que a escola pode proporcionar/ampliar o desenvolvimento de habilidades que a ajude a realizar a leitura e a produzir diferentes textos, tal como foi relatado por Joana na entrevista.

Observamos, ainda, que, muitas vezes, Joana destaca a necessidade de explicitar o desenvolvimento da leitura fluente ou escrita padrão. Em vários momentos, suas falas retratam a preocupação com a ortografia, com a habilidade de ler correto e escrever de acordo com a grafia correta das palavras e usos de pontuação.

Tal preocupação também pode estar relacionada à entrada em um mundo que pode distanciá-la de seus próprios modos de fazer e de se expressar rumo às variantes linguísticas valorizadas socialmente. As representações que os sujeitos fazem do “bem falar ou escrever”, como já apontamos, se deve a todo um discurso de supervalorização do domínio da escrita padrão e a desconsideração de que, dependendo das situações de interlocução, as variações sociodialetais também se fazem presentes, causando efeitos de sentido nos usos da língua materna.

Por fim, as atividades diárias de Joana estão articuladas aos anseios relatados nas entrevistas e articuladas não apenas aos usos utilitários da linguagem, mas verificamos a utilização de estratégias que a asseguram a inserção



nas práticas que demandam a realização da leitura ou da escrita. Tal aspecto não descarta também a necessidade de ampliação dos espaços de atuação com maior autonomia para ler e escrever, retratando, assim, as relações de poder intrínsecas aos usos da linguagem e aos usos de competências de falante/ouvinte produtor de enunciados.

No que concerne ao *letramento religioso*, no caso de Maria, observamos que a mesma frequentava a igreja nos dias de quarta-feira, à tarde (momentos de pregação da palavra); terças-feiras, à noite (em alguns dias que faltava ou não tinha aula na escola); aos sábados (evangelização das crianças) e aos domingos (culto). As participações no espaço religioso eram, em média, de 1 a 2 horas e meia, dependendo do tipo de atividade realizada ou vivenciada na igreja.

As observações ocorreram nas quartas-feiras, o dia em que nos fora permitido, nas ações de pregação da palavra com a participação da comunidade religiosa da igreja e de membros convidados. Ao fazermos o levantamento dos eventos mais frequentes de Maira nesse espaço, destacamos:

QUADRO 10- EVENTOS DE LETRAMENTO NA IGREJA

|                                            |
|--------------------------------------------|
| Leitura da Bíblia                          |
| Canto de hinos                             |
| Leitura em voz alta de evangelhos e salmos |
| Pregação do evangelho                      |

Na igreja, havia divisão das disposições dos lugares ocupados pelos seus membros. Nos dias observados, as mulheres casadas sentavam-se na frente, no lado direito; e as solteiras, por sua vez, ficavam nos bancos detrás, do lado direito. No lado esquerdo, os homens ficavam dispostos nos bancos, sem divisão dos que eram ou não casados. Nos cultos, observamos que a rotina, geralmente, era de cânticos, orações individuais, leitura de capítulos da Bíblia, pregação de membros e pastores, avisos da dirigente e oração final.

Tais eventos, sincronizados com a identidade religiosa da participante, estavam também aliados às expectativas em relação à necessidade de dominar a leitura fluente que, segundo Maria, a impedia de assumir outras atividades na igreja:

*“eu já fui chamada várias vezes para assumir a evangelização das crianças, a dirigente fica no pé... ela diz que tenho jeito com crianças. Ela pensa que eu sei ler. Eu não quero assumir porque não sei ler e na hora de ler a Bíblia para as crianças, vou passar vergonha. Tenho que aprender a ler primeiro”.*

Embora Maria destacasse que não se engajava em algumas atividades da igreja por não dominar a leitura com fluência, a mesma se utilizava de algumas estratégias que não a impedia de participar das práticas religiosas.

Em relação à *leitura da Bíblia*, há uma organização, por parte de Maria, dos trechos que já foram trabalhados na igreja. Nesse suporte, há indicações de marcações (de caneta ou hidrocor) que a ajudavam a localizar versículos ou capítulos, tal como visualizamos abaixo:



Figura 28



Figura 29

Ao ser questionada sobre tais marcações na Bíblia, Maria destacou que:

*“quando eu gosto de uma palavra na igreja, eu peço para uma irmã encontrar para mim na Bíblia e marco com caneta colorida. Em casa, fico meditando porque sei o que essa parte (apontando para um trecho marcado) diz pra gente. Quando eu não lembro da parte que marquei peço para os vizinhos lerem para mim e medito. Assim consigo saber das coisas de Deus”.*

Essas marcações possuíam uma organização lógica, pois os versículos que Maria já havia escutado ou que alguém leu para ela, em voz alta, são, geralmente, memorizados e/ou interpretados pela participante a partir das pistas letras iniciais do capítulo e/ou pela numeração, como vemos abaixo:

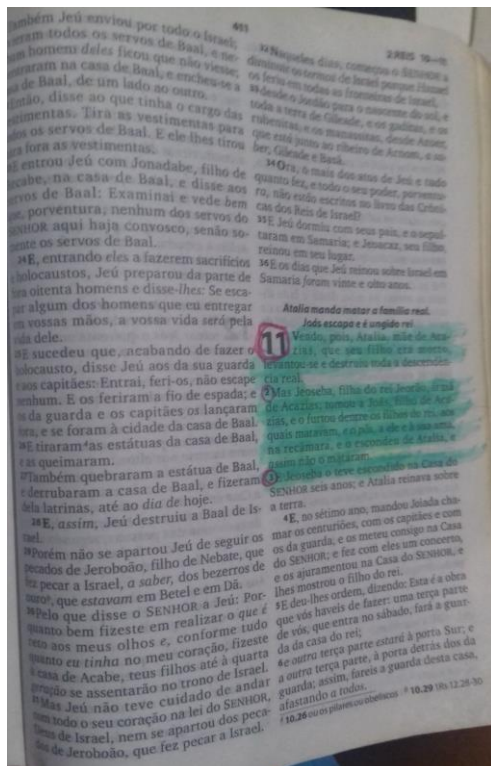


Figura 30

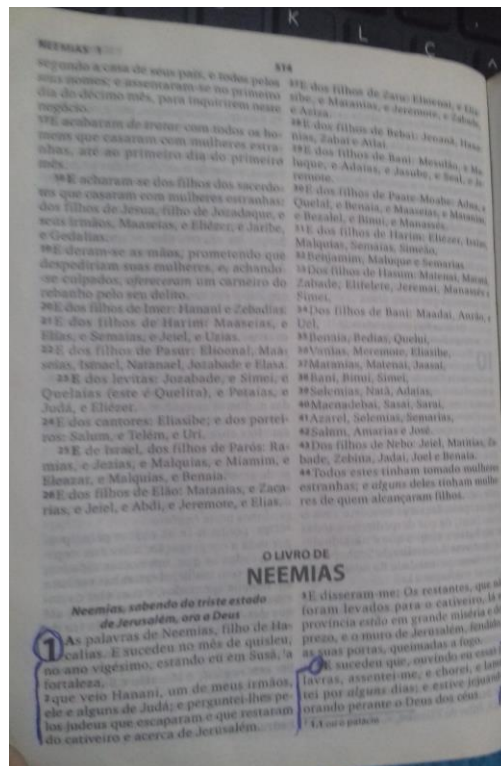


Figura 31

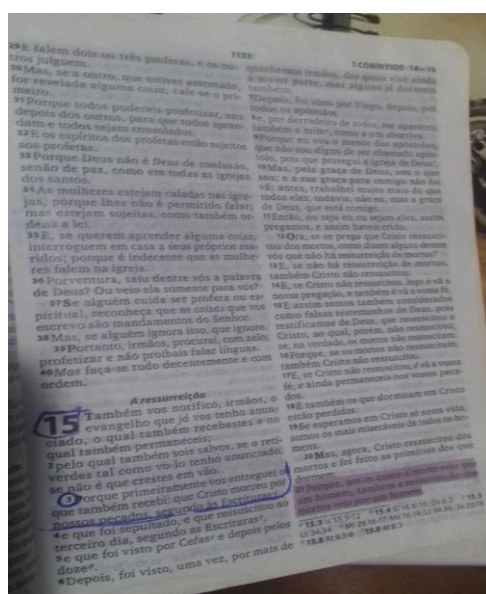


Figura 32

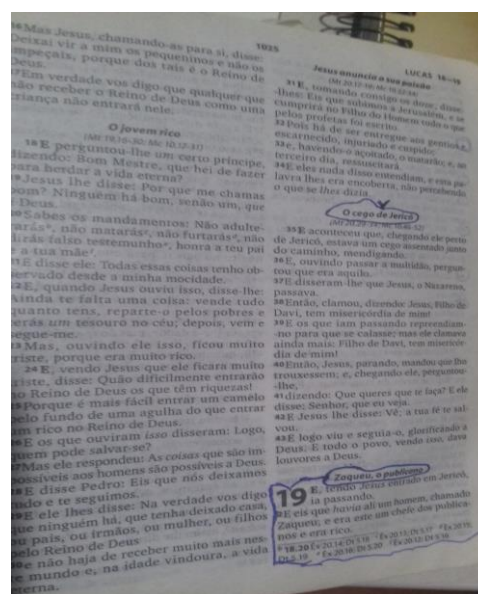


Figura 33

Nas imagens acima, observamos as marcações de caneta nas numerações que indicam o capítulo do livro e os versículos. Segundo Maria, “os números que estão de caneta me ajudam a encontrar o que foi a gente viu na igreja. Eu vejo o nome do evangelho no começo da folha, uns eu gravo o nome... aí em casa eu leio a palavra de Deus.”

Como vemos, há indícios de que as estratégias de marcações de trechos da Bíblia garantem, para Maria, uma retomada do que já foi visto em momentos do culto na igreja em que o sentido de construção a partir do texto escrito é mediado também pelos membros da comunidade religiosa.

Nesse sentido, o evento a leitura da Bíblia está sincronizado com as atividades da igreja, a qual era frequentada por Maria e é atravessado pela voz institucional da Igreja Assembleia de Deus, em que as pessoas se engajam com a discussão do conteúdo do texto escrito religioso e com o ritual em que tal material está inserido.

Com isso, os sentidos dos textos da Bíblia são também construídos coletivamente, nesse caso, nos momentos em que as pessoas estão organizadas com o objetivo de irmandade e relação com um ser divino, Deus.

Já em relação aos *cantos de hinos*, era utilizada a Harpa Cristã, que encontrava-se anexada na própria Bíblia, hinário com cânticos congregacionais que contêm letras de louvores a Deus. Nos momentos dos cultos, Maria localizava as páginas dos cânticos com a ajuda de outras pessoas e os que mais gostava marcava com uma caneta, tal como vemos abaixo:

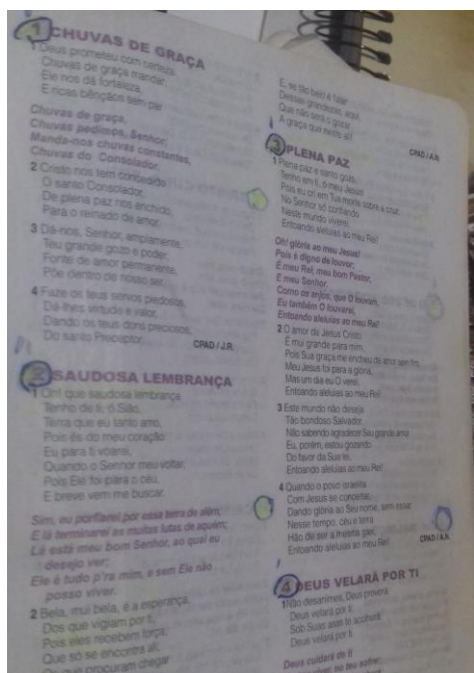


Figura 34

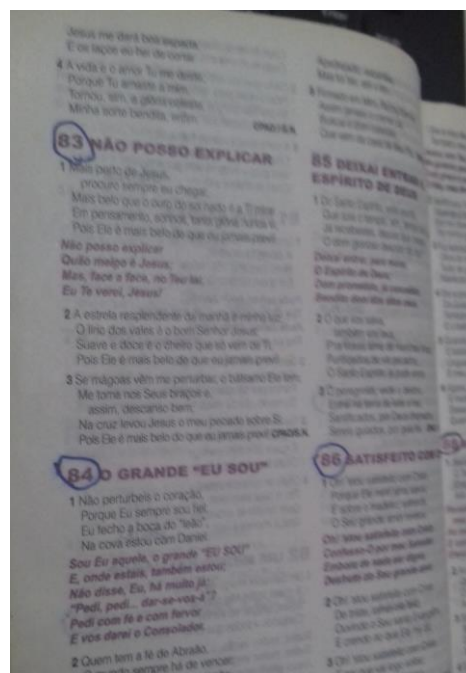


Figura 35

A partir de tais indicações, Maria relatou que, em casa, retomava os louvores escutando algumas músicas para acompanhar o que estava escrito: *“Eu escuto o louvor e vejo no papel. Não acerto às vezes o nome logo. Algumas eu consigo acompanhar pelas linhas. Outras, eu gravo porque cantamos muito na igreja”*. Como observamos, há uma preocupação em utilizar as estratégias de marcação no texto escrito com o objetivo não apenas de retomar o que foi vivenciando no espaço religioso, mas, principalmente, de mostrar aos membros que está acompanhando a leitura dos cânticos na harpa cristã.

Em relação à *leitura em voz alta de textos bíblicos* e às *pregações do evangelho*, tais eventos eram constantes nos cultos, intercalados com as orações individuais e os cânticos. Os cultos duravam, em média, duas horas, com a presença de vinte cinco ou mais participantes, e, geralmente, seguiam um ritual:

- (1) os cânticos da Harpa Cristã, a indicação das músicas era aleatória feitas pelos participantes que estavam sentados nos bancos da igreja;
- (2) uma oração de abertura do culto, realizadas pela líder da igreja com todos em pé;
- (3) as orações individuais, realizadas pelos participantes sentados ou ajoelhados com a explicitação, em voz alta, de palavras de clamor e louvor: Glória à Deus, Aleluia, Senhor, Misericórdia, Amém, dentre outras;
- (4) a apresentação de visitantes, evangélicos e não evangélicos;
- (5) a pregação do evangelho, por pessoas de outras igrejas;
- (6) a pregação do evangelho pelos membros da igreja, cinco a seis dependendo do quantitativo de participantes no dia.



- (7) *os cânticos*, intercalados com as pregações e feito por todos os participantes;  
 (8) *oração final*, geralmente realizada pela líder da igreja.

As participações de Maria estavam situadas nos eventos em que não precisava da leitura, em voz alta, de textos bíblicos, como, por exemplo, na pregação do evangelho. Nesses eventos, os sentidos sobre os textos eram mediados por homens e mulheres presentes no culto, todavia, havia evidências de que os homens assumiam um maior papel, uma voz hierárquica e com um tempo maior de turno de fala, quando comparados às mulheres, tal como podemos ver na cena abaixo:

Após o ritual de cânticos, oração geral e as orações individuais, as pessoas que eram de outra igreja foram chamadas para iniciar o ciclo de pregação. Inicialmente, um homem, visitante de outra igreja, começa a pregar:

(23 min)

Participante 1: “Nosso Deus é um Deus de Vitória e dar grande vitória para todos. Saúdo a todos com a paz do Senhor.

Participantes: Amém.

Estou muito feliz...grato a Deus, por estar aqui igreja. Grato por servir ao Senhor. Quem nos dá vida, é o senhor, que derramou seu sangue. Não é o que posso, faço, eu quero, mas não. Se você é dependente, e carente do senhor, deve ser grato. É ele que diz o que fazer, sou grato por servir ao senhor. Gosto de um salmo 46, bastante conhecido, salmo 46: 9 ao 11, vou ler para vocês: “Ele faz cessar a guerra, até o fim da guerra, quebra o arco e corta a lança; queima os carros no fogo. Aquietai-vos e sabeis que sou Deus; sou exaltado pelas nações, sou exaltado na terra. O Senhor dos Exércitos está conosco, o Deus de Jacó é o nosso refúgio”.

Participantes: ALELUIA!

Participante 1: Meus queridos, existe momentos na nossa vida, na caminhada, na travessia, muitas vezes não sabemos que direção tomar, o que fazer, o caminho. Olhamos assim e dizemos senhor o que fazer para sair dessa situação. Quando o senhor faz ele uma promessa. O NOSSO DEUS É DE PROMESSA. Você está caminhando no deserto, mas existe uma promessa na minha na nossa vida. Ele quer que você continue. Mas estou no deserto e quer recuar, mas irmão você tem que continuar, Deus mandou que você marchasse e não retroceder. Embora pensamos em parar, peça para não desistir, aquele que estar firmado na ROCHA, JAMAIS DESISTE. Vai caminhando para o alvo, o nosso alvo é o céu e temos que nos fortalecer. LOUVADO SEJA DEUS. Deus tem algo na sua vida... para isso faz necessário que eu e você atendemos né... se faz necessário que esteja disponível, irmão.... às vezes queremos que algo aconteça naquele exato momento, mas o meu tempo é o tempo diferente do senhor, ALELUIA, para Deus um ano é um dia, um dia é um ano. Deus, irmão é atemporal, o tempo e espaço não tem limita, mas a gente fica olhando para a situação, ficamos numa peleja, numa luta difícil em nossa vida e muitas vezes achamos que não vamos conseguir vencer aquele tumulto, aquela batalha, mas Ele faz cessar a guerra até o fim da terra. Mas a gente diz: Senhor, não consigo sair dessa situação, não consigo dar um passo! Mas você está na vontade do senhor, na justiça do

senhor para que ele possa cumprir com a promessa. Porque ele prova, ele PROVA, ...., porque Ele não vai dar assim de mão beijada, para receber você tem que estar preparada. O que é uma preparação para o Senhor: não foi à toa que o senhor fez o povo de Israel caminhar 40 anos no deserto, o incrível e que aquele povo não foi o que entrou na terra prometida [inaudível] o senhor constantemente abençoava aquele povo, mas o povo reclamava, murmurava, o senhor não se agradava. Muitas vezes recebemos uma palavra, mas não escutamos. O senhor é a tua força, a tua justiça, você tem que crer, é a sua fé, a palavra é fé, Hebreus capítulo 10:38, se não me falha a memória, “mas o justo viverá da fé; E, se ele recuar, a minha alma não tem prazer nele”. ALELUIA, não adianta querer recuar. Não da pra voltar atrás, quando o senhor faz, ele cumpre no tempo determinado, não importa o tempo, Deus é atemporal, o tempo não passa. Isso me faz lembrar a promessa que deus fez a Abraão e Sara que iria dar um filho a ele. Muitas vezes quando recebemos a promessa queremos tentar o Senhor. O tempo passou e em um determinado período de Abraão e Sara (inaudível) não deixou de cumprir. Deus não desampara. O senhor não se esquece o que fala para mim para você, pode uma mãe esquecer o seu filho, pode alguém falar algo e prometer. O que vem de Deus vem em dobro. Jeremias, Ele abriu a visão de Jeremias [inaudível] A minha palavra irá comprimir.

PARTICIPANTES: ALELUIA, GLÓRIA DEUS!

Participante 1: o Senhor, ele vê e cuida. Para cumprir. Quando eu faço a promessa, eu faço. Pode passar mil anos, mas eu cumpro, a minha palavra se cumpre no tempo determinado, eu chego. [inaudível] Mas o Deus prometeu é certo. Esperar na promessa do Senhor. Confie no Senhor. Quando a palavra é dita, ela vai. Vamos comprovar isso. Isaías 55:11 “Assim será a palavra que sair da minha boca, não voltará para mim vazia, mas fará o que me apraz e prosperará naquilo que designei”. ALELUIA. Olha o Senhor falando. Isaías, quando minha palavra vai, é como flecha certa, ela vai e só volta para mim quando se cumpri. Não volta vazia: “mas fará o que me apraz e prosperará naquilo que designei”. Ou seja, cumprirá aquilo que eu determinei na vida dos meus. Temos que obedecer ao Senhor. A promessa do Senhor é insistente, de geração em geração. É importante cumprir os dez mandamentos. É necessário que haja temor no Senhor. Temos que temer. Em Israel, não queriam, foram 40 anos para chegar na entrada da terra prometida. Com Deus não se brinca, sua palavra é tremenda, é a palavra é do Senhor, quando o Senhor chega, algo acontece, é o temor do senhor. Ele cumpriu a promessa para Abraão. Não é comodismo. Mas muitas vezes, acontece algo para que despertemos, porque quando Deus dá a promessa é por inteiro. Ele faz cessar a guerra. Senhor eu estou no abismo, mas não cai. Está sustentado no Senhor. Mil estarão ao seu lado, dez mil à direita, mas tu não serás atingido, a palavra diz. Crê somente em Deus. Aquele que habita, mora em Deus, tem descanso, esta firmado, ele sabe que está crendo, você entregou ao senhor, faz necessário que somente creia, No tempo determinado dele, não é o meu tempo, muitas vezes passando para aquele processo, mas o que faço hoje não sabe como, mas saberá depois, é uma preparação para Deus vai te dar muito mais do que você deseja, mas é preciso que você creia. Diz passagem na Bíblia, novo testamento, de um cego, quando Jesus estava passando em Jericó, tinha um cego que clamava insistentemente, Ele ouviu. A Bíblia diz que ele chegou e fez, não ele clamou. Devemos clamar da nossa boca Temos que clamar, a Bíblia diz clama a Deus, ele vai te ouvir, não importa se alguém tiver te empurrando. Clamar a mim que responder-te-ei. A tua vitória é a vitória do Senhor.

Participantes: GLÓRIA A DEUS, ALELUIA!

Participante 1: Clama por cima das águas porque ele é Deus. A bíblia diz que aquele cego clamava e um determinado momento Ele parou. E ele fez apenas uma pergunta: o que queres que eu faça. Ele perguntou, mas Deus não é onisciente. Mas temos que clamar para o Senhor: o que é primordial em sua vida. Tem que pedir ao senhor, qual o objetivo. Aquele cego tinha um propósito. O que Deus quer fazer em sua vida. Eu quero ver, ele

falou. É necessário a gente pedir, que pede, recebe, vamos pedir ao senhor, de coração derramado, aos pés de Jesus. Temos que esperar. Temos que ter inteireza no coração. Aproveita o momento para que o senhor possa te dar abundância para você e sua família. Ter sabedoria. Que o Senhor nos abençoe e que possamos está derramado na presença do senhor.

Participantes: Glória Deus, Aleluia, Jesus!

Após cantarem um hino, uma participante assume o turno de fala e faz a pregação na sequência:

(13 min)

Participante 2: Estava ali meditando e lembrei do Salmo 95, versículo 10, está escrito que durante quarenta anos, Deus estava desgostado dessa geração e diz que o povo de coração transviado não conhece o caminho. Por isso, jurou que não entrarão no descanso de Deus. (inaudível) Por falta do temor, da obediência. Isso serve para nós. Não recebe a benção por causa do temor. Desobediência. Muitos recebem castigo do Senhor. Qual o pai que ama o seu filho que não põe de castigo. Disciplina. Aquele que não aceita repreensão tem que mudar. É a palavra do Senhor. A obediência a Deus e esperar as coisas de Deus. Mas graças a Deus, tem louvor, oração, tem adoração. Quem alimenta a alma é a palavra (apontando para a Bíblia). É isso o alimento. Não adianta a gente ficar louvando, louvando, orando, orando sem ter a palavra do Senhor. Isso é primordial para os nossos caminhos e como vimos aqui nos tivemos a palavra. Agradeço a Deus em nome de Jesus. Vamos orar ao Senhor, pela irmã XXX.

(os participantes baixam a cabeça e oram)

Participantes 2: Que tudo se resolva, que Deus entre no seu lar. Para que Deus entre naquele lugar. Que Deus passe. É uma mãe, pedindo socorro. Aqui é a casa do Socorro. Aqui é a casa do Socorro. Vamos orar, Deus no tempo dele. Não existe uma hora. Chegou no final do ano, mas Deus dará a vitória. SANGUE DE JESUS. Deus vai fazer no tempo dele, do jeito Dele, na vontade Dele, ALELUIA, mas você tem que orar e clamar e pedir a ELE como uma serva do Senhor Jesus. No tempo. Deus está guardado o moço lá. Não adianta gastar com isso, não adianta se aperrear. Deus vai fazer no tempo dele. O gozo só sairá no tempo. Já são três anos e oito meses lá. Terá um culto de ação graça. Vamos agradecer a Deus. Quando Ele que tirar alguém da UTI, da vida, é tudo na vontade Dele. Do teu coração está orando, está crendo, clamando, fazer a vontade dele. Deus não irá fazer nada se você não crer. É a tua a minha obediência. Se obedecer a minha voz. Tudo tem um “se”, se obedecer. Eu posso falhar, mas tem que me obedecer...

Participantes: GLORIA, ALELUIA, GLÓRIA JESUS!

Participante 2: Não adianta louvar, pregar bonito, orar, mas tem que obedecer para conseguir a Glória aqui na Terra. Se não obedecer a vontade Dele, não vai ter. (inaudível) Eu só obedeco a Deus, mas tem pessoas que são delegadas por Deus. Obedecer a igreja, ao pastor... Jesus não perde para o mundo. Os olhos de Deus estão contemplando a minha e a tua vida.

(um integrante pede oração por um membro da família que está doente)

Participante 2: Vamos orar pra Jesus. Para que Deus tome conta da família. Jesus amado pelo Socorro da irmã XXX, Deus sabe de todo processo. Tu és providência na terra. Jesus amado, estamos orando, clamando e te pedindo senhor pelo filho dela. Tua vontade prevalecerá na vida. Tu és providência. Sairemos daqui de posso de vitória. Tu sabes o que estás fazendo. (inaudível). Tua vontade é boa. Tudo está preparado. Deus é poderoso.



No seu tempo e hora. Agradecemos em nome de teu filho amado. Continue nos abençoando e nos ajude a permanecer em tua presença. Te pedimos e agradecemos e nome de Jesus.

Participantes: AMÉM!

Outras pregações:

(10 min)

Participante 3: Uma mulher relatou uma experiência pessoal. Quando a mesma morava em São Paulo, casou-se com uma pessoa que não era um bom companheiro. Relatou alguns dos sofrimentos que passou: violência, traição, situação econômica desfavorável. Após muita oração, clamor e obediência a Deus, o relacionamento acabou e a mesma se libertou e voltou a vir morar em Recife. Segundo a participante, o esposo não era promessa de Deus e que, mesmo desejando sair da relação o mais rápido possível, teve que passar por todo sofrimento e esperar o tempo e a hora certa de Deus. Destacou também que não era o tempo dela, mas o tempo do Senhor.

(25 min)

Participante 4: Um homem destacou a necessidade de ser fé e fortaleza nas atribulações. Para tal, leu Mateus 7:24-27, que versa sobre as escolhas de dois homens, que aos construírem suas casas, utilizaram um alicerce diferente para edificá-las. O homem prudente construiu sua moradia sobre uma rocha e o insensato a levantou sobre a areia. A pregação enfocou que os membros da igreja deverão ser como o homem prudente, que deve ouvir e praticar a vontade de Deus e não evangélicos que ignoram a palavra e vontade de Deus. Chamou a atenção para as várias traduções da Bíblia que utilizam ora o termo “em cima do muro” ora “sobre a rocha”. Que os fiéis devem ler e procurar compreender essas traduções. Na pregação, enfocou a necessidade de escutar a palavra de Deus e não deixar de acreditar em momentos de provação. Que todos deveriam ter sustentação e força para ficar de pé mesmo em períodos de chuvas, enchentes e ventos fortes (dificuldades da vida). Realizou a leitura do Salmo 37: 7-19 e enfatizou a necessidade de seguir o caminho da fé e esperar no Senhor para alcançar as benções que serão concedidas. Por fim, afirmou que ter fé também significa ter obediência a Deus e ter paciência para compreender a espera em Deus.

Nesse evento culto, estavam presentes dezessete mulheres e quatro homens. Desses, duas mulheres e três homens que participavam no momento de pregar a palavra de Deus, em voz alta, no púlpito que ficava no centro da igreja. Verificamos que, em geral, as ideias presentes nas pregações estão voltadas para a necessidade de crer em Deus e acreditar em suas promessas.

A partir da primeira pregação, observamos que as posteriores também fomentaram a ideia de que o cristão deverá saber esperar no tempo de Deus e que nunca será abandonado por acreditar em sua palavra. Essa teia argumentativa presente na exposição tinha como objetivo principal fomentar a reflexão de que quem participa dessa igreja deve demonstrar crenças de fé e ter resiliência para os obstáculos da vida, independente dos problemas ou sofrimentos pelos quais estão

passando. Tal evento de letramento, articulado com os outros presentes na igreja, ajudam a manter a identidade de uma “pessoa de fé em Deus”, dentro da denominação evangélica, disseminando a manutenção de uma ordem social na própria comunidade religiosa.

Há evidências também de que a voz institucional que orientou os participantes, na maior parte do tempo, foi a de homens, que se utilizavam de momentos de paradas para leitura de capítulos da Bíblia durante a pregação para legitimar a ideia defendida. Em relação às mulheres, a pregação era, em sua maioria, mediada por exemplos de relatos pessoais e citações de trechos da Bíblia, os quais eram memorizados e ressaltados durante exposição, sem necessariamente abrir o material escrito, a Bíblia, ou por solicitação de orações para membros da igreja.

Tal movimento pode nos ajudar a entender os comentários feitos por Maria ao término dos cultos sobre a necessidade de se ler com autonomia: *“eu acho muito bonito quando uma pessoa prega lendo a palavra”,* ou *“queria saber pregar desse jeito, lendo e falando a palavra de Deus”* ou ainda *“por isso estou na escola, eu quero entender por mim mesma a palavra de Deus, as vezes é ruim só escutar o que o pastor ou outra pessoa fica falando sem ler”*.

Existe, dentro das participações no culto, relações de poder que se manifestam por meio da linguagem, quando, por exemplo, um membro tenta demonstrar um “maior” entendimento da Bíblia por meio da leitura, em voz alta, de alguns capítulos e utiliza tal artefato para legitimar a ideia que está sendo defendida.

Nessa direção, a presença de expectativas relacionadas ao discurso religioso também se faz presente na fala de Maria, ao destacar a ansiedade de aprender a ler textos da Bíblia e associar esse desejo a uma maior ampliação da autonomia na leitura, o que, para ela, possibilitaria compreender o que está escrito, sem a intermediação de outras pessoas.

Quando Maria destaca que *“quer ler por si mesma”*, está afirmando que quer compreender o que está escrito, muitas vezes, denominados inacessíveis em nível de compreensões. Portanto, o maior domínio das interpretações dos textos religiosos confere um status que permite uma “maior participação” e influência sobre os membros da igreja. Nessa direção, as práticas de letramento religioso de Maria também estão associadas aos sentidos e às intenções que ocorrem nas

situações atravessadas pela escrita (VÓVIO, 2010).

Subjacente às expectativas de aprender a realizar a leitura da bíblia, Maria evidencia que quer validar e/ou refutar as interpretações realizadas por outras pessoas, destacando a necessidade de superação de um sentimento da falta de autonomia em relação à leitura em voz alta e, ao mesmo tempo, o desejo de reconhecimento de seus saberes religiosos.

Corroborando com a ideia de que as habilidades de leitura e de escrita são constituídas nas relações identitárias, culturais e discursivas (STREET, 2013), destacar a voz de Maria nas suas práticas religiosas revela a necessidade de não apenas conhecermos as estratégias que a mesma utiliza para lidar com o não domínio da leitura de textos escritos com autonomia, mas, principalmente, compreender que o fato de não tê-lo não a impede de participar das atividades religiosas da igreja.

Outro aspecto relevante são as relações de poder observadas nas práticas orais, mediadas pelo escrito, na pregação do evangelho. Há, no momento de interação do culto, a crença de quem “sabe” realizar a leitura do evangelho “pode” propagar e divulgar mais palavra de Deus e, de certa forma, acabar por influenciar outras pessoas que, supostamente, não possuam tal domínio.

Tal aspecto pode nos dar indícios de como as relações com a linguagem, dentro das práticas de letramento religiosas de Maria, são práticas discursivas que materializam uma forma de agir sobre o mundo e sobre os outros, moldado e restringido pelas estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2001), as quais são tecidas nas relações da/na igreja por várias normas e convenções pertencentes as práticas particulares da comunidade.

Destarte, as atividades diárias de Maria, tal como vimos na de Joana, também estão articuladas aos desejos que foram destacados nas entrevistas. Subjacente aos seus anseios, não está em jogo tão somente uma discussão instrumental das mesmas, mas sim ao poder de resistência e luta contra os discursos que inferiorizam esse público.

Os sentimentos de exclusão são recorrentes nas falas de Maria por não realizar a leitura com autonomia e retratam, tal como Paiva (1973) destaca, o estigma de estudantes da EJA como incapazes e uma visão simplificada das atividades nas quais os mesmos estão imersos. Trata-se, portanto, de representações discriminatórias da sociedade que muitos dos educandos da

referida modalidade introjetam e reproduzem ao retornarem ao espaço institucional escolar e veem a oportunidade de não mais vivenciar situações nas quais sofrem discriminação e preconceito (cf. PAIVA, 2009).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura e escrita podem ser compreendidas a partir do lócus em que são vivenciadas e sob a ótica da historicidade, da identidade e do discurso. Apartá-las da realidade significa reduzir as significações que os sujeitos atribuem às demandas sociais e suas relações com o material escrito.

Com base nos dados apreendidos nas entrevistas e nas observações, constatamos que o valor social dos usos da escrita varia de um grupo para o outro, uma vez que estes estão imersos nas disputas de forças ideológicas, de acordo com o contexto, seja ele local ou global.

Nessa direção, as relações estabelecidas entre as expectativas dos estudantes da EJA e as práticas de letramento vivenciadas dentro e fora do espaço escolar são determinadas não apenas pelos anseios de atendimento imediato às suas necessidades, mas também associadas a uma busca por superação das estigmas sociais que consideram os sujeitos “analfabetos” como pessoas incapazes e marginalizadas, quando comparados ao sujeito alfabetizado.

Com relação às expectativas que os estudantes dessa modalidade possuem em relação às práticas de letramento escolar, percebemos que os mesmos indicaram uma variedade de práticas de leitura e escrita e acervos culturais. Esse construto, muitas vezes, tem relação com suas experiências e vivências, mas, ao mesmo tempo, manifestam sua vontade de utilizarem a linguagem em outros espaços sociais para lutar contra situações de desapreciação ou vergonha pelas quais já passaram e se sentirem valorizados, aspirando por independência e mobilidade social.

Nesse sentido, as falas dos estudantes em relação ao que desejam na escola no eixo da leitura evidenciaram: (1) o desejo de ampliação e de independência nas situações nas quais a leitura se faz presente; (2) a necessidade de compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais, que detêm saberes e são capazes de influenciar outras pessoas por meio de suas habilidades; (3) realizar a leitura para diversas finalidades e em diferentes suportes. Já no eixo da escrita, destacaram: (1) a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso; e (2) aprender para escrever diferentes gêneros discursivos.

De forma geral, através das falas dos estudantes, percebemos que a busca pela autonomia está intrinsicamente articulada às expectativas sociais decorrentes da escolarização e das variedades de usos da modalidade escrita da língua, ou seja, a possibilidade de modificar as marcas de exclusão decorrentes das limitações impostas pela ausência da leitura e da escrita. Suas falas, muitas vezes, denunciam a necessidade de engajamento gradativa em espaços considerados de prestígio e que exigem maior autonomia na interação com o mundo da cultura escrita.

No que se refere às *práticas e eventos de letramento escolares mais recorrentes nas aulas* em turmas da EJA do primeiro segmento, observamos que, no período observado, houve a presença de eventos de letramento, tais como *tempo acolhida, leitura em voz alta dos textos e interpretação oral e/ou escrita, exposição oral de conteúdos específicos e atividades de ortografia* a partir da leitura de algum texto. Tais eventos faziam parte da dinâmica da aula em consonância com finalidades da escola que, para os estudantes, eram, muitas vezes, considerados importantes por propiciarem aprendizagens que os ajudariam no espaço não escolar.

O tempo-acolhida era momento de conversas mais informais entre os estudantes em que circulavam textos como mensagens de WhatsApp, panfletos de entrevista ou de eleição com nomes de candidatos. Eram atividades nas quais os estudantes realizavam mediação com o texto escrito, em suportes diferenciados, e representavam momentos de descontração, de tirar dúvidas específicas de alguma atividade para fazer reclamações.

Com relação às atividades de *leitura em voz alta dos textos*, observamos que gêneros como a fábula, o texto informativo e o texto didático foram abordados com o objetivo de explorar habilidades de compreensão leitora, principalmente à extração de informações da superfície linguística e/ou explorar palavras retiradas do texto para análise fonológica isolada. Nas propostas com textos voltados ao universo infantil, os estudantes fizeram movimentos de ressignificação, ao tentar aproximar a ideia trabalhada no texto do universo de conhecimento que partilham, a partir de suas experiências.

Destacamos, ainda, movimentos de reflexão mais crítica, por parte dos estudantes, quando analisavam a temática que estava sendo abordada no texto,

estabelecendo articulações a partir das experiências e conhecimentos do mundo que os cerca. Nesses momentos, havia movimentos de tensão e resistência às atividades de leitura que abordassem temáticas não adequadas ao público jovem e adulto em processo de escolarização.

Outro aspecto a ser ressaltado é o movimento de ressignificação dos estudantes quando demonstravam, através dos comentários sobre os textos, a necessidade de maiores aprofundamentos e/ou discussões mais críticas sobre a temática que estava sendo abordada. Ou seja, os estudantes opinavam sobre a temática e faziam reflexões relevantes que, muitas vezes, não eram aproveitadas pelo professor para ampliar os olhares desses estudantes e oportunizar maiores reflexões acerca de como a linguagem é produzida nas relações ideológicas e favorece a construção de identidades de certos grupos e ainda ajuda a reforçar estereótipos e marcar discriminações.

Contudo, vimos, a partir das expectativas e algumas atividades realizadas no âmbito escolar, a leitura e a escrita representam a possibilidade de não apenas conhecer outros mundos, mas principalmente ter acesso aos direitos que foram negligenciados em algumas situações cotidianas. O espaço escolar representa um bem simbólico que, historicamente, fora negado ao público que frequenta a EJA. Assim, para esses estudantes, ter acesso ao direito de estudar significa adquirir conhecimentos e, conseqüentemente, garantir maiores possibilidades de intervenção nos espaços reconhecidos socialmente.

No tocante aos *usos da leitura e da escrita fora do espaço escolar*, os estudantes apontaram, nas entrevistas, algumas atividades presentes no dia-a-dia que evidenciavam duas ideias centrais: (1) *o agir a partir e por meio da escrita nas atividades do cotidiano, com maior ou menor engajamento* e (2) *a compreensão sobre as necessidades de ampliação das habilidades de leitura e/ou escrita em detrimento das necessidades mais imediatas ou não*.

Nessa direção, os dados indicaram que algumas das relações que os estudantes estabelecem com a escrita atendem às demandas e tarefas voltadas ao trabalho, espaços religiosos ou atividades diárias na casa. Muitas dessas atividades evidenciavam, para os entrevistados, a necessidade da apropriação de certas habilidades de leitura e de escrita para agir com estratégias mais autônomas frente aos relatos de experiências nos quais os estudantes se sentiram socialmente

inferiorizados por não realizar a leitura com autonomia. Sendo assim, destacaram a relevância de enfrentar os desafios e que a instituição escolar poderá ajudá-los a não mais passar por certas situações de discriminação.

Tais dados nos apontaram para a necessidade de olhar para as práticas de leitura e escrita dos sujeitos jovens e adultos a partir de das relações de poder produzidas pela linguagem e, conseqüentemente, revisitar como os estudantes da EJA são vistos pela sociedade, como os mesmos se veem e como denunciam a necessidade de se posicionar frente aos discursos que os marginalizam.

No que concerne às *práticas e eventos de letramento fora do contexto escolar*, as observações de algumas atividades de dois estudantes da EJA revelaram diferentes atuações e estratégias para lidar no cotidiano. Em relação à Joana, as suas atividades eram atravessadas pela escrita com compreensão de diferentes gêneros e suportes e escrita de mensagens com a finalidade de refletir, com reserva, sobre as ideias veiculadas na Bíblia, seja nas esfera doméstica ou no trabalho.

Os eventos de letramento mais frequentes no *facebook* foram: leitura e compartilhamento de mensagens religiosas, escrita de comentários nas fotos pessoais e leitura e compartilhamento de mensagens de autoajuda. Nesses, foram mobilizados usos da escrita do filho e cópia de fragmento de textos que a auxiliavam a agir, por meio da linguagem, no mundo virtual. Embora Joana, uma das estudantes observada no contexto extra escolar, tenha demonstrado alguns receios em escrever determinadas mensagens no *facebook*, por acreditar que ainda não dominava a “escrita correta”, não deixava de atender aos propósitos comunicativos quando fazia uso dessa rede social.

Em relação aos eventos de letramento mais frequentes no espaço de trabalho, verificamos que ela realizava a leitura da lista de atividades, de rótulos dos produtos de limpeza, de recados e de panfletos de propaganda. Nesses eventos, o fato de não dominar a leitura fluente não a impedia de participar de práticas de leitura de textos utilizando pausas prolongadas entre sílabas ou palavras ou pistas em relação ao gênero.

Nos eventos de letramento no cotidiano de casa, foram observados: a leitura de carteira de vacinação dos filhos, de contas, de enunciados de tarefas escolares, da Bíblia e a escrita de mensagens religiosas. Nesses, os usos da escrita são



realizados com maior ou menor autonomia frente às situações diárias e não se reduzem apenas aos fins utilitários da linguagem.

Outro aspecto relevante é a utilização das táticas que asseguravam o controle sobre as atividades escolares dos filhos com a leitura e a validação dos enunciados, com o desejo de garantia de sucesso do percurso escolar das crianças frente ao seu dito “insucesso” por não ter terminado os estudos. Nessa direção, há a crença de que a escola poderá proporcionar acesso aos bens simbólicos que foram negados em sua trajetória: infância e adolescência.

Já no caso de Maria, no espaço religioso, os eventos mais frequentes foram: leitura da Bíblia, canto de hinos, leitura em voz alta de evangelhos e salmos e pregação do evangelho. Nesses, eram utilizadas estratégias de marcações de trechos da Bíblia que ajudavam a retomada do que fora visto nos cultos. A necessidade de acompanhar e compreender o que era vivenciado nos cultos estava associada ao desejo de querer adquirir maior entendimento da Bíblia sem a intermediação de outras pessoas.

Sendo assim, os eventos de letramento estavam sincronizados com a identidade religiosa de Maria e eram atravessados pela voz institucional da Igreja Assembleia de Deus. Existiam as relações de poder manifestadas, pois quem detinha maior domínio e compreensão dos textos da Bíblia conseguiam exercer maior influência sob os que não realizam a leitura com autonomia.

Os dados dessa pesquisa nos ajudaram a compreender que, embora historicamente os estudantes jovens e adultos estejam submetidos a uma condição de “analfabeto”, tal situação não corresponde à realidade quando reconhecemos as inserções e as múltiplas ações que tais sujeitos fazem nas relações com a escrita e seu cotidiano.

Ao traçamos uma relação *entre os movimentos aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolar e as expectativas dos estudantes da EJA*, observamos que os estudantes participavam de situações na escola que consideravam importantes, tais como realização de ditados, leitura para discussão de temas, leitura de textos informativos, dentre outros. Tais atividades, para eles, representavam a oportunidade de ampliar as compreensões sobre o mundo e a desenvolver habilidades voltadas para a leitura com fluência e à escrita alfabética, dialogando com alguns dos anseios apontados nas entrevistas: ter contato com

uma variedade de práticas de leitura que os ajudassem a atuar de forma mais autônoma na sociedade.

Em contrapartida, os movimentos de distanciamentos entre os eventos de letramento escolar e as expectativas se relacionavam às tensões produzidas entre as atividades propostas e as ressignificações que os sujeitos faziam das mesmas. Os comentários, extrapolações do texto e argumentos contrários ao que está sendo abordado no texto nos deram indício de como as competências de falante/ouvinte produtor de enunciados foram pouco problematizadas em algumas situações no espaço escolar. Tais aspectos percorrem um caminho de distanciamento quando os sujeitos desejam se apropriar da leitura e da escrita como instrumentos que os ajudem a denunciar o preconceito e as injustiças pelos quais já vivenciaram.

Quando apontaram na entrevista que desejam ficar mais informados e compreenderem de forma aprofundada as situações do mundo que os cerca, estão destacando a relevância do espaço escolar para a aquisição de conhecimentos que favoreçam sua atuação nas esferas de interação em que possam manifestar suas opiniões e denunciarem todo e qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Outro desejo apontando na entrevista que não foi muito contemplado nas aulas observadas foi o de adquirir habilidades de escrita para escrever diferentes gêneros. Nesse, os estudantes demonstraram que o espaço escolar seria o local mais adequado para apropriar-se das habilidades/capacidades de escrever com autonomia.

Ao tecermos algumas *interfaces* entre *práticas de letramento fora e dentro do espaço escolar*, ressaltamos e reconhecemos que esses dois espaços possuem propósitos diferenciados e possuem um arcabouço de eventos que devem ser contextualizados e analisados a partir das relações que os indivíduos estabelecem com a sociedade e cultura. Sendo assim, as ações dos estudantes com a escrita não se reduzem a essa pesquisa.

No entanto, podemos, a partir dos dados, tecer algumas relações que os sujeitos fazem na tentativa de valorizar e reconhecer o direito de estudar: (1) a *valorização da escola como espaço de conhecimento que os ajudará a ampliar a inserção nas mais diversas práticas de letramento*; e (2) *os usos de estratégias fora da escola e o desejo de autonomia*.

Em relação ao primeiro, constatamos que há uma compreensão de que a

volta aos estudos representa possibilidades de acesso ao conhecimento e novas maneiras de pensar. Subjaz ao movimento de valorização dos eventos de letramento dentro do espaço escolar a ideia de apropriação de determinadas habilidades de leitura e escrita e o desejo de atendimento, muitas vezes imediato, às demandas em diversos espaços: religiosos, casa ou trabalho.

Consideramos que a escola tem um papel relevante na vida dos estudantes jovens e adultos, uma vez que é uma agência que confere não apenas a certificação, mas possibilidades de apropriação das práticas de leitura e escrita valorizadas em sociedades grafocêntricas e, assim, pode ajudar a diminuir o menor distanciamento frente ao prestígio atribuído à pessoa que domina a leitura e escrita.

Já no segundo aspecto, as estratégias de realizar a leitura por pistas no texto ou características do gênero, da mediação de outras pessoas em atividades que requeriam a leitura ou a escrita, das marcações em materiais escritos, dentre outras, podem representar indícios de como os estudantes conseguem agir no mundo letrado e almejam por autonomia. Esse desejo é manifestado dentro e fora do espaço escolar, num *continuum* no qual se espera que a apropriação das habilidades de leitura e escrita poderão contribuir na diminuição das diferenças sociais e a lutar contra o menosprezo atribuído às pessoas que não têm o domínio da mesma.

Há um reconhecimento, por parte dos estudantes, tanto das restrições que possuem ao não realizarem a leitura com autonomia quanto dos discursos que atribuem maior ou menor *status* frente aos usos da escrita. Ou seja, suas expectativas demonstram o anseio de tornarem-se capazes de compreender o que está escrito sem a intermediação de outras pessoas como um processo de emancipação e contestação da visão simplificada de que os estudantes da EJA são considerados analfabetos ou sujeitos incapazes.

Para não finalizar, dada a natureza inconclusiva da pesquisa, acreditamos que esse trabalho possa fomentar outros estudos voltados para compreender as práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos fora do espaço escolar e suas relações com o processo de escolarização. Destacamos também a necessidade de contribuir para debates voltados para a formação inicial e continuada de professores na área da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). **A alfabetização de Jovens adultos. Em uma perspectiva de letramento.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de, LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA - Fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

AMORIM, Leila Britto. **“SERÁ QUE QUERO SOMENTE APRENDER A LER E ESCREVER?”** Quais são as expectativas dos alunos da EJA para o ensino de Língua Portuguesa e o que diz a Proposta Curricular da Rede Municipal do Recife? Monografia de Especialização: Curso de Especialização, Globalização, Multiculturalidade e Educação de Jovens e Adultos. Recife: UFPE, 2009.

ANDRÉ, Marli A. **Etnografia da prática escolar.** 18º Ed. São Paulo: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzáles; **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Lêoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp 19-48.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-58.

BARTON, David. Literacy: **An Introduction to the Ecology of Written Language, 2nd Edition.** Cambridge: Blackwell, 1994.

BARBOSA, Márcia Regina; LOPES, Maria Amélia da Costa e ROAZZI, António. **A alfabetização de jovens e adultos do programa xingó: um olhar de seus ex-alunos três anos depois...** Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 137-151, Jul.-Dez, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Publicado em 10 de maio de 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva. 1998a.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998b

\_\_\_\_\_. **What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups**. Berkeley Journal Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia; LUANDA, Sito; GRANDE, Paula de. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2010, pp.99-118.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método no estudo das práticas cotidianas**. In: Ml. de F. Szmrecsanyi (org.), **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais. São Paulo: FAUUSP, 1985.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORREA, Licinia M., SOUZA, Maria Celeste R. F.; BICALHO, Maria Gabriela P. **Os significados que Jovens e Adultos atribuem à experiência escolar**. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” / n.18, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/tpgt18.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

DORINI, Livia Fagundes Neves. **Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na educação de jovens e adultos**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, 2017.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EZPELEZETA, Justa. ; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.

FERREIRA, Andrea Brito. **A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-graduação em sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

FERREIRA, Josemar Guedes Ferreira. **“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2013.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Por entre trilhas... Lembranças de jovens e**

**adultos e os sentidos atribuídos à escola.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática.** 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: corrente e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e adultos. Teoria, prática e proposta.** 9 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2007 (Guia da escola cidadã, v.7).

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais.** In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, S. F. D.; MINAYO, M. C. DE S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32ª ed. Petrópolis: Vozes.

HADADD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Rev. Brasileira de Educação (online). 2000, n. 14, p 108 – 130, ISSN 1413 2478

HAMILTON, Mary. **Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice.** In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) Situated literacies. London: Routledge, 2000

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school.** Language in Society, 1982.

HEATH, S. B. **Ways whit Words.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JORGE Gláucia Maria dos Santos. **As relações entre letramento escolar e não escolar: uma oportunidade de reflexão para a EJA.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012 Disponível em [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2423c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2423c.pdf) .Acesso em junho de 2015.

KERSCH, Dorotea Frank; SILVA, Michele Otto da. **Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.2): 389-408, jul./dez. 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das letras, 1999, pp. 15-61.

\_\_\_\_\_. **Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 27, n. 2, p.267-281, jul./dez., 2001.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Textos que ajudam a organizar o dia a dia. In: BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte, Autêntica, 2005, pp.65-82.

LAHIRE, Bernard. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, Bernard (org.), **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu**, Paris : La découverte, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Patrimônio individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual.** Sociologia, problemas e práticas, nº 49, 2005, pp. 11-42.

\_\_\_\_\_. **Trajetória acadêmica e pensamento sociológico:**entrevista com Bernard Lahire. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004 315

\_\_\_\_\_. **O Homem plural. Os determinantes da ação.** Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

LIBERALI, Fernanda Coelho e LIBERALI, André Ricardo Abbade. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas.** Inter FAINC, v. 1, p. 17-33, 2011.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG., 2010, pp. 68 a 100.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de Jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e Construção de identidades raciais na Educação de Jovens e Adultos.** Recife: UFPE, 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículo, utopia e pós-modernidade** In: MOREIRA, A. F. B. (orgs.). 9. ed. Currículo: Questões atuais. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 9-27.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo**

**imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares.** In: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 65-90

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA Educar**, Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013, 10ª ed. pp. 147-160.

OLIVEIRA, \_\_\_\_\_. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho encomendado pelo GT “Educação de pessoas jovens e adultas” e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd – 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu.

PAIS, José. Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana. **Análise Social**, vol. XXII (90), 1986 – 1º, pp. 7-57.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e Educação de Adultos/ Contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

\_\_\_\_\_. **Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos.** In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza. *Práticas de educação de Jovens e Adultos. Complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. pp. 21-64

\_\_\_\_\_. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos.** 29ª Reunião Anual da ANPEd – 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu/MG, GT “Educação de pessoas jovens e adultas”.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; Macedo, JULIANA, Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. **Currículo e práticas pedagógicas: fios de desafios.** In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas?* Belo Horizonte Autêntica, 2011, pp. 183-211

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita.** RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PEREIRA, Julio Cezar Matos; BASTOS, Ludimila Corrêa; FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Escolarização.** In: SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas?* Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 149-182.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



PIERRO, Maria Clara di. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educ. Soc. , Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PORTO. Zélia Granja. Participação Social e Políticas de Educação Infantil no Brasil. Lugares de Produção e Circulação de Discursos. Salamanca: NUPEP/UFPE. Bagaço, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos.** Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez 1998, nº 9 . Disponível em: [http://forumeja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf\\_3.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/RIBEIRO.pdf_3.pdf). Acesso em 27 de junho de 2015.

RUMMERT, Sonia. Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos.** Sísifo, Revista de Ciências da Educação, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 8 dez. 2007.

SANTIAGO, Maria Eliete. Escola Pública de 1º grau: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da **escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA.** Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003, nº 24..

SOARES, Leônicio J. Gomes. **Processos de inclusão/exclusão na Educação de Jovens e Adultos.** Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 5, nº 30, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.125p.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, João Francisco. **E a educação: Quê??** Recife: Edições Bagaço, 2004.

SOUZA, Almeri Freitas. **A construção da competência discursiva na EJA. O papel da leitura de textos verbais em língua portuguesa.** Recife: Edições Bagaço, NUPEP, 2004.

SOUZA, Marta Lima. **Cartas de jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento.** 27ª reunião da ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t188.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2015.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R (Ed.) **The written world: studies in literate thought and action** Springer-Verlag:

Berlim/Nova Iorque, 1988.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice**. *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2):1-14, 2003.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literacy and Multimodality**: STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars O Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil March 9, 2012

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisas etnográficas e formação de professores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, pp. 69-92

\_\_\_\_\_. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: Uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian, **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil. Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004. 2º ed. Pp. 89-114

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e políticas de alfabetização e letramento. MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed.. São Paulo: Cortez, 2010 a. Coleção questões da nossa época: 9 ed. v. 15. 104p.

\_\_\_\_\_. **Letramento – Mosaico multifacetado. In Letramento, escrita e leitura. Questões contemporâneas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010b. 256 p.  
VÓVIO, Cláudia Lemos. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: SERRANI, S. (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. São Paulo: Horizonte, 2010, p.100-115

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas.** EJA em Debate, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica.** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>