



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL  
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

ALINY CARDOSO DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM  
CONTEXTO DE EJA: UM ESTUDO EM ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI**

TERESINA (PI)

2016

ALINY CARDOSO DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM  
CONTEXTO DE EJA: UM ESTUDO EM ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Linguagem e discurso: análise e variação, como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

TERESINA (PI)

2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras  
Serviço de Processamento Técnico

- O48l Santos, Aliny Cardoso dos.  
Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa  
em contexto de EJA: um estudo em escola pública de  
Teresina/PI / Aliny Cardoso dos Santos. – 2016.  
118 f.  
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
Federal do Piauí, 2016.  
Orientação: Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes.  
1. Letramento. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Eventos e  
Práticas de Letramento. 5. Educação de Jovens e Adultos.  
I. Título.

CDD 372.2

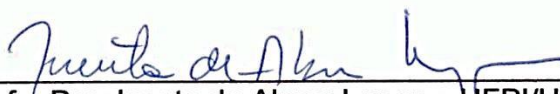
ALINY CARDOSO DOS SANTOS

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM  
CONTEXTO DE EJA: UM ESTUDO EM ESCOLA PÚBLICA DE TERESINA/PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Linguagem e discurso: análise e variação, como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Dissertação aprovada em: 31 / 05 / 2016

**BANCA EXAMINADORA:**



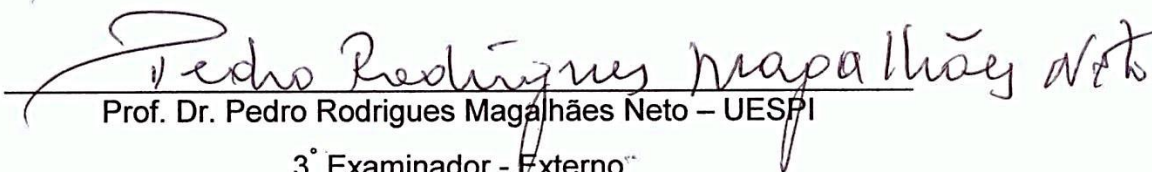
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ievete de Abreu Lopes – UFPI/UESPI

Presidente



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa – UFPI

2ª Examinadora - Interna



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto – UESPI

3º Examinador - Externo

Dedico este trabalho a minha mãe Risalva, ao meu pai Carlos, ao meu irmão Phablo e ao meu noivo Carlos Eduardo, amores da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter me dado forças para chegar até aqui e por ser meu guia nos momentos de dificuldade.

Agradeço à minha mãe Risalva, por ser meu alicerce em todos os momentos, principalmente os mais difíceis. Ela que sempre acreditou no meu potencial e foi a maior incentivadora disso tudo.

Ao meu pai Carlos, por ser incentivador e por não medir esforços para nossos estudos.

Ao meu irmão Phablo, pelo companheirismo que sempre demonstrou e pela ajuda nos momentos de agonia.

Ao meu noivo Carlos Eduardo, por sempre acreditar em mim e por estar presente na minha vida em todos os momentos dessa etapa, principalmente nos momentos de aflição.

À minha querida orientadora, Iveuta de Abreu Lopes, por partilhar comigo seus conhecimentos de maneira tão singular e por me tranquilizar nos momentos de desespero. Obrigada, professora, por ser parte importante na concretização desse trabalho!

Ao querido professor Pedro Neto, por ser tão prestativo em partilhar seus conhecimentos e seus livros, sempre me incentivando a ir além.

A todos os professores do PPGEL, em especial à professora Catarina, por compartilhar conosco os conhecimentos e a experiência de vida acadêmica.

Aos meus vizinhos e também irmãos de vivência, Juciclésio e Jonas Soares, por me ajudarem na locomoção diária das visitas ao campo de pesquisa.

Aos meus familiares, em especial às minhas primas Bárbara, Layana, Fransquinha; a todas as minhas tias e tios e também às minhas avós, Cândida e Luzia, por me incentivarem e darem apoio.

Aos meus amigos, especialmente ao Hudson e sua mãe, pessoas maravilhosas, por serem incentivadores desse projeto e pela compreensão quando me ausentava das comemorações e encontros.

Às minhas madrinhas Rita Bacelar e Lucinete Coelho, por estarem sempre ao meu lado com palavras de incentivo.

A todos que fazem parte da Escola Municipal Delfina Borralho Boa Vista, à diretora Rosário, à coordenadora Lucelena e à madrinha Valdirene por disponibilizarem a escola para campo de pesquisa e por todas as contribuições para a pesquisa.

A todos os colaboradores da pesquisa, alunos e professores, por estarem sempre dispostos a contribuir com a pesquisa.

Aos meus colegas de turma e de congressos - Francisca, Maria Helena, Lucinária, Renato, Gessyelma, Amanda, Érica, Safira, Djane e Andreana - pelo aprendizado e pelos momentos de partilha não apenas de conhecimento como também de alegria e frustrações.

“Sabemos que os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal” (MOLLICA & LEAL, 2009, p.7).



## RESUMO

O objetivo do presente estudo é investigar os eventos e práticas de letramento a partir dos quais se efetiva a Educação de Jovens e Adultos, em uma turma de 8º ano de uma escola pública municipal de Teresina, Piauí. Para isso, utilizamos como procedimentos metodológicos, a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, o que implica o contato direto do pesquisador com o campo pesquisado, tomando o objeto de pesquisa, as práticas de leitura e escrita dos alunos da EJA, como processo e não como produto final. Assim, este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de campo. Os dados utilizados para análise foram contextos reais de sala de aula do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Teresina, registrados a partir de questionários respondidos pelo professor da turma e pelos alunos, observação participante, diário de campo, gravações em áudio e entrevistas. Utilizamos como fundamentação teórica os postulados da teoria do letramento de Street (2014) seguidos por Kleiman (1995), Soares (2010), Bortoni-Ricardo (2004/2008), Mollica e Leal (2009), Kato (1986), Lopes (2006), dentre outros. A partir dos dados coletados foi possível traçar o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, assim como desvelar como ocorrem os eventos e as práticas de letramento na referida turma da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, constatamos que as concepções de leitura e de escrita sob a ótica dos alunos e do professor da turma ainda não priorizam de maneira plena os usos sociais da escrita, o que contribui para uma participação pouco ativa nas práticas de letramento.

**Palavras-chave:** Letramento. Leitura. Escrita. Eventos e práticas de letramento. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the events and literacy practices from which is effective to Youth and Adult Education, in na class of 8 th grade in a municipal public school in Teresina, Piauí. For this, we use as methodological procedures, qualitative research with ethnographic approach, which implies direct contact of the researcher with the researched field, taking the object of research as a process and not as a final product. This study was done by a field survey. The data collected for this study contexts actual classroom of the 8th grade of elementary school to a public school in Teresina, from questionnaires answered by the class teacher and the students, participant observation, field notes, audio recordings and interviews. We used as theoretical foundation Street (2014), Kleiman (1995), Soares (2010), Bortoni-Ricardo (2004-2008), Gadotti (2011), Mollica and Leal (2009), Kato (1986), Antunes (2003) Lopes (2006), among others. From the collected data it was possible to trace the profile of subjects research collaborators, as well as reveal how the events occur and literacy practices in that class of Youth and Adult Education. Thus, we find that the conceptions of reading and writing from the perspective of students and a class teacher, does not give priority to the fullest the writing social uses, which contributes to a little active participation in literacy practices.

**Keywords:** Literacy. Reading. Writing. Events and literacy practices. Youth and Adult Education.

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

GRÁFICO 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade .....	44
GRÁFICO 2 – Queda do analfabetismo .....	47
GRÁFICO 3 – Taxa de analfabetismo por regiões .....	48
GRÁFICO 4 – Práticas de leitura e de escrita dos alunos .....	89
GRÁFICO 5 – Rotina das práticas de leitura e escrita dos alunos .....	90
QUADRO 1 – Quantidade de alunos matriculados e frequentando as aulas .....	63
QUADRO 2 – Perfil dos colaboradores da pesquisa .....	64
QUADRO 3 – Atividades desenvolvidas na turma de 8º ano de Educação de Jovens e Adultos .....	72
QUADRO 4 – Dados do professor .....	92

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 LETRAMENTO.....</b>	<b>16</b>
2.1 Escrita: concepções e valores .....	16
2.2 Concepções de Letramento .....	18
2.3 Letramento, Alfabetização e Escolarização.....	24
2.4 Eventos e Práticas de Letramento .....	28
<b>3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>33</b>
3.1 Concepções de Leitura e Escrita .....	34
3.2 A Educação de Jovens e Adultos no Panorama Brasileiro .....	37
3.3 A Educação de Jovens e Adultos no Cenário Educacional do Piauí.....	42
3.4 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: alunos e professores .....	43
3.4.1 A frequente presença de jovens nas salas de aula da EJA.....	54
<b>4 A PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
4.1 A Pesquisa Qualitativa de Abordagem Etnográfica.....	59
4.2 O Cenário da Pesquisa .....	62
4.3 Os Colaboradores da Pesquisa .....	62
4.4 O Processo de Coleta dos Dados.....	64
<b>5 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>67</b>
5.1 Eventos e Práticas de Letramento: cenas da rotina do professor e dos alunos.....	68
5.2 O Aprendizado da Leitura e da Escrita para os Alunos .....	78
5.3 Relação entre as Atividades Propostas em Sala de Aula e o Universo do que os Alunos Vivenciam Fora da Escola.....	85
5.4 Práticas de Letramento: reflexões sobre a importância das práticas de leitura e de escrita sob o olhar do professor.....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, no Brasil, os programas destinados à Educação de Jovens e Adultos têm passado por sucessivas modificações em função de dificuldades em cumprir seus objetivos. Isso se deve ao fato de que essa modalidade de ensino necessita de uma atenção específica, principalmente no que diz respeito ao conhecimento da clientela que pretende atender

Levando em consideração as verdadeiras necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino, atentamos ao fato de que, mais do que aprender a ler e a escrever, é importante que esses sujeitos compreendam efetivamente aquilo que leem e que façam uso da escrita enquanto tecnologia no mundo letrado, tendo em vista que, embora participem de algumas práticas de letramento, as suas habilidades ainda são bastante limitadas, mesmo em meio à demanda do mundo contemporâneo.

Assim, a motivação para realizar este estudo partiu das inquietações de observarmos como acontecem as atividades de letramento em turmas de EJA e que contribuições essas atividades têm oferecido ao sucesso escolar, tendo em vista que em experiências vivenciadas, notamos que a essa modalidade de ensino não é conferida a devida importância. Os adultos, por estarem inseridos nas relações interpessoais de forma diferente da criança e do adolescente, trazem consigo saberes e experiências diversas acerca do mundo ao seu redor. E, por isso, a abordagem do ensino/aprendizagem dos jovens e adultos deve basear-se em crenças e valores democráticos fortalecendo o pluralismo cultural em um mundo cada vez mais interdependente.

Por isso, o modo como as práticas de leitura e escrita estão sendo encaminhadas na escola nos preocupa, tendo em vista que professores e alunos estão imersos na cultura letrada que exige cada vez mais um ensino de língua pautado na perspectiva social do letramento. O ensino de leitura e escrita desvinculado do contexto sociocultural pode afetar diretamente os sujeitos envolvidos no processo, uma vez que a eles pode ser negado o direito de ter uma participação efetiva na sociedade, com o acesso às práticas sociais letradas. Dessa maneira, tomando como referência um ensino de língua contextualizado e funcional,

as práticas de leitura e escrita têm uma relevância maior para os alunos dessa modalidade de ensino.

A partir de nossas inquietações no que concerne à maneira como os professores conduzem essas práticas de leitura e escrita na sala de aula, temos como questão norteadora deste estudo: Como os eventos e práticas de letramento se efetivam na Educação de Jovens e Adultos, em uma turma de 8º ano numa escola pública municipal de Teresina-PI? Além dessa questão norteadora geral, também definimos as demais, com base em cada objetivo específico. São elas:

- Que eventos de letramento ocorrem numa sala de aula de EJA?
- Que significados têm a leitura e a escrita para os alunos da EJA?
- Como as atividades propostas estão relacionadas ao universo dos alunos fora do ambiente escolar?
- Qual é o olhar do professor acerca da importância das práticas de leitura e de escrita para a EJA?

As questões norteadoras nos ajudarão a desvelar que eventos de letramento ocorrem frequentemente nas aulas de língua portuguesa, além de nos permitir saber como o professor conduz as práticas de leitura e escrita em sala de aula, e ainda, a maneira como os agentes sentem-se imersos nesse contexto de práticas letradas. Portanto, esta pesquisa tende a contribuir para reflexões sobre essas práticas e de que maneira elas favorecem ou não o ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos que a perspectiva de letramento adotada no contexto escolar de EJA seja decisivo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Definimos, então, como objetivo geral: Investigar a efetivação das atividades de leitura e de produção escrita nas aulas de 8º ano de EJA, numa escola pública de Teresina - PI. Além desse objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os eventos de letramento configurados numa sala de aula de EJA;
- Verificar a importância das práticas de leitura e de escrita na vida dos alunos.
- Analisar como as atividades propostas relacionam-se ao universo dos alunos fora da escola.

- Investigar a visão do professor acerca da relevância das práticas de leitura e de escrita para a EJA.

Como este estudo trata de uma investigação acerca das práticas de letramento em EJA, entendemos que a pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica, seria o melhor caminho a ser traçado para o processo de coleta, geração e análise dos dados obtidos. Isso porque esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador o contato direto com o ambiente pesquisado.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Inicialmente, elencamos a parte introdutória com a apresentação da temática da investigação, o objeto do estudo, as questões norteadoras e os objetivos pretendidos. No capítulo II, intitulado *Letramento*, abordamos a escrita em seus valores e concepções; as concepções de Letramento; a distinção e correlação entre letramento, escolarização e alfabetização e a relevância dos eventos e práticas de letramento. A discussão empreendida nesse capítulo foi com base em teóricos como Street (2014), Soares (2003-2010), Kleiman (1995), Lopes (2006), Coulmas (2014), Fayol (2014), dentre outros estudiosos do fenômeno do letramento.

No capítulo III, *Ensino de língua materna e a Educação de Jovens e Adultos* foi dado enfoque à leitura e à escrita em sala de aula e o ensino de Língua Portuguesa tendo como aporte teórico Antunes (2003), Bagno (2004), Ferreira (2011), Freire (1995) e Ferrarezi Jr. (2014). Além disso, nesse capítulo também discutimos sobre a EJA no panorama brasileiro no cenário piauiense, dando enfoque aos sujeitos dessa modalidade e à formação dos educadores dessa modalidade de ensino. Então, as discussões desse capítulo apoiam-se em Gadotti (2011), Jardimino e Araújo (2014), Di Pierro (2008) e Carvalho (2011), dentre outros.

No capítulo IV, com o título *A Pesquisa*, apresentamos os procedimentos metodológicos da investigação, fazendo a descrição de toda a trajetória da pesquisa, enfocando o tipo de pesquisa e a abordagem escolhida. Para isso, tivemos como apoio teórico Godoy (1995), Bortoni-Ricardo (2008), Lopes (2006) e Minayo (1994).

No capítulo V, *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos* abordamos a análise e a interpretação dos dados obtidos neste estudo, tendo como referência os registros do diário de campo, os questionários aplicados aos alunos e ao professor da turma, as entrevistas gravadas e as atividades realizadas em sala de aula. Os dados coletados encontram-se organizados em quatro categorias de análise: Eventos e práticas de letramento: cenas da rotina do professor e dos

alunos; O aprendizado da leitura e da escrita para os alunos; Relação entre as atividades propostas em sala de aula e o universo do que os alunos vivenciam fora da escola; e Práticas de letramento: reflexões sobre a importância das práticas de leitura e de escrita sob o olhar do professor. Para fundamentar a análise desses dados, recorreremos ao referencial teórico que embasou este trabalho.

No último capítulo, tecemos algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos fazendo reflexões sobre que implicações trazem essas informações para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, fomentando mais discussões e possíveis estratégias de mudança do cenário atual da EJA no Brasil e, especialmente, no Piauí.



## 2 LETRAMENTO

Neste capítulo, faremos uma discussão acerca das concepções de escrita e das concepções de letramento, a relação do letramento com a alfabetização e escolarização, além de discutirmos a importância dos eventos e práticas de letramento para o despertar da atitude linguística dos sujeitos, principalmente, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.1 Escrita: concepções e valores

A escrita existe há pelo menos cinco mil anos, porém, o ensino da escrita foi difundido nas sociedades industrializadas há cerca de 150 anos (FAYOL, 2014). Essa difusão permitiu à quase todos os cidadãos terem acesso às informações disponíveis em livros e na imprensa. De acordo com este autor, nos países desenvolvidos o analfabetismo praticamente desapareceu. Por outro lado, ele afirma ainda que em alguns países como a França, o “não letramento”<sup>1</sup> persiste, pois atinge a população dos menores de 17 anos e, principalmente, as pessoas idosas.

Essa realidade, que, segundo ele, não é comum somente à França, faz-nos indagar sobre as razões pelas quais tantas pessoas não consigam aprender a ler e mais ainda a escrever, embora haja um ensino precoce e prolongado em um ambiente em que a escrita permeia a vida diária. Provavelmente, há outros determinantes socioculturais que são responsáveis por tal realidade. São eles: a pobreza, o baixo nível cultural das famílias e as próprias condições econômicas das famílias. É importante destacar que tais determinantes não são suficientes para dar conta de todos os fracassos.

Acerca disso, Coulmas (2014, p.16) destaca:

A vida sem as letras é um paraíso perdido, se é que já foi um paraíso. Nesse nosso tempo, ler e escrever são indispensáveis para a participação na sociedade, e não há como escapar do fato de que as habilidades letradas são um determinante fundamental das perspectivas de vida de uma pessoa.

Então, significa dizer que isso vale para o mundo como um todo e, especialmente, para os países industrializados, tendo em vista que o analfabetismo

---

<sup>1</sup>Termos utilizados pelo autor para referir-se à *Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (2013), L'évolution de l'illettrisme em France*. Dado obtido em: [www.anlci.gouv.fr](http://www.anlci.gouv.fr).

nesses países contribui para a injustiça social, excluindo assim boa parte das pessoas da cultura letrada. Assim, podemos dizer que a língua na modalidade escrita faz parte do comportamento comunicativo das pessoas diariamente, seja de forma ativa ou passiva. E no caso dos analfabetos, a escrita “os coloca diante de uma barreira intransponível” (COULMAS, 2014, p.16).

Ele frisa ainda que, embora o letramento universal seja uma conquista recente, a escrita vem exercendo forte influência sobre a língua. Por isso, os linguistas modernos enfatizam a fala, desprezando a escrita e colocando-a em posição marginal. Para esses estudiosos, a linguística deve estudar a língua natural, ou seja, a capacidade humana inata para a linguagem. Assim, parece ser difícil estabelecer o objeto próprio da linguística, já que, para esses linguistas, os seres humanos não nasceram para escrever, embora tenham nascido para falar (COULMAS, 2014).

Os estudiosos Saussure e Bloomfield, cada um com motivos próprios, defenderam veemente da abstração, no estudo científico da língua, com o intuito de se distanciarem da escrita. Para Coulmas (2014, p. 22), esses linguistas “perceberam a influência da escrita sobre o comportamento falado das pessoas e sua percepção da língua”. Significa dizer que, para a linguística estabelecer seu objeto de investigação, depende do julgamento dos falantes, pois ela não pode desprezar a influência da escrita tomando como base o fato de que a língua evoluiria independentemente de ser usada a escrita ou não.

O prestígio que a escrita carrega faz com que essa tecnologia seja vista tanto como um parâmetro de correção linguística, quanto responsável pelo desenvolvimento das sociedades modernas, como destaca Lopes (2006). Sobre isso, Tfouni (2004) destaca que a escrita está associada desde suas origens à relação dominação-poder, participação-exclusão que caracteriza de maneira ideológica as relações sociais. Além disso, pode estar ligada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, bem como às mudanças profundas nos hábitos comunicativos. Portanto, a seção seguinte abordará especificamente sobre o valor atribuído ao prestígio da escrita, valor esse que se estende ao indivíduo conferindo a ele o rótulo de civilizado sem levar em consideração que a alfabetização, a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, não é suficiente para que ocorra tais mudanças. Então, os efeitos da presença da escrita só podem ser

avaliados considerando os usos no contexto sociocultural e histórico em que prevalecem as interações.

## 2.2 Concepções de Letramento

O ser humano tem uma necessidade individual e social de se expressar e de se comunicar. Através do desenho, o homem primitivo expressava suas ideias visualmente. Com o tempo, a expressão visual direciona-se como arte e comunicação. Porém, esse sistema pictográfico não apresentava relação direta com a fala. Por isso, Kato (1986, p.13) afirma que enquanto a “fala representa ideias, a escrita representa a fala”.

Nesse universo da escrita, o homem, com o intuito de comunicar suas primeiras intenções, foi dando início aos seus primeiros registros escritos. Para Kato (1986), na História, os antigos sumérios registravam suas transações comerciais através de pequenas contas de barro, atividade que pode ser vista como precursora da escrita. Assim, a escrita foi ganhando prestígio a partir desse momento podendo ser utilizada tanto como linguagem institucional, como linguagem de transmissão de conhecimento coletivo.

Dessa forma, tanto a escrita como a leitura sofreram influências sociais ao longo do tempo, embora o discurso oral fosse mais valorizado que o discurso escrito. A leitura passou a ter importância no contexto social logo após a invenção da imprensa e do processo de alfabetização de massa, como declara Sousa (2009).

Como destaca essa autora, a leitura foi ganhando maior importância com a Revolução Industrial no século XIX. Por isso, a relação escola/leitura/realidade está cada vez mais presente na sociedade, reafirmando, ainda mais, o papel da leitura: olhar a realidade em que está inserido e através desse olhar, transformar essa realidade, uma vez que para viver em uma sociedade predominantemente letrada, faz-se necessária uma participação ativa nela.

Essa discussão vem sendo tema de várias pesquisas que envolvem, de alguma forma, as questões relativas à escrita enquanto tecnologia ou enquanto sistema simbólico. O termo letramento provém do termo em inglês *literacy* e vem sendo difundido na área da Educação e da Linguística a partir de meados da década de 1980, com Kato (1986) e Tfouni (1988). É uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. A partir desse momento, tal termo vem ganhando estatuto de termo científico no léxico tanto da área da

Educação, quanto das Ciências Linguísticas, tornando seu uso cada vez mais frequente, como aponta Soares (2010).

Acerca disso, essa autora afirma que letramento

é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2010, p. 18).

Dessa maneira, o domínio e o uso da escrita trazem consequências para a sociedade, seja de forma direta ou não, atendendo às necessidades das pessoas. Acerca disso, Pereira (2005) com base em Batista (2000), Street (1984), Olson (1997) e Oliveira (1995) afirma que essas consequências ocorrem na dimensão cognitiva, linguística, política, sociocultural e econômica. Na dimensão cognitiva, a escrita afeta os processos cognitivos dos sujeitos, dando-lhes possibilidade de ter racionalidade e pensamento crítico. Já na dimensão linguística, “a objetivação das palavras por meio da escrita teria possibilitado o surgimento de uma reflexão linguística numa perspectiva social” (PEREIRA, 2005, p. 23). Assim, a escrita relacionada a uma variedade linguística, seria um fator importante para construir a legitimidade social de tal variedade e sua apreensão como língua oficial, como aponta a autora já citada.

Ainda de acordo com essa pesquisadora, a dimensão política diz respeito ao status que a escrita ganhou desde a Grécia Antiga, possibilitando o desenvolvimento da administração pública. E para a dimensão sociocultural a escrita é fator importante para o surgimento da ciência, da história e do pensamento ocidental. Por isso, a escrita é responsável por organizar a vida social das pessoas, tendo em vista que vivemos numa sociedade grafocêntrica.

Sendo assim, Soares (2010) aponta a concepção de letramento como o “conjunto de práticas sociais, ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72). Por isso, envolve as mais diversas práticas de leitura e de escrita, nas mais variadas formas na sociedade. Essa linha de investigação que concebe a escrita como forma de interação social em que se observam os usos reais dela configurados nas práticas sociais faz parte dos estudos de Brian Street (1993,1995), como aponta Lopes (2006). Acerca disso, essa autora destaca:

Em essência, o termo é concebido no sentido de pôr em evidência a natureza social da escrita uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita (LOPES, 2006, p. 36).

Portanto, letrado não é apenas o indivíduo que faz uso formal da escrita, mas aquele que participa de maneira significativa de eventos de letramento, como saber o ônibus que deve pegar, identificar o valor do dinheiro. O letramento pode ser visto por duas dimensões: como processo de alfabetização e relacionado às práticas sociais.

Desse modo, pode-se inferir a partir das diversas definições de leitura e escrita, que letramento é algo que extrapola a simples decodificação do código linguístico. Torna-se quase impossível se falar em letramento, nas práticas de leitura e escrita sem refazer uma associação lógica com a linguagem falada, dada a impossibilidade de se postular uma divisão rigorosa entre fala e escrita como atividades comunicativas (MAGALHÃES NETO, 2013, p.23).

Então, o letramento vai além da alfabetização, principalmente pelo fato de que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita e utilizar nas práticas sociais de leitura. Por isso, conceitos, definição e significação sobre o termo letramento, são conhecimentos que se encontram em construção. Rotineiramente, as pessoas fazem uso dessas práticas, que são decorrentes de sociedades letradas, desde um bilhete que deixa para alguém até o contato com os vários setores que compõem a vida em sociedade.

A respeito disso, Kleiman (1995, p.20) afirma:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Dessa maneira, é possível perceber que a concepção de letramento defendida por Kleiman (1995) vai além da aquisição e apreensão das habilidades de leitura e de escrita, uma vez que o letramento é relativo às condições reais as quais são submetidos os grupos sociais ao realizarem determinada prática social em que precisam utilizar a escrita.

Assim, a visão de letramento para Street (2014, p.122) é que fundamenta tais abordagens, visto que para ele “o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento”. Esses outros usos e significados acabaram deixando de lado a função primordial da escrita que é a aplicação dessa habilidade no contexto social. Para esse autor, a mesma importância deve ser dada as outras práticas sociais envolvendo a escrita, pois elas fazem parte da realidade concreta da vida em sociedade.

Para esse autor, atualmente há uma tendência em ampliar ainda mais a concepção do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural, tendo em vista que nessa perspectiva, houve uma mudança significativa em relação à rejeição por parte de vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade neutra e técnica, dando lugar a uma prática ideológica que envolve as relações de poder e práticas culturais específicas (STREET, 2014, p. 17). Ele destaca ainda a perspectiva dos “Novos Estudos do Letramento” em que “a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto”.

Vale destacar que Tfouni (2004, p. 20) afirma ainda que “o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Dessa forma, o letramento pode ser visto não se restringindo apenas quanto à presença da escrita, mas também com as consequências de sua ausência, tanto no nível individual, quanto no nível social. Significa dizer que a presença ou não da escrita, é fator relevante para transformações sociais, culturais e ideológicas.

Corroborando com Marcuschi (2007), afirmando que o letramento abrange as mais variadas práticas de escrita, sendo o indivíduo letrado aquele que participa significativamente em eventos de letramento, não estando restrito ao uso formal da escrita. Isto é, a significação do termo letramento é consequência das interpretações específicas feitas a ele, não como habilidade de ler e escrever, adquirida no contexto escolar, mas como as condições às quais são submetidos os indivíduos e grupos sociais ao se utilizarem da escrita.

Assim, nas palavras de Lopes (2006, p. 36), o termo letramento “é concebido no sentido de pôr em evidência a natureza social da escrita, uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita”. Por isso, é importante destacar que essas práticas sociais não têm uma organização única, pois tanto a história social, quanto cultural da sociedade

orienta e é orientada pelas demandas da vida cotidiana envolvendo a escrita. Sendo assim, encontramos nessas demandas os reflexos dos valores e das crenças atribuídos à escrita. E foi a partir desse redirecionamento dos estudos do letramento que vimos a abertura de um novo horizonte de investigação que leve em conta o caráter dinâmico e situado das práticas sociais, conforme aponta Lopes (2006).

Partindo desse redirecionamento, Street (2014) traz à tona duas abordagens do letramento com o intuito de explicitar e distinguir cada uma delas. São modelos que balizam os Novos Estudos do Letramento, movimento surgido nos anos 1980 e que se consolidou em 1990 como uma reação a fatores que motivaram sérios questionamentos de estudiosos da época. O primeiro fator diz respeito à predominância da visão tradicional de linguagem, com foco estrito no código linguístico; e o segundo fator, referindo-se à dicotomia oralidade e escrita.

Com essa perspectiva, Street (2014) confere um novo enfoque aos estudos do letramento, pois traz à tona o letramento como prática social, descartando o foco dado à aquisição de habilidades, feito pelas abordagens tradicionais. Partindo desse novo enfoque, o autor apresenta pressupostos e princípios teóricos relevantes para os estudos do fenômeno, como o modelo autônomo e modelo ideológico, além dos componentes básicos eventos e práticas de letramento, que serão discutidos numa seção específica deste trabalho.

Então, na explicitação dessas abordagens, Street (2014) aborda o modelo autônomo como aquele que tem como característica centrar-se no indivíduo, como uma realização individual, desconsiderando o contexto social em que o indivíduo opera. Para ele, “O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental” (STREET, 2014, p. 146). Este autor justifica ainda o fato de referir-se a essa postura como um modelo autônomo por ela representar a si mesma como se não fosse, de alguma forma, uma postura “ideologicamente situada”, nas palavras do próprio autor.

Em contrapartida, no modelo ideológico Street (2014), destaca que essa abordagem não diz respeito simplesmente a aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Ele quis dizer, com isso, que tanto a escrita, quanto a leitura são pressupostos concorrentes que estão sempre ligados em relações de poder. Nesse modelo, o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, como defende o autor supracitado. Mais que isso, diz respeito aos modos pelos quais professores e alunos interagem numa prática social.

Acerca disso, Soares (2010) enfatiza essas duas abordagens como duas dimensões: a dimensão individual e a dimensão social. Segundo ela, quando o foco é posto na primeira dimensão, é visto como um aspecto pessoal, referindo-se à tecnologia da escrita. Já no que concerne à dimensão social, a autora afirma que:

[...] o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. Na maioria das definições atuais de letramento, uma ou outra dessas duas dimensões é priorizada: põe-se ênfase ou nas habilidades individuais de ler e escrever, ou nos usos, funções e propósitos da língua escrita no contexto social (SOARES, 2010, p. 67).

Dessa maneira, os Novos Estudos do Letramento vêm representar uma nova tradição em relação à natureza do letramento, dando enfoque ao letramento enquanto prática social, reconhecendo assim, os múltiplos letramentos que, além de variarem no tempo e no espaço, contestam as relações de poder, conforme Street (2014). Assim, Lopes (2006) defende que as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita nos permitem perceber uma possível neutralidade nessas práticas que, na verdade, mascara o real significado da distribuição do poder na sociedade em que se processam por conta do caráter ideológico intrínseco nas relações sociais.

Em síntese, Soares (2010) destaca que as concepções de letramento que têm como foco sua dimensão social, fundamentam-se ou em seu valor pragmático, ou seja, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade - o que a autora denomina de versão fraca; ou em seu poder “revolucionário”<sup>2</sup>, demonstrando seu potencial a fim de transformar as relações e as práticas sociais injustas. Ela aponta ainda que tanto uma versão quanto a outra evidenciam a relatividade do conceito de letramento, justificando que as atividades sociais relativas à língua escrita dependem dos planos que cada grupo político deseja implementar, uma vez que variam no tempo e no espaço.

Então, com os Novos Estudos do Letramento Street (2014) consolida uma perspectiva de estudo que reconhece o letramento como práticas sociais e, que o letramento “constitui-se em torno de princípios e pressupostos que estabelecem os limites entre a sua própria linha de atuação – *letramentos sociais* – e, aquela em que predominam os critérios pedagógicos eleitos pela instituição escolar” (LOPES, 2006, p. 45) este último denominado de letramento escolar. Além dessas abordagens,

---

<sup>2</sup> Grifo da autora.



essa perspectiva etnográfica e social sugere ainda que se dê ênfase para os eventos e práticas de letramento, que serão abordados em seção específica.

Na seção a seguir, faremos uma explanação acerca das relações entre letramento, alfabetização e escolarização.

### **2.3 Letramento, Alfabetização e Escolarização**

A alfabetização, comumente, é confundida com a escolarização, como se fossem sinônimos. Isso se deve ao fato de a alfabetização estar ligada a uma prática formal e institucional de ensino (MARCUSCHI, 2007). Para Kleiman (2005), a alfabetização é uma prática e como toda prática tem suas especificações, pois desenvolve diversos saberes. Além disso, a autora destaca que o conceito de alfabetização refere-se a um conjunto de saberes a respeito do código escrito de sua língua. Ela dá relevância também a tal conceito, pois envolve as operações cognitivas, estratégicas, e também os modos de fazer, etc.

Tradicionalmente, há uma crença de que o acesso ao mundo da escrita cabe à escola e ao processo que nela ocorre, a escolarização. Soares (2003) afirma que é incumbência da escola e da escolarização a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita - a alfabetização. E, destaca ainda no que diz respeito ao desenvolvimento que vai além dessa aprendizagem básica, “habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento” (SOARES, 2003, p. 89).

Dessa forma, esta autora destaca que é cada vez mais comum associar os níveis precários de alfabetização à escola e ao fracasso escolar em alfabetização, assim como apontar as dificuldades no uso da língua escrita ou pouco interesse pela leitura como sendo uma deficiência do processo de escolarização. Essa relação entre alfabetização e escolarização é bem caracterizada em pesquisas da área, entretanto, as relações entre escolarização e letramento ainda são pouco exploradas. Assim, as relações entre a função da escola no desenvolvimento das habilidades de uso social da escrita e da leitura, e as competências demonstradas pelas pessoas em situações de participação em práticas sociais envolvendo a escrita pouco avançaram, conforme a autora já citada.

De acordo com Marcuschi (2007), o letramento é visto como “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”; a alfabetização, um aprendizado que compreende o domínio das habilidades de ler e escrever; e a escolarização, “prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo” (MARCUSCHI, 2007, p.21-22).

Nesse sentido, embora alfabetização e letramento sejam conceitos confundidos frequentemente, é importante que façamos uma distinção e, ao mesmo tempo, uma aproximação, tendo em vista que a introdução do conceito de letramento tem ameaçado a especificidade do processo de alfabetização, embora essa aproximação seja necessária para que o processo de alfabetização se reconfigure no conceito de letramento (SOARES, 2003). Esta autora afirma que a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

Assim, o letramento refere-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Implica dizer que o cerne do problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é principalmente, fazer com que crianças e adultos façam uso da leitura e da escrita, em diferentes práticas sociais tanto de leitura quanto de escrita, ou seja, implica em várias habilidades, como a capacidade de ler para determinada finalidade, seja ela uma informação, interação com os outros, etc.

Tfouni (2004, p. 20) confirma isso destacando que “o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Por isso, o letramento pode ser visto não se restringindo apenas quanto à presença da escrita, mas também com as consequências de sua ausência, tanto no nível individual, quanto no nível social. Em relação a isso, Soares também advoga com Tfouni (2004), confirmando que:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p.40).

Em outras palavras, o indivíduo letrado não é obrigatoriamente aquele que sabe ler e escrever, todavia é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita e as

prática, respondendo conforme as demandas sociais. Para Soares (2004), alfabetizar e letrar são ações distintas, porém não inseparáveis: “o ideal seria alfabetizar letrando”, ensinar a leitura e a escrita imersas no contexto das práticas sociais, tornando o indivíduo, simultaneamente, alfabetizado e letrado.

Acerca disso, Lopes afirma:

Se a relação de significado entre alfabetização e letramento está diretamente relacionada à idéia de domínio da escrita, o que se concebe por domínio é o que vai diferenciá-las: a alfabetização diz respeito à aquisição formal dessa modalidade de uso da língua, e o letramento refere-se aos aspectos sócio-históricos que desencadeiam a habilidade de portar-se diante das práticas sociais que envolvem e têm como referência a escrita (LOPES, 2006, p. 42-43).

Kato (1986, p.7) destaca a dimensão social e contribuições do fenômeno do letramento para os processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para ela, é função da escola introduzir a criança no mundo da escrita, “tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem e da escrita para sua necessidade individual”, fazendo assim com que ela possa crescer cognitivamente atendendo às demandas da sociedade em que está inserida.

O que a autora declarou, afirma, ainda mais, a dimensão que vem ganhando o letramento e seus efeitos, para que os indivíduos façam parte da sociedade letrada, deixando de ser marginalizados, para participarem efetivamente da cultura letrada da sociedade. Portanto, é imprescindível que atentemos a esses dois fenômenos – o letramento e a alfabetização, observando a importância e a necessidade de partirmos do processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, tanto para crianças quanto para adultos, com o intuito de compreendermos esses dois fenômenos, suas diferenças e relações.

Feitas essas explanações acerca do letramento e da alfabetização, faremos agora uma breve discussão sobre a escolarização e sua relação com o letramento, embora não seja uma relação tão óbvia quanto a de letramento e alfabetização. Isso se deve ao fato de que nos critérios utilizados nos censos populacionais, estão procurando correlacionar o número de séries escolares concluídas e o nível de letramento/analfabetismo, como destaca Mortatti (2004).

Soares (2003) trata desse assunto considerando o termo escolarização em dois enfoques: o primeiro fazendo referência a escolarizar alguém ou pessoas; e o segundo no sentido de escolarizar um conhecimento ou uma prática social. Por isso,

ela afirma que para se refletir entre escolarização e letramento, esse termo deve ser considerado em ambos os sentidos: seja com o intuito de discutir as relações entre os níveis de aprendizado escolar/níveis de letramento, seja no sentido de relacionar práticas sociais e práticas escolares de leitura e escrita, considerando tanto a escolarização da criança, do jovem ou do adulto e a escolarização da escrita enquanto objeto de aprendizagem.

Por isso, nas palavras de Soares (2003, p. 95), “as relações entre *letramento* e *escolarização* se ocultam sob considerável imprecisão e complexidade”. Isso se deve ao fato de que, alguém que tenha um grau de instrução alto, conseqüentemente, terá um nível de letramento considerável. Assim, a escolarização é fator decisivo enquanto promotora do letramento, entretanto, não se pode descartar situações em que ocorra o inverso, pessoas com pouco grau de instrução atingindo um nível de letramento que difere da sua escolarização. Isso explica os termos “imprecisão” e “complexidade” usados pela autora.

Portanto, estabelecer laços entre letramento e escolarização requer do pesquisador uma análise minuciosa e sem leviandade ao se tratar desse assunto. É importante que estudos envolvendo essa relação abram caminhos para possíveis soluções acerca das conseqüências da escolarização sobre as práticas e usos sociais de leitura e de escrita.

Como já afirmado, é comum vincular-se alfabetização, letramento e escolarização. O vínculo entre alfabetização e escolarização é considerado natural mais que o vínculo entre letramento e escolarização. Isso se deve ao fato de que tanto para a área da educação, quanto para o senso comum cabe à escola a tarefa de ensinar a tecnologia da escrita.

Então, de acordo com Soares (2003, p.93), o processo de alfabetização “é visto não só como um componente essencial da escolarização inicial”, como bem mais que isso, tendo em vista que a alfabetização é comumente confundida com o letramento. A ideia que muitas pessoas têm é que a criança vai para a escola “para aprender a ler e a escrever”. Por isso, Kleiman (2005) destaca que a alfabetização é uma prática e, como toda prática, é específica a uma instituição, pois envolve vários saberes, diversos tipos de participantes, além dos elementos materiais que tornam essa prática concreta.

Para ela, “a alfabetização (em qualquer de seus sentidos<sup>3</sup>) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (KLEIMAN, 2005, p. 14). Tudo isso nos faz repensar o papel da escola no que concerne à alfabetização, considerando que se cabe a ela essa função, deverá ir além da aquisição da tecnologia da escrita. E também, o fato de vincularmos alfabetização e escolarização deixando de levar em conta que também é possível aprender a ler e a escrever em instâncias diferentes, como na igreja, no trabalho, na família.

Assim, essa correlação entre alfabetização, letramento e escolarização deve ser feita ressaltando que a alfabetização não é um pré-requisito para o letramento, assim como o letramento não pode ser reduzido a um conceito escolarizado. Da mesma forma que não se pode separar radicalmente o letramento da alfabetização, da escolarização e nem da educação (MORTATTI, 2004).

O tópico seguinte tratará dos eventos e práticas de letramento, unidades básicas de análise do fenômeno enquanto concepções culturais mais amplas de fazer uso da leitura e da escrita no contexto social.

## **2.4 Eventos e Práticas de Letramento**

Entre os novos instrumentais de análise, utilizados nas perspectivas mais recentes de abordagem do letramento – o modelo autônomo e o modelo ideológico – , há ainda dois componentes básicos de tal fenômeno. São os eventos de letramento e as práticas de letramento. De acordo com Mortatti (2004), o modelo autônomo dá enfoque à dimensão técnica e individual do letramento, considerando as atividades de leitura e escrita neutras e independentes de determinantes culturais e das estruturas de poder no contexto social. Já o modelo ideológico, de acordo com ela, enfoca a dimensão social do letramento, uma vez que apresenta seu valor pragmático, ou seja, a necessidade do letramento para efetivo funcionamento da sociedade.

É então a partir dessa dimensão social do letramento que se encontram os eventos de letramento e as práticas de letramento, duas faces de uma mesma

---

<sup>3</sup> A autora destaca que três fatores fazem parte da alfabetização: prática, saberes e processo. Prática enquanto atividades com um objetivo em dada situação; conjunto de saberes sobre o código escrito da língua que o indivíduo mobiliza a fim de participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, as esferas não escolares; e, por último, referindo-se ao processo de aquisição das primeiras letras envolvendo operações, estratégias e modos de fazer.

realidade. Segundo Lopes (2006), estes termos foram introduzidos por Heath (1982) e adotados por autores como Street (1993, 1995), por Barton (1994) e por Barton e Hamilton (1998) enquanto instrumentos teóricos importantes para se verificar as reais formas e funções das tradições letradas da comunidade.

Conforme Heath (1982 *apud* Street, 2014, p. 18), eventos de letramento referem-se “a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Sendo assim, os eventos de letramento podem acontecer numa interação face a face ou numa interação à distância. Street (2014) explica que o conceito de práticas de letramento se encontra num nível de abstração mais alto, referindo-se igualmente tanto ao comportamento quanto às conceitualizações socioculturais que dão sentido aos usos da leitura e da escrita.

Dessa maneira, as práticas de letramento, conforme Lopes (2006, p. 47), “configuram-se em unidades abstratas de análise que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento”. As práticas de letramento designam-se tanto pelos comportamentos que os participantes exercem num evento de letramento, como pelas concepções sociais e culturais que determinam sua interpretação, dando sentido aos usos da leitura e da escrita numa situação particular, como afirma Street (2014).

Assim, tais práticas referem-se à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita, ou seja, o comportamento adotado diante desses usos é que mostra as concepções e valores que constituem uma cultura frente à escrita, e os sentidos que esses recursos fazem num dado contexto.

E, embora o texto escrito seja o mesmo, os eventos e as práticas de letramento são fundamentalmente diferentes. Na vida cotidiana, estes eventos e práticas surgem em decorrência da vida social respondendo às necessidades pessoais e/ou coletivas, vivenciadas de maneira natural, espontânea. Já na escola, os eventos e as práticas de letramento são planejados e selecionados através de critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados com vistas à aprendizagem e conseqüentemente à avaliação.

Por isso, eventos e práticas constituem uma realidade interacional única, como afirma Lopes (2006), uma vez que a distinção feita é apenas para efeito metodológico. Segundo essa autora, o *evento* é uma unidade objetiva e as *práticas* são subjetivas, ambas a serviço da etnografia do letramento.

Street (2014) destaca ainda que a concepção de eventos de letramento dá ênfase à importância de uma variedade de traços orais e letrados na comunicação diária. Como por exemplo, num momento de uma palestra, um exemplo clássico de evento de letramento, uma vez que o palestrante lê anotações, repassa informações às pessoas da plateia que, também fazem anotações e voltam a escutar o palestrante. Para esse autor, “o todo, é em certo sentido, maior do que a soma de suas partes e é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato” (STREET, 2014, p. 146).

Isso confirma, então a relevância que este autor dá em chamar a atenção para o aspecto ideológico do letramento, logo trata-se de várias convenções que as pessoas internalizam e como essas convenções são controladas nos eventos de letramento cotidianos, como por exemplo, reuniões e seminários. Assim, nós já temos em mente modelos culturalmente elaborados dos eventos de letramento.

Vale ressaltar que o autor já citado utiliza o conceito de práticas de letramento a fim de indicar os significados e usos culturais da leitura e da escrita. “Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Dessa maneira, as duas faces do letramento são indissociáveis na medida em que uma está para a outra, pois esses eventos e práticas fazem parte da vida das pessoas e dos grupos sociais. Por isso, é importante destacarmos que essa distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento é puramente metodológica, uma vez que são conceitos interligados.

Portanto, evento de letramento é um momento em que a fala se organiza em torno de qualquer texto escrito. E isso envolve a nossa compreensão e inclui características da vida em sociedade, como uma simples discussão de uma notícia de jornal, conforme aponta Kleiman (1995). Dessa forma, as práticas de letramento referem-se ao modo como os significados do letramento são construídos nos contextos sociais em que a leitura e a escrita desempenham um importante papel (STREET, 2014). Significa dizer que práticas de letramento são as maneiras como as pessoas lidam com os diferentes letramentos, por isso, elas não são observáveis.

Em contrapartida, os eventos de letramento são ocasiões em que podemos observar o desenvolvimento tanto da leitura, como da escrita, analisando suas características, isto é, momentos ou situações em que podemos perceber a leitura e a escrita acontecendo. Na perspectiva ideológica do letramento, Street (2014)

considera os eventos de letramento observáveis. Embora os conceitos de eventos e práticas de letramento sejam distintos, essa distinção é exclusivamente metodológica, no entanto, interligada, uma vez que o uso do conceito de práticas de letramento permite a interpretação dos eventos de letramento.

Soares (2004) mostra a distinção entre eventos e práticas de letramento escolares e eventos e práticas de letramento sociais. Segundo ela, na escola, os eventos e as práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionando critérios pedagógicos a partir de objetivos pré-determinados com o intuito de que a aprendizagem seja efetiva culminando na atividade de avaliação. É válido destacarmos que, nesse sentido, a escola manipula, de certa forma, as atividades de leitura e de escrita ao criar seus próprios eventos e práticas de letramento. Entretanto, na vida diária, eventos e práticas de letramento emergem em circunstâncias da vida e correspondem às necessidades, interesses pessoais ou coletivos. Então, esses momentos são vivenciados de maneira natural, espontânea. Trata-se, portanto, dos usos da leitura e da escrita em contextos reais, como por exemplo, no trabalho.

O trabalho, assim como outras agências de letramento, possibilita os diversos usos da leitura e da escrita como prática de letramento. Isso deixa as pessoas envolvidas com a leitura e com a escrita de forma natural e inconsciente nessas práticas. Kleiman (2005, p.14) enfatiza que:

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante.

Assim, a distinção entre as práticas de letramento fora da escola e as práticas escolares afeta a relação com a língua escrita. É também uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem enfrentadas por pessoas que vêm de comunidades onde a escrita é pouco usada (Kleiman, 2005). Então, podemos inferir que as práticas escolares somente terão função relevante, se estiverem ligadas diretamente ao cotidiano dos alunos.

Kleiman (2005) destaca que as práticas escolares “presumem a existência de um sujeito independentemente do tempo e do espaço – sempre o mesmo [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 14), esse sujeito podendo ser um filho de escritores e intelectuais com ensino superior, ou uma pessoa que seja a primeira da família a



aprender a ler e a escrever. Porém, quando o trabalho didático é organizado de forma a considerar os textos que circulam no dia a dia entre os diversos grupos sociais, a situação muda.

As práticas de letramento, “não representam um fato isolado, mas os resultados de uma dada prática que repercute ações sociais” (MAGALHÃES NETO, 2013, p. 32). Segundo ele, essas ações podem ser realizadas de maneira típica, no entanto, necessitam de intenção e de compromisso, já outras ações envolvem adaptações a situações localizadas, percebendo o letramento numa perspectiva de ações sociais e na organização de ações de determinada instituição. O autor já citado destaca:

Assim, não é necessário que se determine agência ao letramento em si mesmo. Desse modo, diz-se que a agência fica com os atores humanos que executam as tarefas usando o letramento. Nesse caso, o letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais de grupos que às vezes nem mesmo se conhecem (MAGALHÃES NETO, 2013, p. 32).

Por isso, destacamos a importância da participação da sociedade em diversas atividades do mundo contemporâneo. Isso ocorre porque a sociedade, atualmente, requer níveis altos de habilidades letradas, assim como os conhecimentos relevantes para determinados ambientes (MAGALHÃES NETO, 2013).

### 3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, daremos ênfase ao ensino de língua materna e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Bagno (2004), há mais de três décadas os linguistas brasileiros vêm se empenhando em elaborações teóricas e em pesquisas com o intuito de compor um retrato o mais fiel possível da nossa realidade linguística, principalmente, no que diz respeito ao interesse pela descrição do português brasileiro, nossa língua materna. E, com o esforço de divulgar os resultados obtidos nessas elaborações teóricas, muitas divulgações vêm sendo feitas com o propósito de interferir nas práticas de educação linguística, ou seja, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas.

Mas, para que isso ocorra é importante que façamos uma reflexão acerca de algumas indagações, tais como: a possibilidade de propiciar aos brasileiros o acesso à cultura letrada e, a partir disso, dar chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos de que dispõem os falantes pertencentes às classes privilegiadas; o que fazer para que a escola enquanto principal fonte do letramento deixe de ser uma agência reprodutora de desigualdades sociais e dos preconceitos; e, ainda a respeito de como os professores, especialmente do ensino fundamental, podem deixar de acreditar em algo que não existe – o “erro de português”, para que ele passe a analisar os fenômenos da variação e mudança linguística de maneira mais consistente (BAGNO, 2004).

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 9), precisamos enfatizar as tendências inerentes da língua a fim de levar as pessoas em geral, e de modo especial, os professores, a assumir a convicção de que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”. Por conta disso, é papel da escola levar os alunos a se apoderarem também das regras linguísticas de prestígio para enriquecer o seu repertório linguístico, permitindo a eles o acesso pleno à maior parte possível de recursos e assim, adquirir a competência comunicativa bem mais ampla e diversa, sem precisar desvalorizar sua própria variedade linguística (BAGNO, 2004).

Vale destacar que o *domínio social* - termo usado para designar o espaço físico em que as pessoas assumem certos papéis sociais – e estes são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. E de acordo com

Bortoni-Ricardo (2004), esses papéis sociais são construídos no processo de interação humana.

Dessa maneira, quando usamos a linguagem a fim de nos comunicar, estamos construindo e reforçando nossos papéis sociais que são próprios de cada domínio. E na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua. Assim, a seção que segue abordará as concepções de leitura e escrita nesse domínio social que é o ambiente escolar.

### **3.1 Concepções de Leitura e Escrita**

Durante muito tempo a alfabetização esteve relacionada à aquisição da leitura e da escrita. E a escola, desconsiderando o conhecimento de seus alunos, submetia-os a um ensino sem função social. Para Ferreiro (2011), o início da construção da língua escrita se dá bem antes do período escolar. Foi, então, a partir dos estudos desta autora, com a nova perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita, surgida na década de 1980, que trouxe aos educadores novos paradigmas em relação ao ensino e novas práticas de alfabetização.

Desde esse período, o ensino de leitura e escrita vem percorrendo outros caminhos. Estes caminhos vistos com novas perspectivas de estudos linguísticos que passaram a dar prioridade aos usos da língua e às práticas sociais. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita deve partir da realidade do aluno, considerando sua dimensão sociocultural, política e econômica, conforme destaca Freire (1995). E, a partir dessa nova perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita é importante tornar o aluno parte do processo de conhecimento, fazendo-se necessário que esse aluno seja muito além de um espectador.

Desde então, ocorreram várias transformações na educação. A escrita e a leitura, associadas à alfabetização, implica considerar essas tecnologias como uma atividade mecânica e repetitiva de decodificação da escrita. E essa atividade não é suficiente para desenvolver o hábito de leitura. A partir desses estudos, o processo de construção da língua escrita passou a ter um caráter mais complexo, pois envolve aprendizagens conceituais em que os sujeitos constroem seu próprio conhecimento acerca da escrita (FERREIRO, 2011). Por isso, ao discutirmos o objeto da língua em qualquer modalidade de ensino, é importante repensarmos

nossa maneira de ver esse ensino, a fim de que os alunos compreendam o real funcionamento da estrutura da língua e o seu uso na sociedade.

Ferrarezi Jr. (2014, p. 76) afirma que “a leitura no Brasil é um problema que extrapola os limites da escola, que cai na organização sociocultural do povo”. Ele comprova essa afirmação com os resultados apontados por uma recente pesquisa de instituição não governamental em que ficou comprovado que 56% dos brasileiros nunca compraram um livro na vida. Além disso, cerca de 70% dos brasileiros leem menos que dois livros por ano, e mais da metade não lê nada. São dados assustadores e o pior disso tudo é que esse problema vai além dos muros da escola, retorna à escola, gerando problemas para toda a comunidade escolar e, conseqüentemente, contribuindo para o fracasso escolar.

Por esse motivo é tão importante que a escola lide com a leitura e com o ensinar a ler. Mas para que isso ocorra, o ensino de leitura e escrita não pode desvincular-se do contexto em que se encontram os sujeitos envolvidos, uma vez que para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa, esses sujeitos precisam reconhecer-se como parte desse processo de construção do conhecimento. Mais uma vez, destacamos o que Ferrarezi Jr. (2014, p.80) afirma:

O ler escolar precisa ser muito e muito mais do que o decodificar letras, o conhecer as dificuldades ortográficas e saber como pronunciar frases que terminam com ponto de interrogação. O ler escolar precisa ser tudo isso e essencialmente precisa deixar de ser o ler escolar e se tornar o *ler existencial*<sup>4</sup>

Assim, o ler na escola deve ser encarado como o ler na e para a vida. Isso porque, enquanto a leitura na escola for somente “leitura da escola” e não for leitura da e para a vida, nossas crianças e jovens não gostarão de ler. Então, é primordial o conhecimento em torno das concepções de linguagem e as reflexões sobre elas, a fim de oferecermos um ensino relevante para os nossos alunos. Antunes (2003), no que diz respeito às atividades de ensino da leitura, afirma que, atualmente, essas atividades são centradas em habilidades mecânicas de decodificação da escrita, e que desconsidera a interação verbal; além de ser uma atividade sem interesse e sem função, tendo em vista que aparece desvinculada dos diferentes usos sociais.

Nas palavras dela, “uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade

---

<sup>4</sup> Grifo do autor.

para futuras ‘cobranças’” (ANTUNES, 2003, p. 28). E ainda mais: uma atividade de leitura que se limita a recuperar elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto e incapaz de provocar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura, como aponta esta autora.

Dessa forma, na perspectiva de Ferrarezi Jr. (2014), a leitura deverá ser tratada como um tema presente e central nas aulas de língua. Para ele, é importante ensinar a ler na vida e para a vida, e ler junto. “Além disso, a leitura é, provavelmente, o mais eficiente meio de extirpar o silêncio da mente, de fazer soar um milhão de vozes dentro de nós até que, em meio a essas vozes todas, sejamos capazes de encontrar a nossa própria voz” (FERRAREZI JR., 2014, p. 82).

E, assim como a leitura, a escrita também é, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita enquanto tecnologia), um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas e, essas habilidades são diferentes daquelas exigidas pela leitura, como afirma Soares (2010). De acordo com ela,

Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2010, p. 69).

Por isso, a autora defende que essas categorias não se opõem, complementam-se. A escrita por ser um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, além de ser também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento na modalidade escrita. Essa afirmação pode ser comprovada nas palavras de Ferrarezi Jr. (2014, p. 83) quando ele enfatiza a importância da escola nesse processo: “O fato presente é que, embora a escrita seja uma tecnologia inescapável, nossas escolas não têm sido capazes de ensiná-la adequadamente”. Podemos, então, dizer que a consequência disso é, dentre tantos motivos, à falta de tempo curricular, de condições de trabalho, de preparo adequado dos professores de língua, além da falta de envolvimento dos professores das demais disciplinas, como se todos os “erros de português” fossem de nossa responsabilidade.

É importante que a escrita seja dada a devida relevância, pois ela precisa ir muito além daquilo que a escola tem ensinado ultimamente. Enquanto não trabalharmos a escrita vinculada à vida, não será possível conscientizar o aluno para que ele valorize o que escreve e veja nela uma utilidade. O aluno precisa ter contato com diferentes gêneros textuais com finalidades comunicativas diversificadas, a fim

de que essa habilidade passe a ser uma prática cotidiana na escola. E essa tarefa demanda tempo e muita prática, por isso, ensinar a escrever relaciona-se diretamente à formação das pessoas para que possam conviver efetivamente na cultura letrada.

Antunes (2003) também enfatiza que a prática de escrita se limita a uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, em que, o que conta é a tarefa de realizá-la. Ela propõe que a prática de escrita deve relacionar a linguagem e o mundo a relação entre o autor e o leitor do texto, atribuindo-lhe um valor interacional. E enquanto essa postura frente à leitura e à escrita não mudar, continuaremos formando analfabetos funcionais, pois os currículos escolares devem ser reconstruídos em razão das necessidades comunicativas reais dos alunos, revolucionando, assim, o ensino de língua materna no país. Na seção seguinte, discutiremos sobre a Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional e regional, além de darmos enfoque aos sujeitos que nela permeiam: alunos e professores.

### **3.2 A Educação de Jovens e Adultos no Panorama Brasileiro**

Para entendermos o quadro atual da Educação de Jovens e Adultos, é importante traçarmos um breve perfil dessa modalidade de ensino a fim de compreendermos como ela foi implementada no país e que rumos ela toma atualmente, além de projetos e políticas públicas voltadas a essa modalidade. Para a explanação desse perfil, faremos uma abordagem englobando o panorama brasileiro e um panorama piauiense, partindo assim, de uma visão mais ampla para uma mais específica.

Para observar como as práticas sociais acontecem no contexto dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário destacarmos o que assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no artigo 37, que trata dessa modalidade como destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Ainda segundo a LDB, os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características individuais dos alunos, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho.

Sobre isso, Mollica e Leal (2009, p.7) afirmam: “Sabemos que os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão

inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal”. O que as autoras defendem é que os jovens e adultos, mais que as crianças têm uma experiência de mundo e um conhecimento que serão cruciais no ingresso à escola. Resta-nos saber qual é o tipo de conhecimento e de experiência de mundo que estão presentes no letramento social. E é exatamente a partir desse conhecimento de mundo de que o aluno dispõe que se pode desenvolver o processo de alfabetização e, por conseguinte, o letramento escolar. Por isso, as pessoas independentemente de serem alfabetizadas ou terem aprendido habilidades de leitura e de escrita, estão ligadas ao letramento social.

Devemos levar em conta além destes fatores, a escolarização anterior (não existente ou incompleta) e o histórico sócio cultural dos jovens e adultos. Observar como as práticas de letramento estão presentes e contribuindo na EJA, faz-nos refletir acerca desses fatores e sua relevância para o sucesso escolar dessa modalidade. Embora esses alunos tenham passado um tempo considerável fora da sala de aula, não deixaram de exercer suas práticas na sociedade letrada. Eles realizam eventos de letramento inconscientemente no seu dia a dia: desde a organização de uma lista de compras, (mesmo que não faça ele mesmo, pede para um alfabetizado fazer), no ponto de ônibus, quando precisa identificar o que precisa pegar, anotação de recados do telefone, dentre outros.

Podemos dizer então, que os jovens e adultos constroem seus próprios saberes a partir de sua experiência de mundo. “Eles fazem uso de dispositivos pessoais, de forma que a construção do letramento social ocorre inexoravelmente” (MOLLICA & LEAL, 2009, p.7). E a postura do professor frente a essas práticas de letramento é imprescindível e deve ser tomada conscientemente para formar um cidadão ciente de seu papel social, levando-o a reconhecer que identidades sociais o formam.

Durante muito tempo, vários estudos e experiências práticas acerca da contribuição dos movimentos sociais para a formulação de políticas públicas de educação popular têm sido realizadas no Brasil (GADOTTI, 2011). Este autor afirma que muitas vezes, a educação de adultos é definida por aquilo que ela não é. Assim, falamos em educação assistemática, não formal e extraescolar. Para nos situarmos nessa discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, é importante que façamos um breve traçado do cenário brasileiro em relação aos movimentos sociais, as ONG's e as ações comunitárias religiosas.

Assim, as políticas educacionais para a alfabetização e educação de jovens e adultos precisam ser entendidas em um cenário mais amplo, em que são consideradas as transformações políticas, sociais e econômicas, seja nacional ou internacionalmente (JARDILINO e ARAÚJO, 2014). De acordo com estes autores, são marcantes no cenário mundial “a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a marcha chinesa de 1948, a Guerra Fria, a descolonização de África e Ásia, a Revolução Cubana (1959), o Concílio Vaticano II (1962-65) e o consequente desequilíbrio da hegemonia capitalista” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 50). Ainda de acordo com ele, no Brasil, foram destaque as mobilizações sociais que ganharam força com João Goulart, então presidente da República na época (1961-64) que, com suas decisões políticas, impulsionava reformas na sociedade brasileira.

Dessa maneira, a história dessa modalidade de ensino teve início na década de 1930, conforme Jardimino e Araújo (2014). De acordo com ele, nesse período houve uma tentativa do governo federal de inserir os jovens e adultos não escolarizados no sistema público de educação elementar. No entanto, foi somente a partir da década de 1940 que as especificidades no atendimento a jovens e adultos foi considerada, a partir do lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947).

Já era discutido nesse período o atendimento diferenciado desses jovens e adultos, levando em conta a identidade deles, a necessidade de classes de alfabetização e a redução do tempo do curso. Na década de 1950, foi destaque a discussão acerca do analfabetismo e discriminação sofrida por homens e mulheres do campo e também dos grandes centros urbanos. Foi então que os movimentos sociais, inspirados em Paulo Freire iniciaram nos anos 1960 no Brasil. Esses movimentos tiveram como bandeiras muitas iniciativas à educação popular e a luta pelo direito à educação (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Ao abordar a educação de adultos, Gadotti (2011, p. 36) dá enfoque à importância de definir os termos que muitas vezes são usados como sinônimos, mas nem sempre o são. Para ele, “os termos educação de adultos e educação não formal referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação”. Já o termo educação de adultos foi bastante popularizado, principalmente por organizações internacionais, como a UNESCO, a fim de referir-se a uma área especializada da educação, como bem estaca este autor. Nos Estados Unidos, o termo educação não formal tem sido bastante utilizado para referir-se à educação de



adultos que se desenvolve nos países de Terceiro Mundo, e que são vinculadas a projetos de educação comunitária (GADOTTI, 2011).

Partindo do breve histórico dessa modalidade de ensino nas últimas décadas, alguns movimentos foram criados para a alfabetização da população como a Fundação Mobral (1967-1985), a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - Fundação Educar (1986-1990) e o Programa Brasil Alfabetizado (2003). E articulado com este último programa, o MEC vem desenvolvendo também o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, Programa Fazendo Escola, segundo Di Pierro (2008).

Com base nesta autora, o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi criado para atender às demandas de um estado autoritário, visto que está inserido no contexto da ditadura militar. Esse movimento incitou a população a fazer sua parte em relação às contribuições da leitura e da escrita, surgindo com muitos recursos. Porém, há certa desvalorização em relação aos alfabetizadores, que não tinham qualificação adequada.

Com o fim do Mobral em 1985, surgiu a Fundação Educar. Esse programa foi bastante relevante, sobretudo pelo destaque nos movimentos sociais. Sob a gestão do então Presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, houve a abolição da Fundação Educar, não criando nenhum outro programa. Isso se deu porque

O governo Fernando Collor de Mello lançou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC-1991) dando a entender que a EJA seria uma prioridade. Todavia, a desfaçatez que o marcou repercutiu também no PNAC, que praticamente não saiu do papel. Haddad (2001) afirmou, com razão, que nesse governo a EJA sofre uma inflexão no que se refere às garantias na CF/1988 (CARVALHO, 2011, p. 93).

Segundo este autor, o foco no ensino fundamental estará presente nas políticas educacionais por um longo tempo, especialmente, no governo FHC (1995-1998 e 1999-2002). Após o impeachment de Collor e a posse de Itamar Franco (PMDB 1992-94), há uma tentativa de fazer cumprir o que estabelece a lei, priorizando a Educação de Jovens e Adultos. Porém, com o governo FHC no poder, esse cenário mudou. A situação mudou, tendo em vista que houve a redução dos recursos para as políticas sociais impostas pelo modelo neoliberal adotado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-98 e 1999-02).

Em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva são retomados esses programas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, como o Programa Brasil

Alfabetizado. Esse programa tinha como objetivo a inclusão educacional, por meio da efetiva alfabetização de jovens e adultos, que não tiveram acesso à cidadania. Paralelo a esse programa, o Ministério da Educação desenvolveu o Programa Fazendo Escola, que era

destinado ao cidadão que não teve a oportunidade de acesso ou permanência no ensino fundamental na idade escolar “própria” (dos sete aos catorze anos), tendo como objetivo *contribuir para o analfabetismo e abaixo escolaridade* em bolsões de pobreza do país (HENRIQUES et al, 2008, p. 353).

Ainda sobre a história da EJA no Brasil, apresentamos a seguir as contribuições da V Confitea- Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada pela UNESCO, em Julho de 1997 em Hamburgo, na Alemanha a qual priorizou o direito dos cidadãos à aprendizagem que vai além da escolarização. Nessa conferência os mais de 1000 representantes de cerca de 170 países, incluíram a aprendizagem a partir das situações informais, marcadas pela presença da escrita e de meios de comunicação e informação.

Para Di Pierro, a *Declaração de Hamburgo* “atribui à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual [...]” (DI PIERRO, 2008, p.18).

Foram também prioridades dessa conferência, o direito universal à alfabetização e à educação básica, como forma de acessibilizar a cultura, aos meios de comunicação e novas tecnologias. Além da valorização da educação de jovens e adultos, “A educação de jovens e adultos foi valorizada também por sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, à formação para o trabalho, a preservação do meio ambiente e da saúde” (DI PIERRO, 2008, p.18).

É necessário, portanto, colaborar para que o processo de aquisição da leitura e da escrita seja visto não apenas como simples decodificação. Porém como uma maneira de ter acesso aos direitos à educação, ao conhecimento, à cultura e a identidade, desses muitos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir a escolaridade necessária para o pleno exercício da cidadania.

### 3.3 A Educação de Jovens e Adultos no Cenário Educacional do Piauí

Feitas as explanações acerca do panorama da EJA no Brasil, é importante destacarmos algumas informações dessa modalidade de ensino no cenário piauiense. No âmbito do Piauí, a educação de adultos era restrita a Cursos de Aprendizagem, oferecidos pelas empresas e o Ensino Supletivo ou Curso Primário Noturno. Enquanto os primeiros primavam à profissionalização de adolescentes, o segundo oferecia supletivo, porém não era profissionalizante, segundo Moura (2014).

A distorção série/idade é um dos problemas a serem enfrentados pela Secretaria de Educação, desde a década de 1970 e perdura até os dias atuais. Pois, como afirma o documento que Moura (2014) destaca dos arquivos dessa entidade, que data de 1980, com o título “Aspectos do Sistema Educacional Piauiense”,

Em 1978 existiam 89.840 alunos maiores de 14 anos matriculados nas escolas de 1º grau de ensino regular, enquanto o déficit de atendimento da população escolarizável era, naquele ano, ainda elevado. Além de reduzir as oportunidades de atendimento à população escolarizável da faixa etária de 7 a 14 anos, a presença desses alunos representa problema de ordem pedagógica, resultante da heterogeneidade etária, comprometendo o rendimento escolar e concorrendo com a elevação das taxas de repetência e evasão (MOURA, 2014, p. 6).

E para amenizar esse problema foram criados Programas e Projetos, a fim de auxiliar esses alunos na formação mínima necessária para um bom desempenho tanto pessoal, quanto profissional. O Programa de Educação Integrada (PEI) foi criado experimentalmente em 1971 e dava oportunidade àqueles que ainda não eram alfabetizados. Conforme a autora citada, esse programa priorizava o ensino globalizado e a experiência do aluno, principalmente os marginalizados da sociedade letrada, aqueles que por um motivo ou outro não concluiu sua escolaridade.

Depois de superadas algumas dificuldades, o PEI foi reestruturado em 1984, passando a ser chamado de PEB (Programa de Educação Básica) e depois Curso de Suplência de 1º grau. Em 1995 foi então implantado o Projeto “Construindo Eu Aprendo”, tendo como meta alfabetizar 30.000 jovens e adultos trabalhadores até 1998, atingindo uma clientela da capital e dos demais municípios do estado (MOURA, 2014).

Atualmente, o Estado conta com a modalidade de ensino EJA, que vai desde a alfabetização ao Ensino Médio. Segundo o PNE (Plano Nacional de Educação), lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cerca de 30% da população analfabeta com mais de 15 anos está no Nordeste. É um dado alarmante que nos faz refletir acerca de que Programas, Projetos, Movimentos ou Cursos, podem reduzir esses índices negativos no que concerne a alfabetização. A seção seguinte tratará dos sujeitos da EJA: alunos e, posteriormente, o professor, como uma maneira de entender qual é o perfil do aluno da Educação de Jovens e Adultos atualmente e como o professor vem exercendo sua profissão nessa modalidade de ensino.

### **3.4 Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: alunos e professores**

Enquanto modalidade da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público específico, que por vários motivos, teve o direito à educação negado, ou durante a infância, ou na adolescência. E, mais tarde, esse público retorna às salas de aula na tentativa de concluir sua escolaridade. Atualmente, as instituições que oferecem turmas de EJA vêm sendo procuradas por um público bastante heterogêneo, seja no que diz respeito ao gênero, à idade, às expectativas e aos comportamentos.

Geralmente, são alunos que já se encontram inseridos no mercado de trabalho ou que pretendem ingressar, alunos que não desejam apenas um certificado para manter sua profissão, porém, almejam chegar ao Ensino Médio e até à universidade, com o intuito de crescer social e/ou profissionalmente (JARDILINO e ARAÚJO, 2014). Assim, temos visto que vários deles precisaram romper obstáculos em razão de uma formação familiar, muitas vezes, desestruturada, o drama do preconceito e da exclusão revertidos em um grande desejo de aprender.

Acerca disso, Jardimino e Araújo (2014, p. 164) afirma que tal questão é basilar, pois “a história dessa modalidade de ensino foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas [...]”. Dessa maneira, podemos inferir que a EJA tem sido cada vez mais um “depósito” para onde vão todos os excluídos do nosso sistema de ensino.

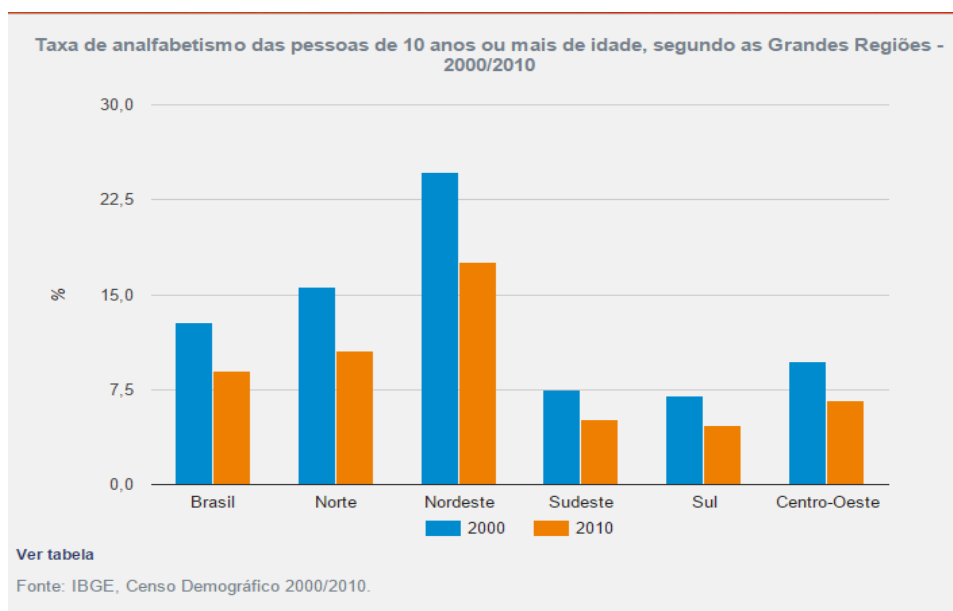
O que o autor já citado argumenta é que, em uma sociedade que tem como referência central a escolarização, o que podemos perceber, cada vez mais, é que as oportunidades dadas às crianças e jovens não são as mesmas para todos. E, de

fato, não são! Basta observarmos a Educação de Jovens e Adultos. O aumento pela busca dessa modalidade de ensino está maior e deixa em evidência as marcas de uma exclusão que presenciamos diariamente no nosso país.

Para entendermos melhor esse novo cenário, vejamos os dados do último Censo Demográfico. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2000/2010, aproximadamente 91% da população brasileira com 10 anos ou mais de idade são alfabetizadas, ou seja, há um percentual de 9% de não-alfabetizados, aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Embora a situação tenha melhorado no país, ainda há um grande número de pessoas que não sabem ler e escrever em algumas regiões do Brasil (IBGE, 2010).

Vejamos, a seguir, o gráfico que traz esse comparativo entre os anos de 2000 e 2010.

**GRÁFICO 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade**



Fonte: IBGE<sup>5</sup>

A partir desse gráfico, podemos observar que houve uma melhoria significativa em relação aos índices de analfabetismo no Brasil. Como vimos, a região Nordeste que chegou a atingir mais de 22,5% da população no ano 2000, reduziu esse percentual para quase 15,0% em 2010. A região Norte também apresentou uma redução significativa: em 2000, a percentagem de pessoas não

<sup>5</sup> Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

alfabetizadas era de 15,0% enquanto no ano de 2010, atingiu um percentual entre 7,5%. É uma notória mudança, no entanto, devemos ficar inquietos com tais dados, visto que são 13.940.729 de pessoas com quinze anos ou mais, apontadas como analfabetos absolutos, conforme afirmam Jardimino e Araújo (2014) com base no Censo do IBGE (2010).

Esses mais de 13 milhões de brasileiros constituem um grupo bastante heterogêneo, distribuído em todo o território nacional, residente em localidades rurais e urbanas, nos grandes centros ou nas periferias (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 165-166).

Dessa forma, percebemos que esse contingente de pessoas foi historicamente excluído dos processos educativos, embora sejam pessoas que têm direitos e deveres, enquanto cidadãos brasileiros. Vale ressaltarmos ainda um importante dado veiculado em um jornal de circulação nacional<sup>6</sup>. Foi divulgado no dia 09 de abril de 2015 um relatório da Unesco, órgão das Nações Unidas para a educação em que revelou dificuldades do ensino no Brasil. Segundo esse relatório, o nosso país não cumpriu quatro das seis metas estabelecidas no ano 2000.

Uma das metas que o Brasil não cumpriu foi a de ampliar a educação e os cuidados com as crianças que estão na primeira infância – de zero a cinco anos. De acordo com a Unesco, a educação no mundo melhorou, porém, ainda está longe de alcançar todas as crianças e adultos. Isso porque o compromisso assumido por 164 países no ano 2000 era o de oferecer educação para todos e de qualidade até 2015, no entanto, essa não é a realidade da maioria dos países, incluindo o Brasil. Dessas 164 nações, apenas um terço alcançou todas as seis metas estabelecidas pelo órgão.

Conforme a Unesco, o Brasil conseguiu avançar na melhoria da educação e cumpriu duas das seis metas: a garantia da matrícula de 100% das crianças na educação primária e a garantia do acesso igualitário a meninas e meninos na escola. Entretanto, ainda falta muito, como aponta o órgão. Assim, o Brasil ainda ficou devendo outras metas, como garantir que os jovens tenham acesso ao ensino fundamental e médio adquirindo habilidades para entrar no mercado de trabalho ou continuar os estudos; a redução pela metade da taxa de analfabetismo no país que, atualmente, atinge cerca de 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/analfabetismo-volta-diminuir-apos-estacionar-no-ano-anterior-diz-pnad.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

idade; além disso, uma muito importante para a Unesco, melhorar a qualidade da educação.

A UNESCO acredita firmemente que aprendizagem e educação de jovens e adultos desempenham papel essencial na resposta aos desafios contemporâneos culturais, econômicos, políticos e sociais. Nosso mundo globalizado traçou o caminho para muitas oportunidades, entre elas, a possibilidade de aprender com a riqueza e diversidade das culturas que transcendem limites geográficos<sup>7</sup>.

Assim, percebemos quão grande é a preocupação de um órgão como a Unesco, no sentido de contribuir não somente com a educação, ciência, cultura e comunicação em âmbito mundial, e em dar ênfase à relação entre a aprendizagem e a educação de jovens e adultos enquanto função basilar para os desafios da contemporaneidade, sejam eles culturais, econômicos, políticos e sociais, ou seja, as oportunidades são fruto do aprendizado e inserção no mundo, é o tornar-se cidadão, independente de limites geográficos.

Em 2014, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados sobre a taxa de analfabetismo no Brasil trouxeram à tona uma realidade muito distante das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a redução para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até o ano passado e erradicá-las em até dez anos, além de reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade.<sup>8</sup>

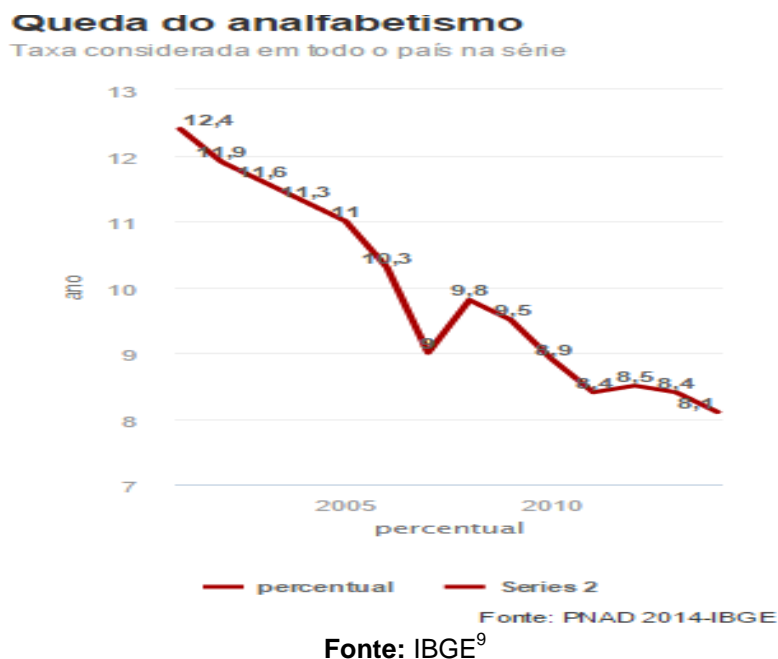
Conforme é apontado no gráfico a seguir, a taxa de analfabetismo diminuiu ao longo dos últimos anos no país. “Entre 2001 e 2014, os pesquisadores observaram uma redução de 4,3 pontos percentuais, o que corresponde a uma redução de 2,5 milhões de analfabetos.” O gráfico ilustra bem essa queda do analfabetismo no Brasil. Ernesto Faria, coordenador de projetos da Fundação Lemann, afirmou nessa entrevista que esses dados sobre o analfabetismo podem não ser exatos, uma vez que “Não temos controle da consistência desses números, já que a pergunta da Pnad é autodeclaratória”. E, de fato, ele tem razão, pois a situação pode ser pior: pessoas que têm o mínimo domínio de leitura não se autodeclararam analfabetas.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em: 25 jan. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

GRÁFICO 2 – Queda do analfabetismo



Ainda sobre essa reportagem, podemos perceber o que outras autoridades no assunto têm a dizer, como é o caso da coordenadora-geral do programa *Todos pela Educação*, Alejandra Meraz Velasco. Para ela, é necessário investir em programas mais eficazes para a alfabetização de jovens e adultos. Nas palavras dela, "Os programas de EJA estão sofrendo queda de matrículas e não há como mudar a realidade do analfabetismo sem programas específicos para esta faixa etária." E completa ainda que é importante que haja investimentos em propostas pedagógicas "mais atrativas"<sup>10</sup> que atendam à realidade dessa população.

Outro destaque dessa reportagem tão importante é em relação às disparidades existentes entre as regiões, mais um desafio relevante para os gestores. A região Nordeste tem a maior taxa, com 16,6%, a Norte tem 9,5%, a Centro-Oeste 6,5%, a Sudeste 4,8% e a Sul com 4,6%, como demonstra o gráfico 3.

<sup>9</sup> <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

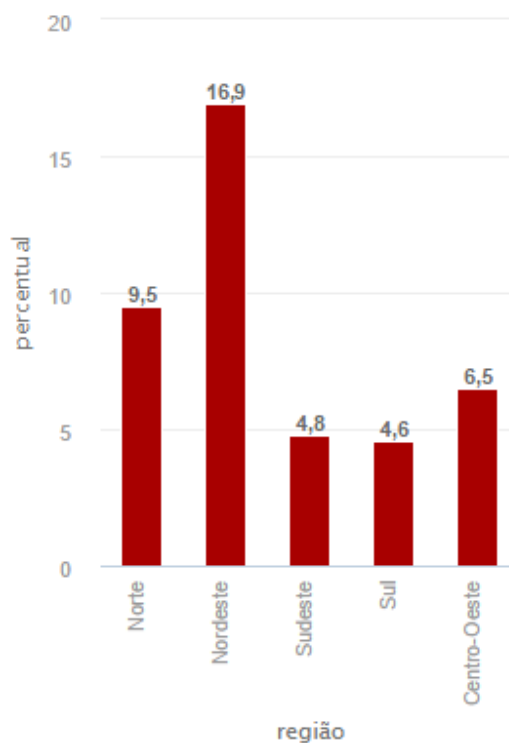
<sup>10</sup> Grifo da autora.



### GRÁFICO 3 – Taxa de analfabetismo por regiões

#### Taxa em 2014 por regiões

Índice considera pessoas com 15 anos ou mais.



Fonte: PNAD 2014 - IBGE

Fonte: IBGE<sup>11</sup>

Assim, podemos perceber que a gestão pública deve dirigir o olhar para nossa região que necessita de programas e projetos, de fato, eficazes para combater o analfabetismo. Jardimino e Araújo (2014) afirmam ainda que é importante considerarmos algumas variáveis como gênero, matriz étnica, domicílio e idade para analisarmos acerca dos grupos mais afetados por essa desigualdade.

Ao considerarmos a taxa de analfabetismo em relação à idade, observamos que ela é maior entre as pessoas com mais de 65 anos, que representam mais de um quarto da população brasileira nos dias atuais, evidência dos longos anos de descaso com a população no seu direito subjetivo à educação (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 167).

Dessa maneira, o autor dá ênfase ao descaso do direito subjetivo à educação de toda a população brasileira, realidade que, infelizmente, ainda assola nosso país.

<sup>11</sup><http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ibge.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

Outro fator relevante que o autor destaca diz respeito às questões de gênero. Segundo ele, embora tenha havido avanços nessas questões relacionadas ao gênero, e quanto à redução das taxas de analfabetismo, “a porcentagem de mulheres analfabetas é maior que a de homens (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p.167).”

A alfabetização e educação das mulheres adultas torna-se evidente, atualmente, em decorrência da melhoria na participação da vida escolar de seus filhos, no aumento dos padrões de saúde da família, por isso, a alfabetização representa um valor para a mulher, um direito que lhe garanta a igualdade de gêneros.

O autor já citado ainda destaca que algumas pesquisas têm revelado que as mulheres almejam com a EJA a qualificação para a inserção no trabalho, isso faz com que haja melhorias que afetam diretamente a sua qualidade de vida, tendo em vista que muitas delas trabalham em funções com remuneração baixa. Assim, podemos inferir que a EJA representa para as mulheres a possibilidade de mudança de vida. Por isso, é tão importante proporcionar às mulheres boas condições não apenas de acesso, mas de permanência na escola, levando em conta suas necessidades e sua realidade, reduzindo a evasão (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

É válido enfatizar um dado relevante em relação à taxa de analfabetismo no que concerne à situação de domicílio. Os dados do Pnad (2002/2012) apontam que o analfabetismo é maior entre as pessoas que vivem no campo do que as que vivem na área urbana. Isso evidencia na sociedade brasileira a exclusão tanto escolar quanto social, porque a desigualdade e a discriminação em diversos ambientes sociais são notáveis, revelando, com isso, o quanto o sistema escolar ainda encontra-se incapaz de trabalhar com a diversidade.

É preciso, entretanto, conhecer os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 171).

A partir disso, podemos concluir o quanto é importante a identificação dos alunos da EJA no intuito de conhecer suas trajetórias, considerando suas particularidades, histórias de vida, anseios e necessidades. E, somente depois disso, superar a visão estigmatizada que gira em torno dos alunos dessa modalidade de ensino, marcada negativamente.

O autor supracitado ressalta ainda que precisamos observar algumas premissas. Inicialmente, não considerar os alunos de EJA como crianças no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente em relação aos materiais didáticos; em seguida, não vê-los como excluídos, porque trazem consigo uma história de vida que os torna singulares nesse processo de ensino; e, por fim, vê-los como integrantes de um grupo cultural que compõe a pluralidade da sociedade brasileira (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Assim, considerar a Educação de Jovens e Adultos como sugere o autor já citado é traçar um caminho para que as pessoas não escolarizadas ou pouco escolarizadas tenham condições de conquistar uma vida digna, com a inserção no mercado de trabalho e mais oportunidades.

Schwartz (2012) também corrobora com a primeira premissa de Jardimino e Araújo (2014). Para essa autora, “a concepção simplificadora do processo de educação de adultos tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente” (SCHWARTZ, 2012, p. 62). Assim, a prática é orientada apenas para a lógica do ensino, fazendo uso dos mesmos procedimentos didáticos inadequados, usados também para ensinar crianças. Essa atitude faz com que haja um desprezo do conhecimento do sujeito analfabeto, desconsiderando, muitas vezes, o conhecimento prévio dos adultos, a sua história de vida e vivências que ocorrem na interação social, que não deixa de existir porque a pessoa encontra-se analfabeto.

Segundo a autora já citada, uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem na EJA é diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, respondendo a questionamentos como: Quem são esses alunos? Como eles vivem? O que pensam? Por que motivo resolveram voltar a estudar ou iniciar os estudos? Com esses questionamentos, reduziríamos a visão de que os analfabetos são ignorantes, carentes, incompetentes.

E, como se aceita que esses são sujeitos que conhecem temas relacionados ao mundo do trabalho, é preciso considerar que eles não passaram incólumes pela cultura escrita, já que construíram conhecimentos sobre ela, elaboraram hipóteses, através das quais sobreviveram e desenvolveram estratégias de resoluções de problemas de acordo com suas necessidades/desejos pessoais (SCHWARTZ, 2012, p. 64).

E, de fato, falta a reflexão sobre os reais motivos que levam o sujeito adulto e analfabeto ao desejo de saber ler e escrever. Os jovens e adultos, conscientemente,

até sabem que seria vantajosa essa aprendizagem, no entanto, inconscientemente, desenvolvem mecanismos de defesa para não construí-la por medo do desconhecido, ou então, por não se sentirem capazes (SCHWARTZ, 2012). Por isso, é tão importante que os professores considerem esse fator (medo) e busquem estratégias para explicitá-los. Essas estratégias devem dar voz aos sujeitos e dar oportunidade para que explicitem seus medos, dialoguem com suas expectativas negativas e mostrem que essa situação poderá ser contornada. A seguir, será abordada uma temática que tem sido vista de maneira recorrente nas salas de aula de EJA: a presença de muitos adolescentes nas turmas dessa modalidade de ensino.

Como já mencionamos, a educação de jovens e adultos tem sido tema de diversos debates em função dos índices de analfabetismo ainda pouco favoráveis para as condições de inserção do cidadão no universo letrado e garantia de melhorias na qualidade de vida. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Brasil reconhece a EJA enquanto modalidade de ensino e o Estado assume como responsabilidade a de fornecer meios para a sua promoção. Uma das responsabilidades que cabe ao Estado é a de preparar professores para atender a esse público que frequenta essa modalidade. Nesse contexto, a formação do professor encontra-se como um importante tema para a discussão sobre EJA.

Segundo Gadotti e Romão (2011, p. 74), “ninguém é educador. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos desequilíbrios pessoais e coletivos”, ou seja, é nas relações sociais e na interação entre a teoria e a prática que o ser educador mostra-se visível. Para esse autor, a formação do educador depende mais da sua inserção social e política do que de uma reformulação dos currículos e dos cursos.

Dessa forma, o papel do educador da Educação de Jovens e Adultos é fundamental nesse aspecto, como aponta Gadotti e Romão (2011, p.75).

Por isso, não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade concreta, abordando todas as dimensões de seu papel – atribuído ou conquistado. E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, no final do século XX.

Assim, a figura do professor tem sido uma temática recorrente nos últimos anos, tendo em vista que ele é um elemento importante no desenvolvimento das

práticas de ensino e na implementação das reformas educacionais, como aponta Jardimino e Araújo (2014). Ressaltamos ainda que o saber, adquirido em cursos, treinamentos e capacitações é bem diferente do ser educador, que vai se construindo com o saber adquirido no seio das relações sociais, seja por meio de dúvidas e/ou de convicções.

Nesse íterim, também é destaque nas palavras de Jardimino e Araújo (2014) a questão relacionada à remuneração dos professores que, para eles, não é adequada à proporção do trabalho realizado, uma vez que leva à precarização do trabalho docente, obrigando os professores a trabalharem em mais de um turno escolar e, várias vezes, em mais de uma escola. Infelizmente, essa é a realidade de muitos professores brasileiros e uma das muitas mazelas da profissão.

Para esses autores, quando se trata de professores que atuam na EJA, há ainda outras implicações, como a diversidade de públicos, tendo em vista que as classes são compostas por alunos de faixas etárias variadas (conforme discutido no item anterior) culturas e visões de mundo diferentes. E, esses elementos interferem bastante na prática docente do professor da EJA. Assim, além de repassar a funcionalidade do saber, precisamos refletir sobre as relações do professor com o aluno e do aluno com o mundo à sua volta.

Acerca disso, Gadotti e Romão (2011) sugere que haja a politização do ato pedagógico. Esse ato de politização está ligado intimamente com a questão de recuperarmos a funcionalidade do saber, ou seja, recapturarmos a instrumentabilidade do que se desenvolve em sala de aula para o projeto de vida do aluno.

É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar da incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p.76).

Por isso, é cada vez mais importante conciliarmos o compromisso com as camadas mais oprimidas da população a partir de uma leitura da realidade para que possamos revolucionar a educação brasileira. É necessário que superemos a cultura do fracasso escolar e resgatar a cultura do sucesso do aluno como reflexo do trabalho de um profissional voltado para a transformação social.

No que diz respeito aos professores e a reflexão sobre a prática no contexto da sala de aula, percebemos o quanto a questão da prática é uma das mais enfatizadas em qualquer modalidade do ensino. E, na Educação de Jovens e Adultos, essa reflexão é urgente, porque a indefinição de conteúdos e a precariedade das situações formativas não preparam os professores para atuarem nessa modalidade de ensino (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Barcelos e Dantas (2015) advoga dessa afirmação destacando que, para os professores que atuam na EJA, a formação continuada, proporcionada pelos programas de extensão ou por cursos de especialização em Educação de Jovens e Adultos, é decisiva e relevante para a qualificação do docente que trabalha nesse segmento do ensino. Segundo ela,

A escassez de cursos no campo da EJA, tanto em nível de graduação como em nível de pós-graduação, limita e restringe atualmente a formação de professores e alfabetizadores apenas como formação inicial e/ou continuada no âmbito dos programas e projetos de extensão que apresentam uma série de limitações como carga horária reduzida, docentes sem a devida qualificação, falta de acompanhamento dos professores em suas práticas educativas, dentre outras (BARCELOS e DANTAS, 2015, p. 107).

Assim, a formação dos profissionais da EJA deve ter como foco a diversidade da clientela formada por jovens e adultos, suas experiências de vida, seus saberes e suas histórias. Por isso, é importante que haja uma análise sobre a formação de professores partindo da reflexão sobre a prática e percebendo o quanto isso ajuda os alunos dessa modalidade de ensino a adquirirem as habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades.

A formação de professores, pensada do ponto de vista da reflexão sobre a prática, liga-se à perspectiva do professor como um pesquisador da sua prática, ou seja, capaz de construir um conhecimento a partir da observação e da reflexão sobre o seu cotidiano para solucionar problemas, orientando-se por uma atitude investigativa (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 148).

Dessa forma, a pesquisa torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, a partir da relação entre a teoria e a prática educativa. E o professor passa a ser o investigador de sua própria prática. Isso faz com haja uma relação mais próxima entre os professores e que a troca de conhecimentos e experiências auxiliem na resolução de problemas e tomadas de decisão, seja individual ou coletivamente.

Jardilino e Araújo (2014, p. 155) afirmam ainda que “é necessário que o professor, de qualquer nível e modalidade de ensino - inclusa a EJA - transforme os saberes sociais em saberes para ensinar”, estes em saberes ensinados e estes últimos em saberes construídos para ele e para o grupo, fazendo isso, estará formando uma coletividade de aprendizagem. A reorganização desses saberes entre alunos e professores faz-se por meio de uma cooperação mútua, por isso, são saberes coletivos.

Ressaltamos ainda o quanto o conhecimento do contexto é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente, especialmente na EJA. Os autores já citados advertem que para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações do saber a ser construído. Segundo eles, os aspectos socioculturais, pessoais e históricos permeiam as atividades durante a aula. Assim, o professor precisa estar atento a essas variantes a fim de direcionar o seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos naquele momento.

Portanto, os professores que atuam na EJA precisam tomar consciência desses aspectos em sua formação, uma vez que ficarão reféns cada vez mais de práticas modelo que pouco contribuem para seus alunos. Por isso, devemos considerar como práticas docentes importantes aquelas que promovam a aprendizagem dos alunos e proporcionem a reflexão sobre o trabalho dos professores. Isso feito a partir do diálogo entre a teoria e a prática, como enfatizam os autores supracitados.

#### 3.4.1 A frequente presença de jovens nas salas de aula da EJA

Como discutimos anteriormente, os índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional no Brasil tem sido desafiadores e pouco considerados em ações e compromissos públicos voltados para atender à Educação de Jovens e Adultos, que, ultimamente, lida com dois tipos de sujeito – jovens e adultos com realidades diferentes e necessidades específicas, exigindo da escola e do professor uma atenção diferenciada (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Assim, o que percebemos é uma enorme presença de jovens excluídos da sala de aula regular, que buscam a EJA ou são encaminhados para ela pelo próprio sistema escolar. Assim, faz-se necessário não somente conhecer esses sujeitos, como também revelar quem são e identificar que motivos justificam a presença

desses alunos na EJA. Por isso, é tão importante procurarmos a qualidade dessa modalidade de ensino pautada na compreensão dos conflitos gerados por essa diversidade etária. Sobre isso, Jardimino e Araújo (2014, p.182) destacam.

A presença cada vez maior destes jovens na EJA tem sido identificada em todas as regiões do Brasil e em muitos países da América Latina, representando um grande desafio, pois implica pensar em novas práticas e novas relações que se estabelecem nas salas de aula e no espaço escolar.

Dessa maneira, percebemos que o direito à educação não é suficiente para a garantia de um ensino de qualidade da EJA, tendo em vista que os jovens precisam receber um atendimento diferenciado, pois possuem realidades específicas e necessidades que precisam ser consideradas no que concerne aos programas de educação para jovens e adultos.

Devemos ressaltar que um dos fatores responsáveis pela inserção dos jovens nas salas de aula da EJA é o ingresso precoce no mercado de trabalho. Geralmente, esses jovens são das camadas mais pobres da população brasileira e se depararam com uma proposta de currículo planejada para adultos.

O que podemos perceber ultimamente é uma mudança de valores em nossa sociedade: antes o aluno já saía formado da escola, hoje, a realidade é outra. Por conta das inúmeras dificuldades de permanência no ensino regular, o jovem evade-se e seu retorno se dá muito tempo depois na EJA. E, não podemos deixar de mencionar alguns casos de alunos e alunas que evadem-se por outros fatores, como as dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem, o que torna difícil essa permanência nas salas de aula de ensino regular. Isso acarreta na transferência desses alunos para a EJA.

Acerca disso, a LDB (9.94/1996) afirma em seu texto que:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão de ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, Lei 9.394/1996).

A partir desse artigo, percebemos que houve a possibilidade da certificação do Ensino Fundamental para os maiores de quinze anos, assim como para Ensino Médio com os maiores de dezoito anos. Dessa forma, “a lei não apenas ampliou o espaço de atendimento ao direito de jovens e adultos trabalhadores retomarem seus



estudos, como permitiu que muitos jovens se transferissem para a EJA com o propósito de acelerar seus estudos (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 184). Assim, essa forte presença de jovens em turmas de EJA é preocupante, tendo em vista que traz consequências tanto para a modalidade quanto para a prática docente.

Isso porque a presença desses jovens na modalidade EJA apresenta características bem peculiares: são alunos que encontram-se na situação de distorção série/idade, isto é, depois de um trajeto marcado por evasões e reprovações, eles não têm idade compatível com a que é considerada adequada para a série.

É importante ressaltar ainda que para esses alunos que obtiveram êxito no ensino regular também enfrentam desafios na EJA. O autor já citado afirma que esse retorno não é acompanhado de condições adequadas às necessidades de aprendizagem, principalmente “se considerarmos que esses jovens adultos, que enfrentam realidades de trabalho, família e, algumas situações, maternidade ou paternidade precoces, desemprego, assumindo muitas vezes responsabilidades que são as de uma pessoa adulta” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 186).

Essa realidade é, muitas vezes, o retrato de boa parte desses alunos que chegam à Educação de Jovens e Adultos. Oliveira (2001), corrobora acerca disso afirmando que a questão da EJA não é apenas uma questão de especificidade etária, no entanto é uma questão de especificidade cultural. Significa dizer que essa modalidade de ensino vai muito além de reflexões e ações dirigidas a qualquer adulto ou jovem, “mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

Essa autora destaca o perfil do adulto e do jovem atual que chega à EJA como sendo: o adulto, segundo ela, é o migrante oriundos de áreas rurais empobrecidas que chega às grandes cidades, com baixo ou nenhum nível de instrução escolar que busca a escola para alfabetizar-se ou até mesmo para cursar as séries do ensino fundamental e médio; por outro lado, o jovem, assim como o adulto também é um excluído da escola, porém com maiores chances de concluir o ensino fundamental ou o ensino médio. Esse jovem é mais ligado ao mundo urbano e é envolvido em atividades de trabalho e lazer relacionadas à sociedade letrada.

Ela propõe que haja uma reflexão sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem. Para que isso ocorra, ela aponta três campos que contribuem para a

definição do lugar social desses jovens e adultos: seria a condição de “não-crianças”, de excluídos da escola e de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 2001). Dessa forma, considerar os adultos como “não-crianças” diz respeito à relevância de tratarmos os adultos levando em conta o fato de eles estarem envolvidos com o mundo do trabalho e das relações interpessoais de maneira diferente do jovem. Além disso, traz consigo uma história de vida mais longa que a do adolescente, por isso, possui maior capacidade de refletir sobre o conhecimento.

Já no que concerne à condição de excluídos da escola, vale ressaltarmos o quanto a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos adultos e jovens como sujeitos de aprendizagem, especialmente quanto aos problemas com a adequação da escola para essa faixa etária que não é “alvo” da instituição. Para Oliveira (2001), os altos índices de evasão e repetência nos programas de EJA indicam uma falta de sintonia entre a escola e os alunos, sem desconsiderarmos outros fatores como a questão socioeconômica que impede a dedicação plena dos alunos dessa modalidade aos programas.

Jovens de diferentes condições sociais e culturais, de gêneros e religiões distintas, buscam na educação e com a educação estabelecer um diálogo com a sociedade e com o mercado de trabalho. Um diálogo que pode ser possibilitado pelos demais sujeitos que compõem o espaço escolar, em especial o professor (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 186).

Portanto, o professor possui papel fundamental nesse processo de aprendizagem desses jovens, mas o que percebemos é que boa parte dos professores de EJA vê os jovens alunos com determinados estereótipos construídos socialmente. E, essa visão faz com que os analisem de forma negativa, impedindo que conheçam as histórias de vida que se encontram nas salas de aula.

É importante ainda dar voz a esse jovem que está inserido em um contexto tão diferente da educação formal; promover melhorias nas práticas do professor dessa modalidade, formada por grupos tão heterogêneos com necessidades específicas; propostas de projetos pedagógicos específicos para a EJA, pensando no jovem, que é maioria nas salas de aula dessa modalidade. Devemos também ter um olhar mais cuidadoso e crítico acerca das propostas de educação apresentadas para essa modalidade, levando em conta as realidades socioeconômicas pouco favoráveis em que encontram a maioria dos jovens e seus familiares. A seguir, abordaremos acerca de outro sujeito com papel importante na Educação de Jovens

e Adultos: o professor. Além do papel do professor, trataremos também sobre como se dá a formação do professor de EJA e suas implicações para a aprendizagem dos alunos.

## 4 A PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, descrevendo o percurso de toda a investigação. Primeiramente, será apresentado o tipo de pesquisa e a abordagem escolhida. Em seguida, será feita a descrição do cenário da pesquisa e de colaboradores, bem como as estratégias para a coleta de dados.

### 4.1 A Pesquisa Qualitativa de Abordagem Etnográfica

O desenvolvimento deste estudo vem ocorrendo por meio de uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, uma vez que o pesquisador encontra-se no cenário pesquisado. Acerca disso, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008, p.38) afirma que nesse tipo de pesquisa deve-se:

entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise dos dados.

De acordo com este paradigma, não há como observar o mundo desvinculando-se das práticas sociais e significados vigentes, como aponta Bortoni-Ricardo. A capacidade de compreender do pesquisador está baseada nos seus próprios significados, uma vez que ele não é um agente passivo. De acordo com Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa é “um fenômeno que pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. E, para que isso aconteça é importante que o pesquisador apreenda tal fenômeno partindo da perspectiva dos envolvidos e considerando os aspectos relevantes.

Acerca disso, Bortoni-Ricardo (2008) também defende que na metodologia qualitativa, principalmente na que utiliza os procedimentos etnográficos para a geração de registros, “não há uma divisão rígida entre as fases iniciais de planejamento e observação e as fases seguintes em que os registros coletados serão objeto de reflexão e análise” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 51). Ela destaca ainda que o olhar do pesquisador já é um filtro no processo de interpretação da realidade estudada. Isso se deve ao fato de os pesquisadores carregarem consigo uma bagagem cultural que é responsável pela interpretação dos dados coletados.

E, de acordo com Godoy (1995), é possível que o estudo qualitativo possa ser conduzido por caminhos distintos, como é o caso da pesquisa documental, do estudo de caso e da etnografia. A este último, será dado maior enfoque. Comumente, associamos a pesquisa etnográfica aos estudos de antropologia, utilizada em estudos com comunidades primitivas e minorias culturais. Atualmente, ela já é associada a outras áreas do conhecimento, como a educação, a psicologia e a administração de empresas, como aponta Godoy (1995, p.28).

A etnografia, na sua acepção mais ampla, pode ser entendida, segundo Fetterman<sup>12</sup>, como “a arte e a ciência de descrever uma cultura ou um grupo”. A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.

Por isso, é importante destacar que um dos maiores benefícios do estudo etnográfico é o fato de o pesquisador estar em contato direto com o pesquisado, o que favorece a observação da prática pedagógica em uma sala de aula, uma vez que é nesse ambiente que podemos conhecer o cotidiano de sala de aula e refletir sobre ele.

Sobre a pesquisa etnográfica, é relevante destacar o que Lopes (2006) afirma acerca da finalidade desse tipo de pesquisa. Para ela, o intuito do estudo etnográfico é:

[...] oferecer uma descrição da forma como se constitui uma determinada sociedade e estabelecer distinções entre o que pode ser considerado regra enquanto traço da cultura, e o que não está incluído entre os fenômenos assim considerados (LOPES, 2006, p. 51).

Assim, cada fenômeno deve ser considerado como forma de constituição de grupos sociais, bem como os traços culturais incorporados ao ser humano, uma vez que não são um conjunto de regras em que se estrutura uma sociedade. Bortoni-Ricardo enfatiza ainda que, quando se trata de pesquisa etnográfica em sala de aula, devemos compreender que é uma pesquisa qualitativa e interpretativista, que se utilizou de métodos desenvolvidos na etnografia.

[...] para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

---

<sup>12</sup> FETTERMAN, D. M. *Ethnography step by step*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989, p. 11.

Para esta autora, a finalidade da pesquisa etnográfica é desvendar o que está presente na rotina da sala de aula, dado que muitas vezes passa a ser despercebido por ser rotineiro entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, o trabalho de campo é imprescindível porque sem o contato direto com o grupo em estudo não será possível ao pesquisador descobrir como se organiza, suas vivências e experiências. E neste estudo, a pesquisa de campo consiste na investigação das práticas sociais de leitura e escrita decorrentes do uso da linguagem. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 169), pesquisa de campo

é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Assim, o trabalho do etnógrafo é descrever o grupo social de forma ampla, visto que tem como base o princípio de que tanto a descrição, quanto a compreensão do significado de um evento social somente serão possíveis quando tomados como base para a compreensão das inter-relações num determinado contexto, como afirma Godoy (1995).

Desse modo, corroboramos com Magalhães Neto (2013, p.65) para quem a pesquisa etnográfica tem como fundamento:

a descrição da forma de constituição de grupos sociais, como também a distinção entre regras como traços culturais e aquilo que não se inclui entre os fenômenos que necessariamente se encontram expressos em um código de regras, mas está incorporado ao ser humano.

Daí a necessidade de o pesquisador estar envolvido diretamente com os sujeitos pesquisados, visto que só assim haverá a percepção dos comportamentos e atitudes de cada sujeito num dado contexto. Por isso, a pesquisa qualitativa foi a escolha adotada neste trabalho, uma vez que foi fator imprescindível para escolher os procedimentos utilizados no presente estudo, os quais serão considerados além das entrevistas, a observação participante e o diário de campo, procedimentos presentes na etnografia.

## **4.2 O Cenário da Pesquisa**

Com o objetivo de investigar os eventos e práticas de letramento a partir dos quais se efetiva a Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública municipal de Teresina, Piauí, escolhemos uma turma de 8º ano de uma escola municipal, situada no Parque Anita Ferraz, Zona Leste de Teresina. Tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico dessa escola e nele obtivemos informações importantes. Sobre a sua fundação, foi inaugurada em 05 de agosto de 1995 na gestão do Prefeito Francisco Gerardo. Funciona o ensino fundamental do 1º ao 9º ano nos turnos matutino, vespertino e noturno com a Educação de Jovens e Adultos, foco deste estudo.

Nela estudam, atualmente, 618 alunos. E um dado importante descrito no PPP foi relevante para compreender o perfil dos estudantes dessa escola. Segundo o documento, os alunos ali matriculados estão imersos em vários problemas sociais, tais como: famílias desestruturadas, desemprego, vícios, prostituição, violência e um grande índice de alunos com necessidades especiais, como distúrbios mentais, auditivos, visuais e de fala. Essas informações nos serão úteis para entender a realidade dos colaboradores da pesquisa, visto que faz parte da rotina etnográfica.

Acerca da estrutura física, essa escola possui uma área interna e externa bem ampla, inclusive adaptada para receber alunos com necessidades especiais e/ou com dificuldades de aprendizagem - o APE (Apoio Pedagógico Específico). Além disso, a escola também conta com vários projetos que fazem dela ser destaque entre as escolas municipais. Dentre eles estão o Projeto Luneta, o AEE (Atendimento Educacional Especializado), o Mais Educação, o Escola Aberta e o PAN, projeto criado e executado recentemente com o objetivo de realizar palestras sobre temas sociais que envolvem a realidade do aluno, como as DST.

Percebe-se, com isso, que a escola escolhida é bem equipada e que tem condições de oferecer uma educação de qualidade. Fato comprovado nos prêmios que a escola vem conquistando no decorrer desses anos, desde sua fundação.

## **4.3 Os Colaboradores da Pesquisa**

Como já afirmado, a pesquisa foi realizada em uma turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal de Teresina,

situada no bairro Parque Anita Ferraz, na zona leste da capital. Depois de descrito o cenário da pesquisa, traçamos um perfil dos colaboradores do estudo.

Na turma escolhida para a pesquisa, estão matriculados 15 alunos, no entanto, frequentam entre 6 e 10, apenas.

**QUADRO 1 – Quantidade de alunos matriculados e frequentando as aulas**

<b>TURMA 8° ANO</b>	<b>Frequentando</b>	<b>Frequentando</b>
Total: 15 alunos matriculados	Mulheres 4	Homens 6

**Fonte:** Informações fornecidas pela gestão da escola e registradas no diário de campo.

Esta turma é composta por adultos e jovens, e, há de se ressaltar que o número de adolescentes supera o de adultos. Dentre as quatro mulheres que frequentam, há uma adolescente; no caso dos homens, dos seis que frequentam, há apenas um adulto. No decorrer da pesquisa, os adolescentes mostraram-se pouco dispostos a participar das discussões nas aulas da disciplina. Isso talvez tenha suas razões no fato de que, conforme relatos da gestão da escola, esses alunos provêm de uma realidade social sofrida, sem acompanhamento dos pais e conseqüentemente, famílias desestruturadas.

Dessa maneira, traçamos o perfil desses alunos tomando como parâmetros alguns aspectos que serão importantes na análise dos dados deste estudo. Como o número de alunos nas aulas de Língua Portuguesa variava bastante, coletamos as informações com 9 deles, pois eram os que, de fato, frequentavam a escola com assiduidade. Dentre estes 9, temos apenas 3 mulheres e uma delas é adolescente. Já no caso dos outros 6 alunos, há somente um adulto, os demais todos são adolescentes. E no decorrer dessa pesquisa, foi notável que a realidade de haver mais jovens que adultos nas salas de aula de EJA é um fato preocupante, porque é cada vez mais comum nessa modalidade de ensino haver um número considerável de adolescentes. Além dos alunos da referida turma, o professor também foi um colaborador, tendo em vista que também contribuiu com informações relevantes, principalmente em relação ao questionário respondido por ele.

O quadro a seguir traça o perfil dos colaboradores deste estudo.



**QUADRO 2 – Perfil dos colaboradores da pesquisa**

<b>Colaboradores</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo afastado da escola</b>	<b>Profissão</b>
Colaborador 1	17 anos	2 anos	Estudante
Colaborador 2	40 anos	26 anos	Cozinheira
Colaborador 3	57 anos	39 anos	Dona de casa
Colaborador 4	15 anos	Nenhum	Estudante
Colaborador 5	15 anos	Nenhum	Estudante
Colaborador 6	15 anos	Nenhum	Estudante
Colaborador 7	15 anos	Nenhum	Estudante
Colaborador 8	16 anos	Nenhum	Estudante
Colaborador 9	47 anos	3 anos	Pedreiro

**Fonte:** Informações fornecidas pelos entrevistados

#### **4.4 O Processo de Coleta dos Dados**

A coleta dos dados deste estudo aconteceu com base na observação participante na sala de aula, técnica em que ocorre o contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa, a fim de obter informações acerca da realidade dos sujeitos envolvidos em seus contextos. Dessa maneira, o observador/pesquisador estabelece uma relação com os observados, como afirma Minayo (1994). Nas palavras desta autora, a relevância da observação participante está no fato de poder captar várias situações e fenômenos que não são obtidos através de perguntas, pois quando observados diretamente na realidade, transmitem o que de fato ocorre na realidade deles.

Além da observação participante, realizamos entrevistas gravadas, tendo em vista que é por meio dela que o pesquisador consegue captar informações contidas na fala dos entrevistados. Como aponta Minayo (1994, p. 57), “Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa. ” Então, significa dizer que esse procedimento tem como fundamento a coleta de informações sobre determinado assunto/tema científico.

A respeito do processo de coleta de dados, Bortoni-Ricardo (2008) destaca que essa fase da pesquisa não deve ser apenas um processo intuitivo com observações ou tomadas de nota, pelo contrário, deve ser ponderado; e o pesquisador deve ser consciente da interpretação que ele dá aos fatos, uma vez que ele é parte do mundo que pesquisa. Sendo assim, ela defende que no paradigma interpretativista, “o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58)”. Por isso, uma análise de fatos culturais não é totalmente objetiva, porque existem crenças e valores do pesquisador, não há uma observação neutra. Esta mesma autora denomina esse fenômeno de *reflexividade*, ou seja, o pesquisador das ciências sociais tanto age no mundo social, quanto tem a capacidade de refletir sobre si mesmo e suas ações.

A coleta dos dados desta pesquisa foi feita também com base em outros instrumentos, tais como os diários de campo, gravações eletrônicas e documentos recolhidos no local, como avaliações e atividades aplicadas aos alunos, além de questionários aplicados com o professor da turma e com os alunos contemplando questões abertas e fechadas. No questionário direcionado aos alunos as indagações abordavam desde os procedimentos adotados pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa; as atividades de leitura e escrita que o professor trabalhava com eles; as dificuldades em relação aos conteúdos da disciplina; a importância do retorno à escola; as situações diárias em que usam a escrita com frequência; e, a contribuição dos conhecimentos adquiridos na escola.

No questionário aplicado ao professor, as questões foram referentes à sua metodologia e estratégias adotadas por ele em sala de aula no que concerne à leitura e à escrita; à postura dos alunos em relação às atividades propostas por ele; à orientação por parte da gestão escolar sobre como desenvolver seu trabalho em turmas de Educação de Jovens e Adultos; às dificuldades encontradas ao trabalhar leitura e escrita em turmas de EJA; além de indagá-lo quanto ao fenômeno do letramento e sua importância no contexto dessa modalidade de ensino.

Assim, num período de três meses, frequentamos a sala de aula da turma de EJA do 8º ano fazendo observações e registrando-as no diário de campo e gravando em áudio a fim de refletir sobre elas com o intuito de validar esses dados para a análise do objeto de estudo focalizado nessa pesquisa. Dessa maneira, esses instrumentos foram de extrema relevância no sentido de compor o banco de dados

deste estudo com as informações coletadas por meio deles. Essas informações foram analisadas tomando como base o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. As falas e respostas dadas em entrevistas e/ou questionários pelos colaboradores deste estudo foram transcritas de forma a manter o anonimato deles.

No capítulo que segue, faremos a análise dos dados coletados com base nos instrumentos de coleta citados anteriormente a fim de projetar a análise e discussão das categorias que emergiram no decorrer deste estudo.

## 5 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O ensino de leitura e escrita vem percorrendo vários caminhos. Estes caminhos são vistos como novas perspectivas de estudos linguísticos que passaram a dar prioridade aos usos da língua e às práticas sociais. Assim, o ensino da leitura e da escrita deve partir da realidade do aluno, considerando sua dimensão sociocultural, política e econômica, conforme destaca Freire (1995). E, a partir dessa nova perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante tornar o aluno parte do processo de conhecimento, fazendo-se necessário que esse aluno seja muito além de um espectador.

Então, para direcionar a análise dos dados que estão sendo coletados na entrevista, nos questionários e na observação participante, elencamos as seguintes questões de pesquisa, citadas na introdução:

- Como os eventos e práticas de letramento se efetivam na Educação de Jovens e Adultos, em uma turma de 8º ano numa escola pública municipal de Teresina-PI?
- Que significados têm a leitura e a escrita para os alunos da EJA?
- Como as atividades propostas estão relacionadas ao universo dos alunos fora do ambiente escolar?
- Qual é o olhar do professor acerca da importância das práticas de leitura e de escrita para a EJA?

As respostas às questões norteadoras serão discutidas a partir das seguintes categorias: na primeira seção discutimos sobre a efetivação das atividades de leitura e de produção escrita nas aulas de 8º ano de EJA em que procuramos desvelar os principais eventos e práticas de letramento que fazem parte da rotina escolar dos alunos e do professor e aqueles que proporcionam maior envolvimento; na segunda categoria, verificamos que significados a leitura e a escrita adquire para os alunos, colaboradores da pesquisa; na terceira, analisamos como as atividades propostas relacionam-se ao universo dos alunos fora da escola; e, na quarta categoria, investigamos a visão do professor acerca da relevância das práticas de leitura e de escrita para a EJA. Ressaltamos, no entanto, que essa divisão entre as categorias não é rígida, tendo em vista que elas mantêm uma inter-relação constante.

## 5.1 Eventos e Práticas de Letramento: cenas da rotina do professor e dos alunos

Nesta seção, analisaremos como configuram-se os eventos e as práticas de letramento em uma sala de aula do 8º ano da Educação de Jovens e Adultos. Para a análise e discussão dos dados, utilizaremos as informações constantes do diário de campo e em algumas atividades realizadas em sala de aula, feitas durante a observação das aulas com a finalidade de refletir sobre elas.

No diário de campo, registramos a rotina da referida turma e das aulas de Língua Portuguesa. Precisamos destacar uma informação importante e que será relevante na seção 5.4: o professor afirma que nunca havia trabalhado com essa modalidade de ensino e, como era recém-chegado, deveria adequar-se ao calendário da escola.

Por isso, no nosso primeiro dia de observação, acompanhamos a turma realizando a atividade, proposta pelo professor recém-chegado. Inicialmente, o professor faz uma leitura em voz alta para, em seguida, esclarecer as dúvidas dos alunos em relação às questões. Nessa atividade<sup>13</sup>, constavam questões de interpretação sobre um conto de Marina Colassanti. O professor afirmou utilizar esse modelo de atividade porque queria realizar um diagnóstico da turma.

O evento de letramento da aula em análise foi a leitura do conto da autora já citada, conforme veremos a seguir.

*Para que ninguém a quisesse*

*Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e*

---

<sup>13</sup> Essa atividade, na íntegra, encontra-se no anexo.

*tosquiou-lhe os longos cabelos.*

*Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.*

*Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.*

*Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.*

*Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.*

*Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido em uma gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda. COLASANTI, Marina. "Para que ninguém a quisesse".*

In: Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. p. 111-2.

## Questões

1. Sobre o texto, identifique a alternativa CORRETA:

- a) O enredo deixa claro que a ameaça à harmonia do casal estava no comportamento demasiado extrovertido da mulher, que obriga o marido a tomar medidas extremas.
- b) O enredo deixa claro que a ameaça à harmonia do casal estava no comportamento demasiado obstinado do homem, que obriga a mulher a sentir saudades do desejo que ele nutria por ela.
- c) O homem manda que a mulher não se arrume mais tomado pelo instinto de proteção. Ele só poderia ter certeza de que ela não seria assediada se não atraísse o olhar de outros homens.
- d) O homem manda que a mulher não se arrume mais tomado pelo sentimento de insegurança. Ele só poderia ter certeza de que ela não seria desejada se não atraísse o olhar de outros homens.

2. Qual dos fragmentos abaixo, retirados do texto, expressa o completo processo de anulação da personagem feminina?

- a) "Ninguém a olhava duas vezes." (l.6)
- b) "(...) enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda." (l.16)
- c) "(...) mimetizada com os móveis e as sombras." (l.9)
- d) "(...) esqueceu o batom." (l.15)

3. Qual o sentido do título do conto, considerando a história?

Observe a construção de alguns trechos.

“... **mandou** que descesse a bainha dos vestidos...”

“... **foi obrigado a exigir** que eliminasse os decotes...”

“Dos armários **tirou** a roupa de seda...”

“... **pegou** a tesoura e **tosquiou-lhe** os longos cabelos.”

“... **permitindo** que **fluísse** em silêncio pelos cômodos.”

4. Que personagem executa as ações expressas pelos verbos em destaque?

5. O que esses verbos mostram sobre o caráter da personagem e o tipo de relação que existia entre o casal?

6. Você acha saudável esse tipo de relação? Explique seu ponto de vista.

7. Como você interpreta a reação da história ao fim da história?

Podemos observar que esse evento de letramento, a leitura e a compreensão, é um momento bastante comum nas aulas de LP. Tal situação envolve a produção e a compreensão da escrita, fazendo com que tenham uma função. E, como todo evento de letramento, é uma situação real em que se enquadram as práticas de letramento (STREET, 2014).

Durante a observação nessa aula, notamos que alguns alunos sentiram dificuldade em realizar várias dessas questões. E, sempre que o professor lia o conto, eles compreendiam o enunciado das questões que tinham alguma dúvida. Então, verificamos que esses alunos têm muitas dificuldades na compreensão do que leem. E tais dificuldades não são exclusivas somente para os adultos, são dificuldades relatadas pelos jovens também, embora não seja o esperado para alguém que não passou tanto tempo fora das salas de aula como os adultos.

Assim, a partir desse evento de letramento, podemos notar que, inicialmente, o professor fez uma discussão prévia acerca dos objetivos daquela atividade antes

de adentrar na compreensão textual. Em seguida, ele começou a analisar as questões uma a uma. Como podemos perceber através do texto e das questões, a atividade diagnóstica contemplava questões em que o aluno poderia encontrar as respostas explícitas e também implícitas no texto, além das questões relacionadas aos aspectos linguísticos.

Nesse evento de letramento, observamos também que alguns alunos pediam para o professor explicar novamente sobre as questões relativas à gramática, como foi o caso da informante 1. Ela pediu ao professor que a orientasse nas questões 4 e 5. O professor começou a auxiliá-la dizendo: *“Olha (nome da aluna), esse assunto é aquele que vimos na aula passada. Preste atenção!”* Ele continua explicando a questão dando exemplos similares no quadro a fim de que os alunos lembrem-se do conteúdo visto. Então, percebemos que as práticas de leitura e de escrita nesse evento configuram-se em torno da compreensão global do texto e dos aspectos gramaticais empreendidos a partir do questionamento de uma das alunas.

Na aula seguinte, o professor trabalhou o gênero reportagem com os alunos. Para isso, ele começou a aula fazendo uma discussão prévia acerca das informações de que trata a reportagem a ser analisada. Ele fez isso através das informações não verbais presentes na introdução do texto. Começou, então, fazendo referência a alguns elementos presentes na imagem e questionando os alunos sobre a relação da fotografia com o texto que farão a leitura. Ele então os questiona: *“Pessoal, antes de lermos o texto todo, a partir do título e dessa imagem, de que tema vocês acham que trata este texto?”* A maioria respondeu que o texto iria abordar a questão do desmatamento. Outros afirmaram ainda que se tratava da venda ilegal de madeiras.

Em seguida, o professor confirma as respostas dos alunos e dá continuidade à aula fazendo a leitura integral do texto. Ao final da leitura, uma aluna perguntou sobre o significado da sigla BBC, presente no texto. Alguns colegas tentaram responder fazendo inferências do que poderia significar, no entanto, não conseguiram responder com êxito. Depois de ouvir os colegas, ela aguardava, então, a resposta dada pelo professor. Ele respondeu à pergunta dela afirmando que se tratava de um órgão internacional que zelava pela proteção da fauna e da flora.

Feito isso, notamos que um aluno quis questionar o professor quanto à sigla PPS: *“Professor, essa sigla PPS é a sigla daquele partido?” “Não entendi por que ela está aí no texto.”* Alguns colegas da turma, especialmente os mais jovens, não



entenderam o porquê da pergunta, tendo em vista que esse questionamento foi feito por um aluno adulto. O professor, depois de ouvir atentamente a indagação do aluno e o estranhamento por parte dos demais, responde a sua pergunta afirmando que, naquela situação, a sigla PPS não tinha relação com o partido político, mas com um programa social, como havia na legenda da imagem.

E, para encerrar essa aula e essa discussão, o professor explicou sobre a estrutura do gênero textual reportagem e teceu comentários relacionados aos aspectos verbais e não verbais da reportagem no decorrer da leitura. Nessa aula, observamos o quanto a interação entre os alunos e o professor foi importante para a compreensão do texto e para envolver os alunos cada vez mais com a disciplina.

Durante o período de observação no campo da pesquisa, identificamos os eventos de letramento e as atividades desenvolvidas a fim de termos uma visão geral das práticas de leitura e de escrita e da relação com as práticas sociais de escrita. Para isso, apresentaremos o quadro com a descrição dos eventos e práticas de letramento desenvolvidas na turma de 8º ano da EJA.

**QUADRO 3 - Atividades desenvolvidas na turma de 8º ano de Educação de Jovens e Adultos**

<b>Período</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Atividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agosto a outubro – 2015.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero textual reportagem;</li> <li>• Gênero textual entrevista;</li> <li>• Sujeito e predicado;</li> <li>• Transitividade verbal;</li> <li>• Letra de música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de uma reportagem no livro didático;</li> <li>• Explanação dos aspectos estruturais da reportagem e da entrevista;</li> <li>• Resolução de questões no livro didático;</li> <li>• Atividade sobre sujeito e predicado no livro didático;</li> <li>• Análise de uma letra de música;</li> <li>• Aplicação de avaliações mensais.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Através das informações constantes no quadro, é possível observar que os eventos de letramento foram instaurados a partir das atividades constantes nele. A partir dessas atividades, percebemos como os alunos, colaboradores desta

pesquisa, comportaram-se diante desses eventos em que a escrita tem papel fundamental.

Em um dos episódios da observação, a proposta para a aula mostrou-se diferente das anteriores. O professor da turma levou aos alunos uma letra de música do Cazuza. Depois da leitura da letra de música, prossegue a aula relacionando esse gênero textual à realidade em que vivemos, especificamente sobre a violência urbana. Um dos alunos adultos traz à tona um exemplo da sua realidade para comprovar o que estavam discutindo.

Nesse momento, outros alunos sentiram-se também estimulados para adentrar na discussão. Isso demonstra o quanto uma aula pode ser proveitosa, depende, portanto, das estratégias que o professor utiliza para que haja, de fato, esse envolvimento e participação dos alunos. Então, foi possível percebermos que a interação entre alunos e professor foi importante para que esse evento de letramento se efetivasse, assim como nos eventos já citados.

Ainda sobre as informações constantes nesse quadro, podemos perceber que os conteúdos e as atividades de leitura e de escrita predominantes são aquelas que enfocam a concepção tradicional de língua, pois em muitos momentos desconsideram seu aspecto social, histórico e cultural, como aquelas relacionadas ao estudo dos aspectos linguísticos. E, como destaca Antunes (2003), a prática de escrita se limita a uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, em que o que conta é a tarefa de realizá-la. Para essa autora, a prática de escrita deve relacionar a linguagem e o mundo à relação entre o autor e o leitor do texto, atribuindo-lhe um valor interacional.

Enfatizamos também que, nas aulas, o professor mantinha certa frequência na maneira como eram abordados os conteúdos. Ele iniciava as aulas retomando a aula anterior e dava continuidade ao novo conteúdo e/ou atividades que se limitavam ao livro didático. Depois, discutia brevemente o assunto e mostrava-se atencioso para esclarecer as dúvidas dos alunos, embora alguns deles – os mais jovens – se mostrassem pouco motivados.

Dessa maneira, cabe destacarmos o que afirma Soares (2004) acerca dos eventos e práticas de letramento na escola. Segundo ela, tais eventos e práticas são planejados e instituídos, selecionados por meio de critérios pedagógicos e com finalidades pré-determinadas. Isto porque visam à aprendizagem geralmente

conduzida por meio de avaliação. Para essa autora, a escola manipula as atividades de leitura e de escrita, pois cria seus próprios eventos e práticas de letramento.

Podemos confirmar a afirmação dessa autora ao citarmos os eventos e práticas de letramento identificados no decorrer desta seção, como a leitura do conto de Marina Colassanti, a análise da reportagem sobre as madeiras ilegais e sobre a discussão a partir da temática da letra de uma música do Cazusa. Esses eventos, de fato, são planejados com base em critérios pedagógicos e objetivos pré-definidos, ou seja, são bem diferentes daqueles eventos e práticas que emergem das várias circunstâncias da vida em sociedade, uma vez que são vividos e interpretados de maneira natural e/ou espontânea, possibilitando, dessa forma, que os diferentes usos da leitura e da escrita deixem as pessoas envolvidas naturalmente nas práticas de letramento (SOARES, 2004).

Vale destacarmos também que foi pouco constatada em nossas observações a preocupação do professor em variar as atividades de acordo com as diferentes necessidades dos alunos. Percebemos isso quando ele começou a analisar frases sobre o conteúdo *sujeito e predicado*. Observamos nesse evento de letramento que os alunos mostraram-se atentos à explicação do professor, embora tenham percebido certo estranhamento com as classificações do sujeito. Nós o questionamos sobre o que ele faz para que as aulas sejam mais produtivas e para que os alunos envolvam-se nas atividades. Ele nos afirmou que é mais produtivo ministrar aulas sobre conteúdos gramaticais, pois, segundo ele, trabalhar leitura e interpretação é mais complicado porque eles não leem. O professor afirma ainda que conteúdos gramaticais “prendem mais a atenção dos alunos”.

Dessa forma, deparamo-nos com uma situação corriqueira nas salas de aula brasileiras: o ensino de leitura e escrita desvinculado da vida social dos alunos. E, conforme Freire (1995), o ensino da leitura e da escrita deve partir da realidade do aluno, considerando sua dimensão sociocultural, política e econômica. Por isso, é tão importante tornarmos os alunos partes do processo de conhecimento, tornando esse aluno mais que um mero espectador, priorizando, assim, os usos da língua e as práticas sociais.

Então, cabe ressaltarmos, com base em Magalhães Neto (2013), que as práticas de letramento representam os resultados de dadas práticas que repercutem ações sociais, ou seja, as práticas de letramento “não representam um fato isolado” (MAGALHÃES NETO, 2013, p. 32). Para esse autor, as ações sociais podem ser

realizadas de maneira típica, entretanto, necessitam de intenção e de compromisso, já outras ações envolvem adaptações a situações localizadas, percebendo o letramento numa perspectiva de ações sociais e na organização de ações de determinada instituição.

Com isso, percebemos que é cada vez mais necessário que tenhamos uma postura diferente em relação à leitura e à escrita, caso contrário, continuaremos formando analfabetos funcionais. Por isso, os currículos escolares devem ser reconstruídos em razão das necessidades comunicativas reais dos alunos, revolucionando, assim, o ensino de língua materna no país, como destaca Antunes (2003), sobretudo quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, cabe destacar a importância que a escola tem ao lidar com a leitura e com o ensinar a ler. E, para que isso ocorra, o ensino de leitura e escrita não pode desvincular-se do contexto em que se encontram os sujeitos envolvidos, uma vez que, para a aprendizagem da leitura e da escrita ser, de fato, significativa, esses sujeitos precisam reconhecer-se como parte do processo de construção do conhecimento. Ferrarezi Jr. (2014) afirma que “o ler escolar precisa ser muito e muito mais do que o decodificar letras, o conhecer as dificuldades ortográficas e saber como pronunciar frases que terminam com ponto de interrogação” (FERRAREZI JR., 2014, p. 80). Para esse autor, o ler escolar precisa ser tudo isso e, principalmente, ser o ler existencial, ou seja, a leitura deve tornar o aluno um ser no mundo, um cidadão de direitos.

Vimos que alguns eventos de letramento são recorrentes nas aulas de Língua Portuguesa da turma de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos. A partir disso, faremos uma análise dos eventos de letramento responsáveis pelo envolvimento entre alunos e professor.

Com o intuito de confrontar a observação participante feita anteriormente, faremos também a análise do que os alunos responderam no que tange à maneira como ocorrem as aulas de Língua Portuguesa, quais suas principais dificuldades e a relação deles com os conteúdos ministrados nas aulas.

Para isso, pedimos que nos respondessem sobre como as aulas de Língua Portuguesa aconteciam. O colaborador 1 afirmou que eles trabalhavam mais com o livro didático e que iam “*interagindo*”<sup>14</sup> sobre os assuntos do livro didático. O termo

---

<sup>14</sup> Palavra usada na resposta do colaborador.

destacado anteriormente talvez faça referência à comunicação e ao diálogo entre professor e alunos no momento da resolução de exercícios.

O colaborador 2 também confirma que as aulas de Língua Portuguesa ocorrem com o uso do livro didático. Assim como os colaboradores mencionados, os outros sujeitos da pesquisa também foram unânimes quanto a essa pergunta. As aulas ocorriam tendo como suporte apenas o livro didático e atividades sobre questões gramaticais no quadro.

Essas respostas nos levam a concluir que, embora o livro didático seja um importante suporte para as aulas de Língua Portuguesa, não deve ser o único material didático utilizado, sobretudo em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Como aponta Ferreiro (2011), o processo de construção da língua escrita passou a ter um caráter mais complexo porque envolve aprendizagens conceituais em que os sujeitos constroem seu próprio conhecimento acerca da escrita.

Por isso, ao discutirmos o objeto da língua em qualquer modalidade de ensino, é importante repensarmos nossa maneira de ver esse ensino, a fim de que os alunos compreendam o real funcionamento da estrutura da língua e o seu uso na sociedade. Dessa maneira, mais do que privilegiar o livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, doravante LP, é necessário que mudemos tal postura a fim de envolvermos cada vez mais os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange às atividades de leitura e escrita feitas em sala de aula, os colaboradores também foram unânimes em suas respostas. Em boa parte do que foi respondido, encontramos a utilização das atividades de leitura e de escrita do livro didático. Percebemos, mais uma vez, que o livro didático é um suporte bastante utilizado nas aulas de LP da turma pesquisada. A resposta de um dos colaboradores nos chamou a atenção. Segundo esse colaborador, as atividades de leitura e escrita têm como base a interpretação de textos. E, tal interpretação, é responsável pela construção de sentidos sobre o que leram.

Então, na visão desse colaborador, podemos notar que há uma conscientização, ainda que tímida, sobre a importância da atividade de leitura para a vida deles. Isso nos faz refletir acerca da perspectiva de Ferrarezi Jr. (2014). Para ele, a leitura deverá ser tratada como um tema presente e central nas aulas de língua. Por isso, é relevante ensinar a ler na vida e para a vida, e ler junto. Nas palavras desse autor, “a leitura é, provavelmente, o mais eficiente meio de extirpar o silêncio da mente, de fazer soar um milhão de vozes dentro de nós até que, em meio

a essas vozes todas, sejamos capazes de encontrar a nossa própria voz” (FERRAREZI JR., 2014, p. 82). “Encontrar a nossa própria voz” em meio à realidade em que se encontra a EJA não é tarefa fácil.

Percebemos por meio do material utilizado, das avaliações e do livro didático, que, muitas vezes, o estudo dos gêneros textuais analisados em sala de aula é dirigido apenas a aspectos estruturais. Por isso, há a necessidade do estudo de variados gêneros, principalmente aqueles presentes no cotidiano dos alunos. Além disso, a análise linguística poderia deixar de ser apenas classificatória e mostrar-se muito além disso, deve ser funcional para o contexto dos alunos dessa modalidade de ensino.

Assim, corroboram para essa análise as palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 9), nas quais ela afirma que precisamos enfatizar as tendências inerentes da língua a fim de levar as pessoas em geral, e de modo especial, os professores, a assumir a convicção de que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”. Por conta disso, é papel da escola levar os alunos a se apoderarem também das regras linguísticas de prestígio para enriquecer o seu repertório linguístico, permitindo a eles o acesso pleno à maior parte possível de recursos e assim, adquirir a competência comunicativa bem mais ampla e diversa, sem precisar desvalorizar sua própria variedade linguística (BAGNO, 2004).

Com isso, chegamos à conclusão da importância das regras linguísticas para o pleno acesso dos alunos na cultura letrada, embora não precisemos desconsiderar as variedades linguísticas existentes no nosso país, conhecido pela multiplicidade de formas e usos da língua. Para que isso ocorra, nós professores, podemos reverter, mesmo que aos poucos, essa visão de ensino de língua pautada em questões puramente estruturais e classificatórias, sem funcionalidade para a vida do aluno, especialmente da Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade da educação que necessita de uma atenção especial.

Portanto, é necessário considerarmos que, enquanto o aluno da EJA não puder refletir acerca do ensino de língua materna e construir seu próprio conhecimento, ele não conseguirá apropriar-se dela. Então, a aquisição das habilidades de leitura e escrita é indispensável, no entanto essa aquisição deve ocorrer de forma significativa, levando em conta a relação indissociável de alfabetização e letramento, embora sejam processos distintos, como afirma Soares

(2010). Segundo essa autora, o letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2010, p. 18). Assim, o domínio e o uso da escrita trazem consequências para a sociedade, seja de forma direta ou não, atendendo às necessidades das pessoas.

Dessa forma, da maneira como foram demonstradas as atividades analisadas, a prática pedagógica do professor da turma aponta para uma prática de leitura e de escrita enfocando a leitura e a escrita como habilidades mecânicas, sem função prática, o que inviabiliza a participação efetiva do sujeito nas variadas formas que a leitura e a escrita adquirem na sociedade. Podemos comprovar isso nas respostas dadas pelos colaboradores da pesquisa no que concerne às principais dificuldades elencadas por eles no questionário.

Por isso, percebemos que a interação entre os alunos e o professor se dava à medida que a turma via a funcionalidade do estudo da língua na vida deles. E talvez seja esse o cerne da questão do ensino de língua: a real funcionalidade dos estudos, seja da Língua Portuguesa, seja de qualquer outra disciplina. Assim, a fim de tornar visível essa constatação, discutiremos, na seção seguinte, o quanto as práticas de leitura e escrita refletem na aprendizagem dos alunos da EJA.

## **5.2 O Aprendizado da Leitura e da Escrita para os Alunos**

Nesta seção, faremos a análise das falas de cinco alunos, coletadas em situações de entrevistas, uma vez que foram apenas esses alunos que se dispuseram a nos conceder tal entrevista. O nosso foco será observar qual é o objetivo desses alunos ao retornar à escola e que consequências esse retorno traz à vida deles. Acreditamos que a relevância do retorno à escola e as implicações desse retorno à vida diária desses alunos demonstre uma articulação e complementaridade entre si. Por isso, não realizaremos uma divisão rígida entre eles. Assim, discutiremos e analisaremos essa articulação e complementaridade tentando responder às seguintes questões feitas aos alunos, colaboradores desta pesquisa: qual a importância de retornar à escola? E ainda, de que forma os conhecimentos adquiridos na escola contribuem para a vida deles. Dessa forma, além das entrevistas, analisaremos a resposta dos colaboradores dada nos questionários. O motivo de reunir as respostas da entrevista e dos questionários respondidos por eles

ocorreu como uma forma de consolidar a análise, visto que, nas entrevistas, eles mostraram-se mais desinibidos.

Com o retorno à escola, os objetivos pretendidos pelos alunos entrevistados expressam o significado que a leitura e escrita assumem para eles. Dessa forma, esses alunos apresentam uma expectativa positiva em relação à leitura e à escrita, como veremos em suas falas. A primeira entrevistada afirma que as aulas de LP são boas, que não sente muitas dificuldades. Apesar de não gostar muito de ler, ela reconhece a importância da leitura para a vida dela. Indagamo-la sobre a importância e as dificuldades em relação à disciplina e ainda no quanto a escrita e a leitura fazem parte do dia a dia dela. Em suas palavras:

[...] Assim, a gente trabalha muito com o livro, né. [...] a disciplina é importante. [...]. Se a gente num souber ler, a gente num pega um ônibus, num pode nem comprar alguma coisa, né. Interpretar eu só gosto, mas é um pouco chato. (Colaborador 1, 17 anos – 2 anos sem frequentar a escola.)

A próxima entrevistada disse que foi incentivada por uma amiga e que a sua função no trabalho exigia que ela soubesse ler.

Procurei uma amiga minha que me incentivou e eu precisava. Lá no lugar onde trabalho precisa de saber ler um pouco, porque eu trabalho de agente de portaria. O motivo de eu voltar foi o trabalho. Deixei de estudar com 14 anos, aliás, eu estudei lá no interior, naquelas escola que só ia até o 4º ano. Fiz até aí, aí daí não tinha mais pra onde ir, só se os pais botasse na cidade. Aí me casei e vim morar aqui. Vim morar aqui e com pouco comecei a trabalhar, comecei a trabalhar de cozinheira, de cozinheira fui pra zeladora e de zeladora, fui pra portaria. Sinto dificuldade em assim... anotar alguma coisa, falta alguma letra, alguma coisa. (Colaborador 2, 40 anos – 26 anos sem frequentar a escola.)

O terceiro entrevistado afirma que sem saber ler e escrever seria uma situação difícil, “seria muito ruim”.

[...] Pois é, porque tudo que a gente faz, assim... a gente vai... e aí se a gente vai tem que ler, né. Então, eu voltei a estudar porque eu não sabia direito, né e já faz muito tempo. Eu parei de estudar com 15 anos e aí com 15 anos eu voltei agora. Aí eu... os menino incentivaram também, os meus menino. Porque eu fiquei viúva, né. aí eu fiquei só [...] E pra eu não ficar só, eles mandaram eu vim, aí eu senti o apoio deles. [...] Passei muito tempo sem estudar e eu não me interessava pegar livro e ler. [...] Eu gosto de ler jornal assim..., mas não todo o tempo. Uso a leitura quando vou ao supermercado, leio a validade, a marca... (Colaborador 3, 57 anos – 39 anos sem frequentar a escola.)

Outro entrevistado, um jovem que foi muito sucinto em suas respostas, talvez por estar em meio aos colegas de turma. Ele foi questionado sobre as principais



dificuldades na disciplina de LP e ele afirmou não sentir dificuldades na disciplina. Sobre as situações diárias em que utiliza a leitura e a escrita, disse ele:

Uso mais a internet no dia a dia. [...] Não, é [...] Quando eu vou ao shopping, eu preciso da leitura e da escrita e mais mesmo é na internet. (Colaborador 4, 15 anos)

O último entrevistado diz que há uma importância muito grande em retornar à escola. Na fala, ele afirma:

Pra mim, é uma importância muito grande porque na época em que a gente tá hoje, se a gente não souber ler, não souber nada, fica muito difícil. Se pegar...Tem que preencher uma ficha, né. Tem que fazer exame até de psicotécnico. E se tiver leitura a gente faz... E outra coisa, eu tinha muita vontade de tirar minha carteira de motorista, tirei... porque eu vim pro colégio, pra escola, me interessei. [...] e vou continuar até estudar...Sinto dificuldade em interpretar, né. Acenar o ônibus, fazer relatório pra material de trabalho, porque eu sou pedreiro, né. Aí eu tenho que dá material como é cimento, areia, seixo, forro [...] Na empresa onde eu trabalho, lá tudo é individual, cada qual faz seu, né [...] seu relatorizim, leva pra lá que é pra comprar material. Eu acho muito importante. Tem dia que eu desanimo, mais aí depois eu digo 'não posso desanimar', tenho que aguentar.[..] (Colaborador 9, 47 anos – 3 anos sem frequentar a escola.)

Como vimos nos trechos de fala, os entrevistados expõem sua opinião acerca das dificuldades na disciplina de Língua Portuguesa e mostram os benefícios da leitura e da escrita no seu dia a dia. Como vimos na fala dessa colaboradora, é notória a visão dela acerca da importância de saber ler e escrever. Segundo ela, as aulas de LP acontecem com base no livro didático e notamos no diário de campo, ora registrado em seção já citada, que, de fato, o livro didático é protagonista nas aulas. Outra observação importante nessa fala é o quão útil é para ela a leitura e a escrita: *“Se a gente num souber ler, a gente num pega um ônibus, num pode nem comprar alguma coisa, né”*. Além disso, ela ainda relata que gosta de interpretação, embora ache um “pouco chato”.

Então, é possível que essa colaboradora reaja assim em relação às aulas de Língua Portuguesa pelo fato de a própria rotina de sala de aula ser pouco motivante, ou porque os textos não sejam voltados para a realidade deles. Dessa forma, como afirma Jardimino e Araújo (2014), os índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional no Brasil têm sido desafiadores e pouco considerados em ações e compromissos públicos voltados para atender à Educação de Jovens e Adultos, que, ultimamente, lida com dois tipos de sujeito – jovens e adultos com realidades

diferentes e necessidades específicas, exigindo da escola e do professor uma atenção diferenciada.

Por isso, a escola deve estar preparada para lidar com esses dois tipos de sujeito – jovens e adultos e suas realidades e necessidades. A colaboradora mencionada enquadra-se nesse perfil cada vez mais jovem que adentra as salas de aula de EJA, uma vez que ela tem apenas 17 anos e tenha deixado de frequentar a escola durante dois anos. Assim, é cada vez mais urgente darmos enfoque a essa nova realidade que emerge com tamanha rapidez nas nossas escolas.

A segunda colaboradora entrevistada afirma que recebeu incentivo de uma amiga para voltar a estudar e também por exigência do trabalho dela. Ela relata em sua fala que deixou de estudar aos 14 anos porque em sua cidade só havia escola até o 4º ano e que, depois disso, teria que ir à capital: *“Deixei de estudar com 14 anos, aliás, eu estudei lá no interior, naquelas escola que só ia até o 4º ano. Fiz até aí, aí daí não tinha mais pra onde ir, só se os pais botasse na cidade.”* Percebemos, nessa fala, que antigamente as condições para o ingresso na escola era para poucos, uma minoria ligada às classes mais altas. Ela relata ainda que, depois de casada, veio morar na cidade e começou a trabalhar como cozinheira. Depois disso, foi exercer outra função, a de zeladora e depois foi para a portaria.

Para ela, essa progressão no emprego significa uma melhoria, um crescimento profissional, talvez pelo pouco esforço dessa atual função. Indaguei-a sobre as dificuldades encontradas em relação à disciplina LP: *“Sinto dificuldade em assim... anotar alguma coisa, falta alguma letra, alguma coisa.”* E é justamente nesse aspecto em que ela reconhece a importância do retorno à escola depois de 26 anos sem frequentar as salas de aula. Segundo ela, se não soubesse ler e escrever, não teria conseguido estar naquela função.

Com esse relato, podemos salientar o fato de a taxa de analfabetismo estar ligada ao fator idade, evidência comprovada entre as pessoas com mais de 65 anos, pessoas que representam mais de um quarto da população brasileira atualmente, “evidência dos longos anos de descaso com a população no seu direito subjetivo à educação” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 167), isto é, durante muito tempo o direito à educação foi negado a uma parcela muito grande da população, sobretudo às mulheres que exerciam o papel único e exclusivo de mãe e dona de casa.

Com efeito, a alfabetização e educação das mulheres adultas torna-se evidente, atualmente, em decorrência da melhoria na participação da vida escolar de

seus filhos, no aumento dos padrões de saúde da família, por isso, a alfabetização representa um valor para a mulher, um direito que lhe garanta a igualdade de gêneros. É o que podemos constatar nas palavras dessa colaboradora ao afirmar que também reconhece a importância da leitura. Ela declara que deixou de estudar com 15 anos e que voltou depois de anos após os filhos incentivarem. A viuvez foi um dos motivos que a fez retornar à escola. Nas palavras dela, retornou: *“porque eu fiquei viúva, né. Aí eu fiquei só [...] E pra eu não ficar só, eles mandaram eu vim, aí eu senti o apoio deles. [...] Passei muito tempo sem estudar e eu não me interessava pegar livro e ler. [...] Eu gosto de ler jornal assim..., mas não todo o tempo.”* Então, a escola que, inicialmente, era um pretexto para não se sentir sozinha, passou a ser uma maneira de abrir caminhos na vida dessa colaboradora.

Quando perguntamos a ela sobre as principais situações em que utiliza a leitura e a escrita, ela afirma: *“Uso a leitura quando vou ao supermercado, leio a validade, a marca...”* Dessa maneira, percebemos, através dessa fala, que, embora essa colaboradora tenha passado muito tempo sem frequentar a escola, ela sempre esteve em contato direto com a leitura e com a escrita em atividades ligadas aos afazeres domésticos. Podemos dizer, então, que os jovens e adultos constroem seus próprios saberes a partir de sua experiência de mundo, como ressaltam as autoras: *“Eles fazem uso de dispositivos pessoais, de forma que a construção do letramento social ocorre inexoravelmente”* (MOLLICA & LEAL, 2009, p.7). E a postura do professor frente a essas práticas de letramento é imprescindível e deve ser tomada conscientemente para formar um cidadão ciente de seu papel social, levando-o a reconhecer que identidades sociais o formam.

Outro colaborador desta pesquisa foi o jovem de apenas 15 anos de idade que nos relatou em entrevista que não sente dificuldades na disciplina e que utiliza a leitura e a escrita exclusivamente para acessar a internet. O depoimento dele, embora seja muito curto, tem sua relevância pelo fato de ele atribuir tal uso apenas ao meio eletrônico. E sabemos que ele deve utilizar, mesmo que de forma inconsciente, a leitura e a escrita em diversas outras atividades de sua rotina, como ele afirmou ao dizer que faz esse uso também quando vai ao shopping: *“Quando eu vou ao shopping, eu preciso da leitura e da escrita e mais mesmo é na internet”*.

Por meio desse depoimento, percebemos que a presença de jovens excluídos da sala de aula regular que buscam a EJA ou que são encaminhados a ela pelo próprio sistema escolar vem aumentando bastante nos últimos tempos. Os autores

já citados destacam a importância de não apenas conhecermos esses sujeitos, como também revelar quem são e identificar que motivos justificam a presença desses alunos na EJA. Essa presença “jovem” na Educação de Jovens e Adultos representa, segundo eles, *“um grande desafio, pois implica pensar em novas práticas e novas relações que se estabelecem nas salas de aula e no espaço escolar”* (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 182). Por isso, é tão importante procurarmos a qualidade dessa modalidade de ensino pautada na compreensão dos conflitos gerados por essa diversidade etária.

Acerca disso, Oliveira (2001) corrobora essa ideia afirmando que a EJA não é apenas uma questão de especificidade etária, no entanto é uma questão de especificidade cultural. Significa dizer que essa modalidade de ensino vai muito além de reflexões e ações dirigidas a qualquer adulto ou jovem, “mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2001, p. 16). Por conseguinte, compreendemos que o direito à educação não é suficiente para a garantia de um ensino de qualidade da EJA, tendo em vista que os jovens precisam receber um atendimento diferenciado, pois possuem realidades específicas e necessidades que precisam ser consideradas no que concerne aos programas de educação para jovens e adultos.

O último colaborador entrevistado relatou em sua fala quão grande é a importância da leitura e da escrita em sua vida. Segundo ele, atualmente, se não dominarmos a leitura e a escrita, a situação fica complicada. Ele começa citando algumas das várias situações cotidianas em que precisamos dessas habilidades, como *“pegar ônibus”, “preencher uma ficha”, “fazer exame psicotécnico”*. E, como ele destaca: *“E se tiver leitura a gente faz...”* Uma das contribuições do retorno dele à escola é reproduzida por essa fala: *“E outra coisa, eu tinha muita vontade de tirar minha carteira de motorista, tirei... porque eu vim pro colégio, pra escola, me interessei. [...] e vou continuar até estudar...”*.

Além dessa contribuição, ele destaca a relevância da leitura e da escrita para a função que desempenha no seu trabalho como pedreiro. Ele afirma que precisa fazer relatório para a compra de materiais de trabalho e que cada um faz seu relatório individual: *“[...] Na empresa onde eu trabalho, lá tudo é individual, cada qual faz seu, né [...] seu relatorizim, leva pra lá que é pra comprar material.”* É destaque ainda na fala desse colaborador o fato de ele achar muito importante a disciplina LP

para a vida dele e principalmente para o exercício de sua função no trabalho, embora em seu relato ele afirme que, em alguns momentos, desanima: “*Tem dia que eu desanimo, mais aí depois eu digo ‘não posso desanimar’, tenho que aguentar.[..]*”. Mas isso faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Nem sempre há disposição para enfrentarmos a sala de aula, enquanto alunos, depois de uma rotina estafante, especialmente no caso deles, alunos da EJA.

Desse modo, é importante conhecermos os sujeitos da EJA, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 171).

A partir disso, podemos concluir o quanto é importante a identificação dos alunos da EJA no intuito de conhecer suas trajetórias, considerando suas particularidades, histórias de vida, anseios e necessidades. E, somente depois disso, superar a visão estigmatizada que gira em torno dos alunos dessa modalidade de ensino, marcada negativamente.

De acordo com o autor já citado, precisamos levar em consideração algumas premissas. *A priori*, no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, não devemos considerar os alunos da Educação de Jovens e Adultos como crianças, especialmente em relação aos materiais didáticos; em seguida, não vê-los como excluídos, porque trazem consigo uma história de vida que os torna singulares nesse processo de ensino; e, por fim, vê-los como integrantes de um grupo cultural que compõe a pluralidade da sociedade brasileira (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Assim, como sugere esse autor, considerar EJA é traçar um caminho para que as pessoas não escolarizadas ou pouco escolarizadas tenham condições de conquistar uma vida digna, com a inserção no mercado de trabalho e mais oportunidades. Além disso, através dos depoimentos dos entrevistados, percebemos que, aos poucos, esses jovens e, principalmente, os adultos vêm conquistando o mercado de trabalho por meio dos progressos pelos quais passaram e passam na Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à indagação feita no questionário aos nove entrevistados sobre a maneira como os conhecimentos adquiridos na escola contribuem em sua vida diária, foi unânime entre as respostas escritas o fato de conseguir um bom emprego, ter um futuro melhor, “*terminar os estudos*”, como afirmou a colaboradora 1; e ainda

*“ter mais conhecimento porque no mundo que nois vive reque conhecimento”*, como declarou o colaborador 9.

Outrossim, podemos perceber que a busca por uma melhor qualidade de vida, através de um bom emprego, é uma das prioridades dos colaboradores. E, para eles, o retorno à escola é capaz de proporcionar isso. No entanto, é preciso que nossos sistemas de ensino estejam preparados para lidar com esses diferentes perfis de alunos que chegam à Educação de Jovens e Adultos. Como aponta Schwartz (2012), é importante que renunciemos “a concepção simplificadora do processo de educação de adultos tende a ver o alfabetizando como alguém que não se desenvolveu culturalmente” (SCHWARTZ, 2012, p. 62). Desse modo, a prática é orientada apenas para a lógica do ensino, fazendo uso dos mesmos procedimentos didáticos inadequados, usados também para ensinar crianças. Tal atitude faz com que haja um desprezo do conhecimento do sujeito analfabeto, desconsiderando, muitas vezes, o conhecimento prévio dos adultos, a sua história de vida e vivências que ocorrem na interação social, que não deixa de existir porque a pessoa encontra-se analfabeto.

Depreendemos, dessa maneira que, para os entrevistados, voltar a estudar tem uma significância acentuada na vida deles. Isso porque além de almejamem “terminar os estudos”, eles desejam ter um “bom emprego”, o que remete a uma estabilidade financeira.

Então, o que eles demonstram em suas falas é a possibilidade de, através da leitura e da escrita, tornar possível a inserção deles na sociedade letrada, fazendo uso da escrita para atender às demandas da vida, interesses e propósitos, como destaca Lopes (2006). Dessa forma, compreendemos que uma inserção plena nas práticas de letramento exercidas na sociedade provém de uma estrita relação com as práticas escolares de leitura e de escrita, como discutiremos e analisaremos a seguir.

### **5.3 Relação entre as Atividades Propostas em Sala de Aula e o Universo do que os Alunos Vivenciam Fora da Escola**

Nesta seção, analisaremos as principais situações em que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, colaboradores desta pesquisa, mais utilizam a leitura e a escrita no seu cotidiano. No questionário respondido por eles, havia um

leque de situações em que eles deveriam assinalar as mais frequentes. Dentre essas situações constavam:

- Leitura de bula de remédios;
- Receitas
- Lista de compras;
- Leitura de correspondências;
- Ofertas de promoções em folhetos impressos;
- Escrever ou ler uma carta/bilhete;
- Realização de saques e depósitos em caixas eletrônicos;
- Verificação de data de validade em rótulos de produtos;
- Pegar ônibus;
- Leitura da Bíblia;
- Pesquisas diversas na internet.

A partir do que foi respondido, elaboramos o seguinte gráfico:

**GRÁFICO 5 – Práticas de leitura e de escrita dos alunos**



**Fonte:** Questionário aplicado aos colaboradores.

Podemos observar através do gráfico que as práticas de leitura e de escrita desses alunos varia de acordo com o perfil de cada um. Por exemplo, escrever ou ler uma carta corresponde apenas a 5% das respostas, ou seja, significa dizer que, por se tratar de um gênero textual pouco utilizado, somente uma minoria afirmou fazer uso. Outro dado revelado por meio desse gráfico foi a utilização da leitura e da escrita em relação à bula de remédio, às receitas, à lista de compras e aos folhetos impressos. Os dados referentes à leitura da bula de remédio são representados por uma parcela dos colaboradores adultos, tendo em vista que, para eles, é um gênero textual bastante usado em razão de suas necessidades relativas à saúde.

Já referente às receitas, à lista de compras e aos folhetos impressos, com apenas 8% das respostas, é possível entendermos que, as receitas, assim como a lista de compras, estando mais ligadas ao mundo feminino, não fazem parte da rotina de um homem/rapaz, como foi demonstrado no questionário. Entretanto, surpreendentemente, desse percentual, 3 rapazes assinalaram fazer uso desses gêneros textuais em sua vida cotidiana. Além desses dados, representando também 8% das respostas, podemos enfatizar o contato desses colaboradores, com folhetos impressos. A predominância, dessa vez foi dos colaboradores mais jovens, uma vez que isso se justifique pelo fato de estarem mais envolvidos com as mídias e terem mais contato com o mundo da tecnologia.

Também é possível notarmos, pelo gráfico, um percentual de respostas correspondente a 10%. As práticas de leitura e de escrita que estão inscritas nesse percentual são: a realização de saques e depósitos em caixas eletrônicos; pesquisas diversas na internet; a leitura de correspondências e verificação da data de validade nos rótulos de produtos. Esses dados nos revelam o quanto os colaboradores estão cada vez mais se inserindo no universo letrado. Significa dizer que dos mais jovens aos mais adultos, a leitura e a escrita permeiam a vida deles, desde situações simples, como ler uma correspondência e observar a data de validade de produtos, até uma situação mais complexa, como a realização de operações em caixas eletrônicos e pesquisas na internet.

As últimas situações analisadas com maior percentual de vivência são as de utilizar a leitura e a escrita para pegar ônibus e para ler a Bíblia. A primeira, por estar diretamente ligada à situação socioeconômica em que se encontram esses



colaboradores, e, a outra, porque boa parte dos entrevistados está ligada a alguma religião ou movimento religioso que tenha a Bíblia como livro sagrado.

A partir de tais dados, podemos entender o quanto a leitura e a escrita estão intrinsecamente ligadas à vida dos colaboradores desta pesquisa, confirmando o que destaca Soares (2010). Ela aponta o “conjunto de práticas sociais, ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social, à concepção de letramento” (SOARES, 2010, p. 72). Por isso, envolve as mais diversas práticas de leitura e de escrita, nas mais variadas formas na sociedade. Essa linha de investigação que concebe a escrita como forma de interação social em que se observam os usos reais dela configurados nas práticas sociais faz parte dos estudos de Brian Street (1993, 1995). Acerca disso, Lopes (2006) enfatiza que tal termo evidencia a natureza social da escrita *“uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita”* (LOPES, 2006, p. 36). Em outras palavras, essa autora destaca o fenômeno do letramento relacionado às atividades que envolvem a leitura e a escrita nas mais variadas práticas sociais.

Portanto, letrado não é apenas o indivíduo que faz uso formal da escrita, mas aquele que participa de maneira significativa de eventos de letramento, como saber o ônibus que deve pegar, identificar o valor do dinheiro. O letramento pode ser visto por duas dimensões: como processo de alfabetização e relacionado às práticas sociais. E através dos dados revelados no gráfico anterior, foi possível percebermos que os colaboradores desta pesquisa apresentam níveis diversos de letramento, do mais simples, como escrever ou ler uma carta, até o mais complexo, como realizar transações financeiras em caixas eletrônicos.

Dessa forma, podemos inferir a partir das diversas definições de leitura e escrita, que letramento é algo que extrapola a simples decodificação do código linguístico. Torna-se quase impossível se falar em letramento, nas práticas de leitura e escrita sem refazer uma associação lógica com a linguagem falada, dada a impossibilidade de se postular uma divisão rigorosa entre fala e escrita como atividades comunicativas (MAGALHÃES NETO, 2013, p.23).

Por isso, o letramento vai muito além da alfabetização, principalmente pelo fato de que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita e utilizar nas práticas sociais de leitura. Portanto, conceitos, definição e significação sobre o termo letramento, são conhecimentos que se

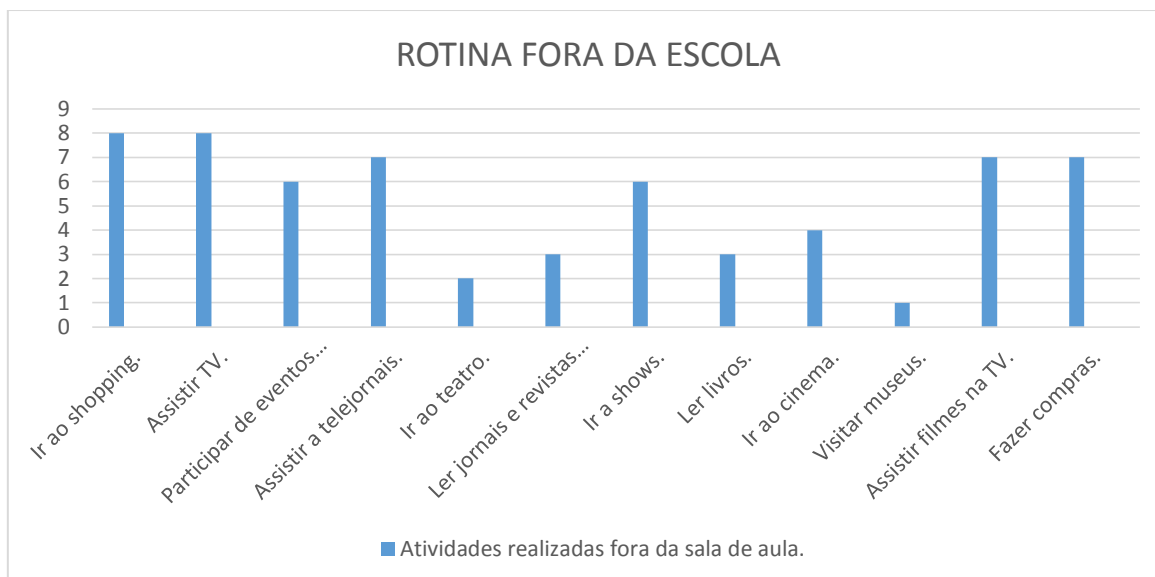
encontram em construção. Diariamente, as pessoas fazem uso dessas práticas, que são decorrentes de sociedades letradas, desde uma lista de compras até as múltiplas pesquisas feitas na internet, como vimos no gráfico 05 (p. 86).

A respeito disso, Kleiman (1995) também corrobora dessas premissas acerca do fenômeno do letramento. Para ela, o letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Assim, podemos afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Assim, é possível percebermos que a concepção de letramento defendida por Kleiman (1995) vai muito mais além da aquisição e apreensão das habilidades de leitura e de escrita, uma vez que o letramento é relativo às condições reais as quais são submetidos os grupos sociais ao realizarem determinada prática social em que precisam utilizar a escrita. E, ao propormos no questionário que os alunos assinalassem as situações recorrentes em que utilizam a leitura e a escrita era com a finalidade de elencarmos operações/atividades das mais simples às mais complexas, tentando traçar um perfil de aluno da Educação de Jovens e Adultos imerso nas práticas sociais a partir do fenômeno do letramento.

Além de demonstrar, por meio do gráfico, as situações cotidianas dos entrevistados em meio ao mundo da escrita, apresentaremos no gráfico a seguir a rotina desses colaboradores e as principais atividades culturais de que eles fazem parte, com o intuito de compreendermos como estes alunos sentem-se em relação à sociedade letrada. Sugerimos que eles assinalassem dentre as alternativas, desde atividades simples como assistir TV, até ir ao Teatro, visitar museus, etc.

GRÁFICO 6 – Rotina das práticas de leitura e escrita dos alunos



**Fonte:** Questionário aplicado aos colaboradores.

Conforme o gráfico 5, mais uma vez é possível traçarmos o perfil dos colaboradores desta pesquisa através das respostas assinaladas nessa questão. Com o intuito de analisarmos o quanto essas atividades revelam sobre a rotina desses colaboradores, listamos diferentes situações, conforme vimos no gráfico. Por exemplo, ir ao shopping foi uma prática social assinalada por quase todos. Apesar da crise econômica por que passa nosso país atualmente, muitos deles afirmaram frequentar o shopping. Assistir TV, seja telejornais ou outra programação, como filmes, também faz parte da rotina de quase todos os entrevistados.

Além disso, muitos revelaram em suas respostas que participam de eventos religiosos e que vão a shows. Por outro lado, somente uma pequena parte desses colaboradores afirmou que vai ao teatro, que lê livros, jornais e revistas, que vai ao cinema e a museus. Com isso, depreendemos que, mesmo estando inseridos numa cultura letrada, esses colaboradores ainda vivem à margem dela porque essa participação não é efetiva. Não há a participação plena enquanto cidadãos em todos os setores artísticos e culturais, dado visível quando eles afirmam não frequentarem o teatro, cinema e museus.

Dessa forma, embora eles estejam imersos nesse mundo letrado, os alunos dessa modalidade de ensino ainda encontram-se à margem de muitos setores da sociedade. A respeito dessa condição de excluídos da escola, Oliveira (2001)

ênfatiza o quanto a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos adultos e jovens como sujeitos de aprendizagem, especialmente quanto aos problemas com a adequação da escola para essa faixa etária que não é “alvo” da instituição. Para ela, os altos índices de evasão e repetência nos programas de EJA indicam uma falta de sintonia entre a escola e os alunos, sem desconsiderarmos outros fatores como a questão socioeconômica que impede a dedicação plena dos alunos dessa modalidade aos programas.

Jardilino e Araújo (2014, p.186) corroboram com a autora já citada, afirmando que *“Jovens de diferentes condições sociais e culturais, de gêneros e religiões distintas, buscam na educação e com a educação estabelecer um diálogo com a sociedade e com o mercado de trabalho”*. Esse diálogo pode e deve ser possibilitado pelos demais sujeitos que compõem o espaço escolar, especialmente o professor.

Por isso, o reflexo do sucesso ou insucesso escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos se dá na maneira como eles dialogam com a sociedade em que estão inseridos. A participação desses jovens e adultos em certos locais, principalmente naqueles ligados à cultura, ainda é privilégio de uma minoria. Acerca disso, Lopes (2006) defende que as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita nos permitem perceber uma possível neutralidade nessas práticas que, na verdade, mascara o real significado da distribuição do poder na sociedade em que se processam por conta do caráter ideológico intrínseco nas relações sociais. Então, compreendemos que as práticas sociais de leitura e escrita retratam o quanto as relações de poder são intrínsecas nas relações sociais.

Na seção seguinte, analisaremos a visão do professor, colaborador desta pesquisa, sobre essas práticas sociais de leitura e de escrita e que procedimentos e estratégias ele utiliza para tornar seus alunos letrados.

#### **5.4 Práticas de Letramento: reflexões sobre a importância das práticas de leitura e de escrita sob o olhar do professor**

A formação profissional é fator indispensável aos professores de qualquer modalidade de ensino, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de se implementar na escola um ensino de qualidade que favoreça a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita. Além da formação docente ser uma grande aliada no trabalho dos professores dessa modalidade de ensino, acreditamos

também que a formação linguística deles deve ser importante aliada nesse processo de ensino, a fim de viabilizar um ensino de leitura e de escrita pautado na perspectiva social do letramento, favorecendo, de fato, a inserção plena dos sujeitos na cultura letrada.

Para verificarmos acerca da formação profissional e linguística dos professores, utilizamos como coleta de dados um questionário contemplando, em sua maioria, questões abertas. Esse questionário foi aplicado ao professor da turma em análise, da referida escola já mencionada em seções anteriores. Com isso, esperamos analisar as respostas dadas por esse professor confrontando-as com a resposta dos alunos.

**QUADRO 4 – Dados do professor**

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Tempo de serviço na EJA</b>	<b>Tempo de exercício da profissão</b>
	35 anos	Letras Português (2001)	Educação a distância (2010)	2 meses	4 anos

**Fonte:** Informações fornecidas pelo professor da turma.

Os dados do quadro 4 nos mostram que o professor da turma possui formação superior na área, porém não tem experiência nessa modalidade de ensino e poucos anos de exercício na área. Em alguns momentos, registrados em observações no diário de campo, ele nos relatou que trabalhar na Educação de Jovens e Adultos foi a maneira que ele encontrou para voltar a estudar, pois estava fazendo outra graduação. Então, deixou transparecer que não era exatamente o que ele desejava como professor, uma vez que ele mesmo reconhece não estar preparado para trabalhar em turmas de EJA.

Dessa forma, tal revelação nos deixa preocupados, tendo em vista que essa é uma realidade que, certamente, não é um caso isolado. Ser professor na Educação de Jovens e Adultos tem sido cada vez mais um “pretexto” para tentar conciliar outras atividades que não têm ligação alguma com o exercício da profissão. Infelizmente, ainda há muito o que ser feito para reverter esse quadro.

Nesse ínterim, vale ressaltarmos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirma quanto às responsabilidades dos sistemas de ensino em relação à EJA. De acordo com essa lei, enquanto modalidade de ensino, o Estado assume como responsabilidade a de fornecer meios para a sua promoção: “§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, Lei 9.394/1996). E, não há como executar *ações integradas e complementares entre si* sem pensar no importante papel do professor dessa modalidade de ensino.

Ainda sobre a formação docente desse colaborador da pesquisa, ressaltamos o fato de sua pós-graduação não estar relacionada à EJA, aliás, é visível o que ele declarou em momentos informais da pesquisa: que não se sentia preparado para trabalhar nessa modalidade de ensino. Compreendemos que a formação continuada não é suficiente para tornar o professor apto a ensinar a leitura e a escrita em sala de aula. Por outro lado, acreditamos que uma formação docente, seja de nível superior e/ou continuada, aliada aos conhecimentos específicos em Educação de Jovens e Adultos, pode favorecer um ensino significativo relacionando as práticas escolares de leitura e de escrita às práticas sociais de letramento.

Acerca disso, Gadotti e Romão (2011, p. 74) afirma que “ninguém é educador. Alguém se torna educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos desequilíbrios pessoais e coletivos”, ou seja, é nas relações sociais e na interação entre a teoria e a prática que o ser educador mostra-se visível. Para ele, a formação do educador depende mais da sua inserção social e política do que de uma reformulação dos currículos e dos cursos.

Esse autor destaca ainda que é exatamente por isso que não há como fugir da “análise da inserção do professor na sociedade concreta”, seja abordando as dimensões de seu papel atribuído, seja abordando as dimensões de seu papel conquistado. “E não se trata de qualquer professor e de qualquer sociedade; trata-se do educador de jovens e adultos, na sociedade brasileira, no final do século XX” (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 75). Então, corroboramos com esse autor, enfatizando que o saber, adquirido em cursos, treinamentos e capacitações é bem diferente do ser educador, que vai se construindo com o saber adquirido no seio das relações sociais, seja por meio de dúvidas e/ou de convicções.

Partindo dessa discussão sobre a formação docente, faremos agora uma análise das respostas do professor da supracitada turma de EJA. Como afirmamos anteriormente, o questionário era composto de questões abertas, em sua maioria, tendo em vista que daríamos a oportunidade de o professor expressar-se melhor. A primeira indagação feita ao professor diz respeito às atividades de classe. A questão pedia que ele explicasse de que maneira a leitura e a escrita faziam parte da rotina dele. Segundo ele:

As atividades são voltadas mais para a leitura dos gêneros textuais, já que a deficiência, em relação à compreensão textual, é muito grande. A maioria dos alunos não compreendem o que está escrito, dificultando a produção. Há a prevalência da leitura e ainda não foi trabalhado a produção escrita (Professor).

Observamos nessa resposta que a leitura dos gêneros textuais é uma atividade constante nas aulas desse professor, embora ele afirme a dificuldade que tem em trabalhar a compreensão de textos com os alunos. Ele destaca também que essa compreensão acaba dificultando o trabalho com a produção escrita. Com essa declaração, podemos inferir que, de fato, o professor enfrenta diversos obstáculos para conseguir trabalhar a compreensão dos diversos gêneros textuais com seus alunos.

Acerca disso, Jardimino e Araújo (2014, p. 155) enfatizam ainda que “é necessário que o professor, de qualquer nível e modalidade de ensino - inclusa a EJA - transforme os saberes sociais em saberes para ensinar”, estes em saberes ensinados e estes últimos em saberes construídos para ele e para o grupo. Com isso, estará formando uma coletividade de aprendizagem. A reorganização desses saberes entre alunos e professores faz-se por meio de uma cooperação mútua, por isso, são saberes coletivos.

Além disso, ressaltamos o quanto o conhecimento do contexto é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente, especialmente na EJA. De acordo com os autores já citados, para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações do saber a ser construído. Segundo eles, os aspectos socioculturais, pessoais e históricos permeiam as atividades durante a aula. Assim, o professor precisa estar atento a essas variantes a fim de direcionar o seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos naquele momento. Talvez seja esse o ponto de partida: direcionar o trabalho docente às necessidades dos alunos.

Outro questionamento feito ao professor foi sobre a atitude dos alunos em relação às atividades de leitura e escrita. Segundo ele, há poucos alunos interessados na turma, “ainda tem-se uma resistência em atividades que envolvam a leitura”. A partir dessa declaração do professor, podemos perceber o quanto a leitura tornou-se uma atividade pouco prazerosa na rotina escolar, sobretudo da EJA. Assim, como afirma Schwartz (2012), para que esse tipo de atividade torne-se prazerosa, é necessário diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos, respondendo a questionamentos como: Quem são esses alunos? Como eles vivem? O que pensam? Por que motivo resolveram voltar a estudar ou iniciar os estudos? Com esses questionamentos, reduziríamos a visão de que os analfabetos são ignorantes, carentes, incompetentes. Significa dizer que uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem na EJA é fazer tal sondagem, a fim de atender às expectativas dos alunos que, durante muito tempo, estiveram fora da escola.

Por isso, precisamos considerar que eles não passaram incólumes pela cultura escrita, já que construíram conhecimentos sobre ela, elaboraram hipóteses, através das quais sobreviveram e desenvolveram estratégias de resoluções de problemas de acordo com suas necessidades/desejos pessoais (SCHWARTZ, 2012). E, realmente, falta refletirmos sobre os reais motivos que levam o sujeito adulto e analfabeto ao desejo de saber ler e escrever.

Além disso, os jovens e adultos, conscientemente, até sabem que seria vantajosa a aprendizagem, porém, inconscientemente, desenvolvem mecanismos de defesa para não construí-la por medo do desconhecido, ou então, por não se sentirem capazes (SCHWARTZ, 2012). Portanto, é importante que nós, professores consideremos esse fator (medo) e busquemos estratégias para explicitá-los. Tais estratégias devem dar voz aos sujeitos e dar oportunidade para que explicitem seus medos, dialoguem com suas expectativas negativas e mostrem que essa situação poderá ser contornada.

O outro questionamento feito ao professor, colaborador desta pesquisa, é concernente às orientações que ele recebe ou não do coordenador da escola para direcionar suas aulas e que parâmetros ele segue. Nas palavras dele:

Não há orientação pedagógica e o conteúdo é baseado nos livros distribuídos aos alunos e adotados pelo sistema de ensino. Além do livro adotado para EJA, busco complementar as atividades (de acordo com a receptividade) em pesquisas na internet (Professor).



A partir dessa declaração, podemos perceber que à Educação de Jovens e Adultos não é dada a devida atenção, uma vez que ele afirma não receber orientação pedagógica. É cada vez mais visível que o atendimento diferenciado dos jovens e adultos, alunos dessa modalidade de ensino, não leva em conta a identidade deles, sua cultura, seus anseios e projetos ao retornar às salas de aula. O professor destacou ainda que o seu plano de aula é feito com base na proposta para a EJA, embora ele afirme estar em fase de adaptação.

É importante frisarmos a afirmação do professor entre parênteses “de acordo com a receptividade”. Por meio dessa declaração, podemos perceber o quão desafiador tem sido trabalhar com turmas tão diversas não apenas quanto ao fator idade. Isso nos faz pensar na importância da reflexão sobre a prática do professor no contexto da sala de aula, pois percebemos o quanto a questão da prática é uma das mais enfatizadas em qualquer modalidade do ensino. E, na Educação de Jovens e Adultos, essa reflexão é urgente, porque a indefinição de conteúdos e a precariedade das situações formativas não preparam os professores para atuarem nessa modalidade de ensino (JARDILINO e ARAÚJO, 2014).

Indagamos o professor quanto às estratégias de ensino que ele utiliza para realizar atividades de leitura e de escrita. Ele afirma que as atividades envolvem a “leitura de textos relacionados ao gênero textual em estudo, explorando principalmente a compreensão do texto e os elementos característicos do gênero estudado”, ou seja, o trabalho com gêneros, segundo ele, centra-se na compreensão, mas ele destaca que nem sempre é tarefa fácil. E podemos confrontar o que alguns colaboradores disseram em relação a isso. Em análises de seção anterior, vimos que alguns colaboradores disseram ter dificuldades com a compreensão textual.

Dessa maneira, é necessário que voltemos nosso olhar para situações como essa descrita pelo professor. Enquanto não mudarmos as estratégias em relação a isso, não provocaremos mudanças no ensino de língua na Educação de Jovens e Adultos. Assim, para os autores já citados, quando se trata de professores que atuam na EJA, há ainda muitas implicações, como a diversidade de públicos, tendo em vista que as classes são compostas por alunos de faixas etárias variadas (conforme discutido no item anterior) culturas e visões de mundo diferentes. E, esses elementos interferem bastante na prática docente do professor da EJA. Por

isso, além de repassar a funcionalidade do saber, precisamos refletir sobre as relações do professor com o aluno e do aluno com o mundo à sua volta.

Também questionamos o professor sobre o que ele fazia para trazer a realidade do aluno para as aulas de Língua Portuguesa. Segundo ele, procura textos que tratem da realidade do aluno e que “sejam de fácil compreensão”. A partir dessa resposta, entendemos que ele tenta, apesar das dificuldades, conciliar suas aulas com a realidade dos alunos, embora nós percebamos que, de certa forma, ele nivela seus alunos levando textos de “fácil compreensão”.

A respeito disso, podemos relacionar ao que sugere Gadotti e Romão (2011). Para ele, é importante que haja a politização do ato pedagógico. Esse ato de politização está ligado intimamente à questão de recuperarmos a funcionalidade do saber, ou seja, recapturarmos a instrumentabilidade do que se desenvolve em sala de aula para o projeto de vida do aluno. É exatamente a esse ponto que devemos chegar. Nas palavras desse autor: “É a perda dessa funcionalidade que provoca a evasão, a repetência, o desinteresse, a apatia do alunado”, principalmente em se tratando de jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas várias “experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência”. Além disso, temos junção da ideia de que tanto os conteúdos, quanto as habilidades a serem adquiridos servem apenas para responder às avaliações propostas (GADOTTI e ROMÃO, 2011).

Quanto à indagação feita ao professor sobre considerar seus alunos inseridos na cultura letrada, ele afirma com veemência que seus alunos não se encontram inseridos na cultura letrada, seja por falta de interesse dos mesmos, seja pela dificuldade de acesso a essa cultura. Sendo assim, é relevante refletirmos sobre isso, uma vez que o aluno que frequenta a EJA é também um cidadão e deve ter seus direitos garantidos. Com base nisso, a Unesco “acredita firmemente que aprendizagem e educação de jovens e adultos desempenham papel essencial na resposta aos desafios contemporâneos culturais, econômicos, políticos e sociais”. Então, a globalização foi responsável por traçar o caminho para muitas oportunidades, no entanto, também excluiu muitos desse processo de crescimento.

Além desses questionamentos, indagamos o professor sobre a participação dele em formações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo ele, nunca participou de formação específica para essa modalidade de ensino e ainda frisou que não conhece esse tipo de formação na rede municipal de ensino. Essa

resposta retrata um dado preocupante, visto que deve haver uma preparação mínima para quem vai atuar nessa modalidade de ensino.

Sobre isso, Barcelos e Dantas (2015) defendem que, para os professores que atuam na EJA, a formação continuada, proporcionada pelos programas de extensão ou por cursos de especialização em Educação de Jovens e Adultos, é decisiva e relevante para a qualificação do docente que trabalha nesse segmento do ensino. Para ela, a escassez de cursos no campo da EJA, seja em nível de graduação ou de pós-graduação acaba limitando atualmente a formação de professores e alfabetizadores como formação inicial e/ou continuada no âmbito dos programas e projetos de extensão.

Segundo eles, esses programas e projetos apresentam “uma série de limitações como carga horária reduzida, docentes sem a devida qualificação, falta de acompanhamento dos professores em suas práticas educativas, dentre outras” (BARCELOS e DANTAS, 2015, p. 107). Por isso, a formação dos profissionais da EJA deve ter como foco a diversidade da clientela formada por jovens e adultos, suas experiências de vida, seus saberes e suas histórias.

Dessa forma, é importante que haja uma análise sobre a formação de professores partindo da reflexão sobre a prática e percebendo o quanto isso ajuda os alunos dessa modalidade de ensino a adquirirem as habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades. Como destacam Jardimino e Araújo (2014), é necessário que a formação de professores, sobretudo da EJA, torne o professor “capaz de construir um conhecimento a partir da observação e da reflexão sobre o seu cotidiano para solucionar problemas, orientando-se por uma atitude investigativa” (JARDILINO e ARAÚJO, 2014, p. 148).

Em outras palavras, a pesquisa torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, a partir da relação entre a teoria e a prática educativa. E o professor passa a ser o investigador de sua própria prática. Isso faz com haja uma relação mais próxima entre os professores e que a troca de conhecimentos e experiências auxiliem na resolução de problemas e tomadas de decisão, seja individual ou coletivamente.

Também perguntamos ao professor qual é a relevância de voltar o ensino de LP para as necessidades dos alunos. Para ele, a relevância “é tentar inserir o aluno no universo que, muitas vezes, encontra-se distante dele, seja por causa do atraso escolar, seja porque o aluno não tenha interesse neste tipo de conhecimento”.

Entendemos, por meio dessa declaração, que o professor reconhece a importância de centrar o ensino nas reais necessidades dos alunos. Reconhecer já é importante, uma vez que, por vários motivos, o professor deixa que os anseios dos alunos se tornem bem distantes do que ocorre nas salas de aula.

Por isso, é cada vez mais importante conciliarmos o compromisso com as camadas mais oprimidas da população a partir de uma leitura da realidade para que possamos tentar, gradativamente, mudar a educação brasileira. É necessário que superemos a cultura do fracasso escolar e resgatar a cultura do sucesso do aluno como reflexo do trabalho de um profissional voltado para a transformação social.

Em outra indagação, perguntamos ao professor qual era sua concepção acerca do letramento e a importância deste para o ensino de língua materna. Nas palavras dele:

O ensino não pode ser desvinculado do conhecimento de mundo do aluno. Cada aluno tem uma habilidade e competência específica que deve ser considerada na hora de ensinar e o fato dele conhecer a língua que vai estudar, facilita a transmissão do conhecimento (Professor).

Percebemos, através dessa resposta do professor, que ele associa o letramento ao conhecimento de mundo dos alunos. Apesar de essa resposta não estar em consonância com o conceito já consolidado em Linguística e em Educação, podemos inferir que ele demonstrou um certo entendimento de que o letramento está vinculado ao conhecimento que os alunos já têm sobre o uso da língua. De qualquer forma, consideramos que o professor respondeu de maneira superficial, o que não garante que haja no ensino de leitura e escrita a relação com os usos e as funções que a escrita desempenha no meio social.

Assim, é importante levarmos em conta as contribuições do estudo desse fenômeno para o ensino da língua materna. Somente a partir dos estudos de Street (2014) que se confere um novo enfoque aos estudos do letramento, pois ele traz à tona o letramento como prática social, descartando o foco dado à aquisição de habilidades, feito pelas abordagens tradicionais. Partindo desse novo enfoque, o autor apresenta pressupostos e princípios teóricos relevantes para os estudos do fenômeno, como o modelo autônomo e modelo ideológico, além dos componentes básicos eventos e práticas de letramento.

Então, na explicitação dessas abordagens, Street (2014) aborda o modelo autônomo como aquele que tem como característica centrar-se no indivíduo, como

uma realização individual, desconsiderando o contexto social em que o indivíduo opera. Para ele, “O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental” (STREET, 2014, p. 146). Este autor justifica ainda o fato de referir-se a essa postura como um modelo autônomo por ela representar a si mesma como se não fosse, de alguma forma, uma postura “ideologicamente situada”, nas palavras do próprio autor.

Em contrapartida, no modelo ideológico Street (2014) destaca que essa abordagem não diz respeito simplesmente a aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Ele quis dizer, com isso, que tanto a escrita, quanto a leitura são pressupostos concorrentes que estão sempre ligados em relações de poder. Nesse modelo, o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, como defende o autor supracitado. Mais que isso, diz respeito aos modos pelos quais professores e alunos interagem numa prática social.

Por isso, precisamos voltar o olhar a respeito do ensino de língua centrado na própria língua. É importante irmos além, ultrapassarmos essa visão que se centra somente nas habilidades de ler e escrever. Como afirma Soares (2010), as concepções de letramento que têm como foco sua dimensão social, fundamentam-se em seu valor pragmático, ou seja, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade.

A última indagação feita ao professor diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula, se elas tinham orientações relativas ao letramento e como isso se dava. Segundo o professor, essas atividades “são desenvolvidas levando-se em conta o conhecimento prévio do aluno, suas dificuldades, as situações sociais em que estão inseridos.” A partir dessa resposta, podemos observar que, embora a afirmação dele sobre o letramento tenha sido superficial, ele demonstra certa preocupação em considerar o conhecimento que os alunos levam para a escola.

Portanto, devemos observar como as práticas de letramento estão presentes e contribuindo na EJA, tendo em vista que isso faz-nos refletir acerca desses fatores e sua relevância para o sucesso escolar dessa modalidade. Mesmo que esses alunos tenham passado um tempo considerável fora da sala de aula, não deixaram de exercer suas práticas na sociedade letrada. Eles estão imersos em diferentes eventos de letramento inconscientemente no seu dia a dia: desde a organização de uma lista de compras, (mesmo que não faça, ele mesmo pede para um alfabetizado

fazer), no ponto de ônibus, quando precisa identificar o que precisa pegar, anotação de recados do telefone, dentre outros.

Dessa maneira, podemos dizer então que os jovens e adultos constroem seus próprios saberes a partir de sua experiência de mundo. “Eles fazem uso de dispositivos pessoais, de forma que a construção do letramento social ocorre inexoravelmente” (MOLLICA & LEAL, 2009, p.7). E a postura do professor frente a essas práticas de letramento é imprescindível e deve ser feita de maneira consciente para formar um cidadão ciente de seu papel social, levando-o a reconhecer que identidades sociais o formam.

Vimos neste capítulo, com base nas falas e nas atividades analisadas e discutidas, que ainda é muito presente nas aulas de Língua Portuguesa, a concepção tradicional de língua, embora haja uma tentativa de mudança, ou ao menos, os primeiros passos para que consigamos direcionar o ensino de leitura e de escrita a fim de torná-lo mais significativo para os alunos da Educação de Jovens de Adultos, esperando, com isso, favorecer a inserção plena desses sujeitos nas práticas sociais de letramento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de desvelar os eventos e as práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos, propomos como objeto deste estudo de pesquisa, as práticas de leitura e escrita dos alunos dessa modalidade. E, para nos inserirmos entre os colaboradores da pesquisa, adentramos a sala de aula do 8º ano da EJA na qual permanecemos durante o período de três meses. Os dados coletados durante esse período foram oriundos de entrevistas com os alunos, de diários de campo e da aplicação de um questionário tanto para os alunos, quanto para os professores.

Tais dados revelaram importantes informações pertinentes sobre a temática pesquisada, as práticas de leitura e de escrita na Educação de Jovens e Adultos. Como estabelecemos questões norteadoras para dar um direcionamento a esta pesquisa, vamos tecer algumas considerações finais a partir dessas questões. Dessa forma, é relevante mencionarmos que não as consideramos conclusões fechadas, uma vez que são resultado de interpretações de ações sociais, partindo de um contexto específico (BORTONI-RICARDO, 2008).

Dessa forma, consideramos nas categorias as seguintes análises: na primeira seção, discutimos sobre a efetivação das atividades de leitura e de produção escrita nas aulas de 8º ano de EJA em que procuramos desvelar os principais eventos e práticas de letramento que fazem parte da rotina escolar dos alunos e do professor e os que proporcionam maior envolvimento; na segunda categoria, verificamos que significados a leitura e a escrita adquire para os alunos, colaboradores da pesquisa.

Na terceira categoria, analisamos como as atividades propostas em sala de aula relacionam-se ao universo dos alunos fora da escola; e, na quarta categoria, investigamos a visão do professor acerca da relevância das práticas de leitura e de escrita para a EJA. Ressaltamos, no entanto, que essa divisão entre as categorias não é rígida, tendo em vista que elas mantêm uma inter-relação constante. Agora, passemos a explicitar os resultados advindos da análise das categorias propostas para esta pesquisa.

Na primeira categoria, intitulada como *Eventos e práticas de letramento: cenas da rotina do professor e dos alunos e o envolvimento proporcionado*, buscamos identificar que eventos e práticas de letramento fazem parte da rotina dos alunos e do professor, além de verificarmos o envolvimento proporcionado por esses

eventos e por essas práticas de letramento na sala de aula de 8º ano da Educação de Jovens e Adultos.

Para alcançarmos o objetivo pretendido nessa categoria, analisamos os dados a partir da observação participante e dos materiais utilizados na aula do professor da referida turma, como o uso de textos do livro didático. Foi possível observarmos que os eventos de letramento foram instaurados a partir das atividades diárias envolvendo a leitura e a escrita. Em alguns eventos, notamos o comportamento dos alunos diante das atividades.

Percebemos que, quando atividade proposta era voltada para a compreensão textual, dependendo do gênero e da temática do texto, o envolvimento dos alunos era mais notável. Como foi o caso da análise da letra de música do Cazusa, momento em que percebemos uma interação não vista antes. Isso ocorreu, provavelmente, porque o professor relacionou o conteúdo da letra da música à realidade dos alunos – o aumento da violência urbana.

A partir dessa aula, chegamos à conclusão de que a aula pode ser proveitosa quando os alunos veem-se envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, percebemos que a interação entre alunos e professor foi importante para que esse evento de letramento se efetivasse, assim como nos eventos já citados. Constatamos ainda que os conteúdos e as atividades de leitura e de escrita predominantes são aquelas que têm como foco a concepção tradicional de língua, uma vez que desconsideram o aspecto sócio-histórico-cultural da língua.

E, como destaca Antunes (2003), a prática de escrita se limita a uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, em que, o que conta é a tarefa de realizá-la. Segundo esta autora, a prática de escrita deve relacionar a linguagem e o mundo à relação entre o autor e o leitor do texto, atribuindo-lhe um valor interacional. Dessa maneira, percebemos que as atividades relativas à análise gramatical deixavam os alunos pouco dispostos em aprender, embora o professor tenha nos afirmado que são essas atividades que “prendem mais” a atenção dos alunos. Por isso, percebemos que a interação entre os alunos e o professor se dava à medida que a turma via a funcionalidade do estudo da língua na vida deles.

Assim, constatamos que, muitas vezes, a concepção tradicional de língua direciona o encaminhamento das atividades de leitura e de escrita, seja por meio de textos ou não. Diante da constatação de que as aulas de Língua Portuguesa tinham como prioridade eventos, muitas vezes, destituídos de seus usos reais, decidimos



verificar qual o significado que a leitura e a escrita assumem para os alunos, colaboradores desta pesquisa. Para isso, elencamos essas informações em mais uma categoria intitulada *O aprendizado da leitura e da escrita para os alunos*. Constatamos, nas falas dos alunos entrevistados, que o aprendizado da leitura e da escrita, é visto por eles de muitas maneiras, e que apresentam objetivos específicos ao participarem dessa modalidade de ensino e ao afirmarem a importância do retorno deles à escola.

Por mais que os entrevistados considerem importante as aulas de Língua Portuguesa, mesmo que tenham certa dificuldade nas aulas de Gramática, eles reconhecem que a leitura e a escrita proporcionam a eles uma resposta às diferentes demandas do seu meio social.

A partir das respostas dadas pelos alunos entrevistados, chegamos à conclusão de que, para os entrevistados, voltar a estudar tem uma importância bastante significativa na vida deles, seja para “concluir os estudos” ou para conseguir um bom emprego e, conseqüentemente, ter uma estabilidade financeira. O que eles demonstram em suas falas é a possibilidade de, através da leitura e da escrita, tornar possível a inserção deles na sociedade letrada, fazendo uso da escrita para atender às demandas da vida, interesses e propósitos, como destaca Lopes (2006).

Então, podemos perceber que a busca por uma melhor qualidade de vida, através de um bom emprego é uma das prioridades dos colaboradores entrevistados, pois, para eles, o retorno à escola é capaz de proporcionar isso. No entanto, é preciso que nossos sistemas de ensino estejam preparados para lidar com esses diferentes perfis de alunos que chegam à Educação de Jovens e Adultos.

Por isso, é tão importante a identificação dos alunos da EJA no intuito de conhecer suas trajetórias, considerando suas particularidades, histórias de vida, anseios e necessidades. Isso foi comprovado nas falas dos entrevistados, demonstrando o quanto a leitura e a escrita são capazes de tornar possível a inserção deles na cultura letrada.

Além das considerações ligadas às categorias já mencionadas, tecemos também algumas verificações importantes de serem destacadas, como a categoria relacionada às principais situações em que os alunos da Educação de Jovens e Adultos, colaboradores desta pesquisa, mais utilizam a leitura e a escrita no seu cotidiano. A partir dos dados coletados no questionário, entendemos o quanto a

leitura e a escrita estão intrinsecamente ligadas à vida dos colaboradores desta pesquisa, desde às atividades mais corriqueiras, como pegar ônibus, até àquelas pouco vivenciadas, como redigir uma carta.

Constatamos, então, que o aprendizado da leitura e da escrita, apesar dos usos limitados da escrita nas práticas de letramento, representa um resgate da identidade dos alunos entrevistados, fazendo com a autoestima deles se eleve e que possam conseguir uma integração efetiva nas práticas de letramento do lugar onde vivem. Assim, compreendemos que uma inserção plena nas práticas de letramento exercidas na sociedade provém de uma estrita relação com as práticas escolares de leitura e de escrita.

Além das categorias discutidas anteriormente, percebemos que há uma inter-relação entre a formação docente e a prática pedagógica dos professores da EJA. Nesse ínterim, buscamos demonstrar, por meio das respostas dadas pelo professor da turma, o quanto há a necessidade de formações voltadas para professores que atuam ou que desejam atuar nessa modalidade de ensino.

Segundo as informações fornecidas por esse professor, eles não recebem orientação pedagógica para trabalhar na Educação de Jovens e Adultos e os conteúdos são baseados no livro didático, na maioria das vezes. Isso nos preocupa, pois o livro didático ainda é visto como um suporte exclusivo das aulas de LP. E, quanto às indagações acerca do letramento, percebemos que, para ele, parece ser um conceito novo.

Mesmo que, timidamente, o professor tenha abordado o fenômeno do letramento, notamos que há uma preocupação por parte dele em fazer com que seus alunos sejam inseridos na cultura letrada e que eles tenham seus direitos assegurados, embora ele reconheça que a EJA é uma modalidade que precisa de muita atenção por parte das autoridades responsáveis.

A fim de tornar o ensino de leitura e de escrita mais significativo para os alunos da EJA e mantendo uma relação entre as práticas escolares de leitura e de escrita e as práticas reais de uso, é necessário que a formação docente seja eficaz no sentido de o professor ser um agente capaz de inserir plenamente os alunos dessa modalidade de ensino nas práticas sociais de letramento.

Dessa forma, considerando o objetivo proposto para este estudo e as questões norteadoras, que procuramos responder no decorrer da pesquisa, entendemos que o resultado atendeu às nossas indagações, demonstradas por

meio das análises feitas acerca dos eventos e práticas de letramento presentes nas aulas de Língua Portuguesa da turma de 8º ano da EJA, embora tenhamos comprovado que o ensino de LP, no contexto desta pesquisa, ainda não contempla práticas de leitura e de escrita que tornem o sujeito pleno no uso das práticas de letramento.

Portanto, entendendo que o número de pesquisas no contexto da EJA ainda é pouco satisfatório, esperamos que este trabalho possa contribuir para estudos futuros acerca das práticas de leitura e de escrita nessa modalidade, colaborando, assim, para futuras reflexões dos professores e gestão escolar acerca das concepções de leitura e de escrita. E, com isso, tornando viável uma ressignificação da ação docente em sala de aula e proporcionando aos alunos dessa modalidade de ensino participarem efetivamente das práticas sociais de letramento. Então, esperamos que esse estudo possa incitar outros estudos sobre esse tema.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. Por uma sociolinguística militante. In: **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. Experiências formativas de educadores em EJA: memória e narrativas autobiográficas. In: **Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.393/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../MARCELO\\_PAGLIOSA.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../MARCELO_PAGLIOSA.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2014.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 17-29.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. As quatro habilidades básicas da comunicação na sala de aula. In: **Pedagogia do silenciamento – a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Org.). Diretrizes Nacionais. In: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HENRIQUES, Ricardo (et al). A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 347-357.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. O contexto social e político da EJA no cenário brasileiro. In: **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp. MEC, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006, 2013.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes, 1994.

MOLLICA, M.C. & LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos no Piauí – 1971 a 2002**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Disponível em: <[bhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3129.pdf](http://bhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3129.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2001.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. Alfabetização de jovens e adultos: uma abordagem do problema. In: **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SCHWARTZ, Susana. Os jovens e os adultos analfabetos. In: **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA, Rosângela Pereira de. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita**: um novo olhar sobre a formação de leitores. Teresina: Grafiset, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época).

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS**

Dados pessoais

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Tempo afastado da escola: \_\_\_\_\_

1. Como ocorrem as aulas de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

2. Que atividades de leitura e escrita o professor costuma trabalhar com vocês?

---

---

---

---

3. Você sente dificuldades em relação aos conteúdos de Língua Portuguesa? Se sim, quais são as dificuldades?

---

---

---

4. Para você, qual a importância de retornar à escola?

---

---

---

---

5. Marque nos itens abaixo, as situações em que você mais utiliza a leitura e a escrita na sua vida cotidiana.

( ) Leitura de bula de remédio;

( ) Receitas;

( ) Lista de compras;



- ( ) Leitura de correspondências;
  - ( ) Ofertas de promoções em folhetos impressos;
  - ( ) Pedir para alguém escrever ou ler uma carta;
  - ( ) Realização de saques e depósitos em caixa eletrônico;
  - ( ) Verificar data de validade nos rótulos dos produtos;
  - ( ) Pegar ônibus;
  - ( ) Leitura da Bíblia;
  - ( ) Pesquisas diversas na internet;
  - ( ) Outra situação. Qual?
- 

6. De que maneira os conhecimentos adquiridos na escola lhe ajudam em sua vida diária?

---

---

---

---

---

7. Assinale abaixo os itens que compõem sua rotina fora da escola.

- ( ) Ir ao shopping.
  - ( ) Ir ao teatro.
  - ( ) Ir ao cinema.
  - ( ) Assistir TV.
  - ( ) Visitar museus.
  - ( ) Ir a shows.
  - ( ) Ler jornais e revistas.
  - ( ) Assistir jornal.
  - ( ) Fazer compras.
  - ( ) Ler livros.
  - ( ) Participar de eventos religiosos.
  - ( ) Assistir a filmes na TV.
  - ( ) Outro. Cite:
- 

8. Nas aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos são direcionados ao seu dia a dia ou não têm relação com sua vida diária? Por quê?

---

---

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR**

Dados acadêmicos

Nome: ..... Idade: .....

Tempo de exercício da profissão: .....

Tempo de exercício da profissão em EJA: .....

Graduação: ..... Ano de conclusão:  
.....Pós-graduação: ..... Ano de conclusão:  
.....

1. Como você costuma trabalhar a leitura e a escrita nas suas aulas de Língua Portuguesa na EJA?

---

---

---

---

2. O seu plano de aula é feito com base na proposta pedagógica para a EJA? Justifique.

---

---

---

---

3. De que maneira você conduz seus alunos para fazer uso da leitura e escrita no contexto social?

---

---

---

---

4. Quais são as dificuldades encontradas em trabalhar o ensino de língua materna na EJA?

---

---

---

---

5. Que estratégias você utiliza para trazer a realidade do aluno para as aulas de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

6. De que forma você vê seus alunos em relação à cultura letrada?

---

---

---

---

7. Você participou de alguma formação voltada para a Educação de Jovens e Adultos? Se sim, descreva em poucas palavras como ocorreu.

---

---

---

---

---

---

8. Qual a relevância de voltar o ensino de LP para as necessidades dos alunos de EJA?

---

---

---

---

---

---

9. Qual a sua concepção do fenômeno do letramento e a importância deste para o ensino de língua materna?

---

---

---

---

---

# **ANEXOS**

## ANEXO A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

### Para que ninguém a quisesse

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, da gaveta tirou todas as jóias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se ascendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de se ocupar dela, permitindo que fluisse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia, um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos.

Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. In: Contos de amor rasgados. Rio de Janeiro, Rocco, 1986. pp. 100-102.

#### 1. Sobre o texto, identifique a alternativa CORRETA:

- O enredo deixa claro que a ameaça à harmonia do casal estava no comportamento demasiado extrovertido da mulher, que obriga o marido a tomar medidas extremas.
- O enredo deixa claro que a ameaça à harmonia do casal estava no comportamento demasiado obstinado do homem, que obriga a mulher a sentir saudades do desejo que ele nutria por ela.
- O homem manda que a mulher não se arrume mais tomado pelo instinto de proteção. Ele só poderia ter certeza de que ela não seria assediada se não atraísse o olhar de outros homens.
- O homem manda que a mulher não se arrume mais tomado pelo sentimento de insegurança. Ele só poderia ter certeza de que ela não seria desatendida se não atraísse

2. Qual dos fragmentos abaixo, retirados do texto, expressa o completo processo de anulação da personagem feminina?

- "Ninguém a olhava duas vezes." (l.6)
- "[...] enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda." (l.16)
- "[...] mimetizada com os móveis e as sombras." (l.19)
- "[...] esqueceu o batom." (l.15)

3. Qual o sentido do título do conto, considerando a história?

Observe a construção de alguns trechos:

- mandou que descesse a bainha dos vestidos..."
- foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes..."
- Dos armários tirou as roupas de seda..."
- pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos..."
- permitindo que fluisse em silêncio pelos cômodos..."

4. Que personagem executa as ações expressas pelos verbos em destaque?

5. O que esses verbos mostram sobre o caráter da personagem e o tipo de relação que existia entre o casal?

6. Você acha saudável esse tipo de relação? Explique seu ponto de vista.

7. Como você interpreta a reação da mulher no fim da história?

## ANEXO B – 3ª AVALIAÇÃO

Escola Municipal Delfina Borralho  
 Teresina, \_\_\_\_\_ de Junho de 2015.  
 Turno Noite - 8º ano – Sala .....  
 Aluno (a): .....  
 Professor: Wellington

NOTA

3ª Avaliação de Língua Portuguesa

1. Leia a tira a seguir e responda:



a) Identifique e classifique o sujeito em: "Você se machucou, Linus??" (0,75)

b) Identifique e classifique o sujeito em: "Gostaria de ver a enfermeira, por favor..." (0,75)

2. Classifique o sujeito das orações: (1,0)

- a) Estranhos ruídos eram ouvidos por todos. ....  
 b) Não falo em público porque tenho vergonha. ....  
 c) As fábricas poluem o ar e a água dos rios. ....  
 d) Havia muitos alunos naquela aula. ....

Leia a entrevista para responder as questões de 3 a 7.

**O PROBLEMA NÃO É COMPRAR**

*A jornalista americana Alissa Quart, autora de um livro sobre hábitos de compra dos adolescentes, fala do consumismo juvenil.*

**Veja – O jovem é um consumista?**

**Alissa Quart** – Todo mundo é consumista, em maior ou menor grau, adultos ou adolescentes. Em 2001, os jovens gastaram 155 bilhões de dólares nos Estados Unidos. Em média, o adolescente americano gasta 60 dólares por semana do próprio dinheiro. Apenas 56% desse valor vem da mesada dos pais. O restante ele ganha sozinho, normalmente trabalhando em empregos de meio período.

**Veja – Por que os jovens estão comprando produtos de luxo?**

**Alissa** – Porque nos últimos anos as empresas adotaram a estratégia de direcionar esses produtos para os jovens. Esse avanço foi influenciado pelo estilo de vida dos astros de rap e hip hop, que valorizam esses produtos em sua música e em sua vida pessoal. Marcas caras, como Louis Vuitton, tornaram-se símbolos de cultura popular. O interesse por esses símbolos de status também cresceu bastante entre os adultos e, por consequência, entre seus filhos.

**Veja – Por que os pais não tentam barrar essa avalanche de consumismo juvenil?**

**Alissa** – Porque o consumismo não é considerado um problema. O que preocupa é se as filhas vão engravidar ou se os filhos vão se viciar em crack. Nesse contexto, consumir é inofensivo. O consumo é visto como uma conquista do adolescente, sua primeira inserção no mundo adulto. Os pais dão mesadas aos filhos como uma preparação para a responsabilidade de ter o próprio dinheiro. Na verdade, o consumismo só se torna realmente perigoso quando assume proporções exageradas.

**Veja – Como mostrar a um adolescente que um produto de luxo que ele deseja comprar está fora da realidade?**

**Alissa** – Pais e filhos deveriam tentar um olhar crítico em relação à mídia e à publicidade. Não é fácil, pois o marketing moderno utiliza-se de técnicas sutis para atingir os jovens. É comum nos Estados Unidos "infiltrar" num shopping center adolescentes usando marcas de grife. A idéia é estimular seus amigos a comprar aqueles produtos. Os pais não devem apenas dizer não. Precisam também estar atentos às técnicas para induzir as compras.

[http://veja.abril.com.br/especiais/jovens\\_2003/p\\_080.html](http://veja.abril.com.br/especiais/jovens_2003/p_080.html)

3. Segundo a entrevistada Allissa Quart, os jovens estão comprando produtos de luxo por quê?
- Por que os pais não tem um olhar crítico em relação à mídia e à publicidade.
  - Porque o consumismo não é considerado um problema.
  - O consumo é visto como uma conquista do adolescente, sua primeira inserção no mundo adulto.
  - Porque nos últimos anos as empresas adotaram a estratégia de direcionar esses produtos para os jovens.

4. Segundo a entrevistada Allissa Quart, quem pode ser considerado consumista?

- Apenas os jovens, pois adoram comprar.
- Apenas os adultos, pois tem um poder aquisitivo elevado.
- Todas as pessoas são consumistas em maior ou menor grau.
- Apenas crianças e jovens.

5. É **incorreto** afirmar em relação à entrevista que:

- O consumismo não é considerado um problema, e sim uma conquista do adolescente, sua primeira inserção no mundo adulto.
- Todo mundo é consumista, em maior ou menor grau, adultos ou adolescentes.
- Os jovens estão comprando mais por que as empresas adotaram a estratégia de direcionar produtos para os jovens.
- O consumismo praticado pelos filhos deixam os pais preocupados.

6. Uma entrevista pode se concentrar na pessoa do entrevistado ou em um assunto, conteúdo específico que o entrevistado domina. No caso da entrevista lida concentra-se na pessoa ou no conteúdo? Justifique.

.....

.....

.....

.....

7. Identifique no texto os elementos da entrevista.