



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANA PAULA FERNANDES PROCÓPIO

**LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES**

ASSIS/SP

2021

ANA PAULA FERNANDES PROCÓPIO

**LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVES E ADULTOS:
RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras- Assis, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador (a): Dr^a Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

ASSIS/SP

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

P963L Procópio, Ana Paula Fernandes
Letramentos na educação de jovens e adultos:
ressignificando identidades / Ana Paula Fernandes
Procópio. Assis, 2021.
115 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe
Ramos

1. Letramento. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Identidade social. I. Título.

CDD 370.193



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS DE ADULTOS: RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES

AUTORA: ANA PAULA FERNANDES PROCOPIO

ORIENTADORA: KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos Literários e da Educação / UNESP/ FCL-Assis

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/FCT-Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/FCL-Assis

Assis, 21 de setembro de 2021

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não se concluiria sem o apoio de várias pessoas. Por isso, deixo meus agradecimentos dedicados às pessoas que me apoiaram nessa jornada que se acaba.

A Deus, em primeiro lugar, por ter me sustentado até aqui. À minha família, em especial, aos meus pais, Lúcia e Paulo, eles são a base da minha existência, sempre me incentivaram a estudar, eu fui a primeira neta da família a concluir o ensino superior e agora, também, a concluir o mestrado.

Ao meu esposo, Luiz Alberto, por estar ao meu lado sempre me apoiando nas minhas escolhas, tendo muita paciência, compreensão e carinho, pois muitas vezes foi preciso deixá-lo de lado para conseguir realizar os trabalhos solicitados durante as aulas, as leituras e a escrita da dissertação.

À minha orientadora, professora doutora Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, que, de forma paciente e tranquila, sempre me orientou. Às professoras que estiveram presentes na minha banca de qualificação professora doutora Kátia Rodrigues Mello Miranda e professora doutora Ana Luzia Videira Parisotto, pelas considerações e apontamentos feitos na banca, eles contribuíram imensamente para o enriquecimento de minha pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer também aos professores das disciplinas cursadas no Profletras, em geral, todos foram muito importantes para o meu crescimento tanto profissional quanto pessoal, ao que sou infinitamente grata pelo conhecimento compartilhado.

Aos amigos da sexta turma do Profletras-UNESP, por todos os momentos, por cada etapa superada, pelas amizades que ainda permanecem mesmo com o fim do nosso curso, em especial, à amiga Rosemeire Lozano de Moraes, que estivemos juntas desde o processo seletivo para o ingresso no Profletras-UNESP, tantas idas e vindas de Ourinhos a Assis, quantas angústias, conversas, risadas, foram compartilhadas nesse trajeto, sempre uma apoiando a outra a persistir nessa caminhada até o fim. Ao meu amigo e companheiro de trabalho Lucas Vilas Boas Simirio, por ter compartilhado seus conhecimentos e suas experiências como professor da EJA.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, sempre esteve vinculada a questões de luta e de resistência. Nesse contexto, trabalhar questões ligadas à Língua Portuguesa deveria estar alicerçado em uma perspectiva de linguagem mais ampla, entendida como prática social, cada vez mais exigida para a participação ativa na sociedade moderna. Acreditamos que, para muitos dos alunos de EJA, o ambiente escolar seja o único espaço para que essa prática se efetive com êxito e que seus resultados sejam colhidos também em outros setores sociais. Desse modo, o objetivo desta pesquisa é investigar as experiências de letramentos de alunos de EJA, a fim de compreender os processos de constituição de identidades, bem como a formação crítica, que os torna aptos a circular em diferentes esferas de atividade humana, como sujeitos de direitos, que produzem significados e atuam como agentes de transformação. Nesse sentido, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, a partir da tipologia do Estudo de Caso, o qual consistiu na investigação nas aulas de Língua Portuguesa, das representações pessoais, formativas e das vivências educativas em relação ao letramento de três alunos que frequentam uma sala de sétimo ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Ourinhos-SP que oferta a EJA. Para tanto, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, 03 questionários com questões abertas e fechadas acerca da temática pesquisada. Desse modo, usou-se como procedimento de análise de dados a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a partir da elaboração de três eixos de discussão, sendo eles: (I) Perfil dos sujeitos pesquisados; (II) Sobre a EJA; (III) Entre histórias e memórias: representações dos alunos da EJA sobre a prática de leitura e escrita. Diante disso, verificou-se que grande parte dos sujeitos deixaram seus estudos por questões econômicas, tão logo voltaram à escola almejando melhores oportunidades de trabalho; a maioria também concebe a EJA como uma oportunidade de estudar, e como meio de aprender a ler e escrever melhor, por isso acreditam que as aulas de Língua Portuguesa devem basear-se mais na decodificação mecânica dos signos. Sendo assim, faz-se necessário uma melhora formativa dos docentes que trabalham com alunos de EJA, de modo que articulem, dialeticamente, a escrita e a leitura e levem seus alunos a conceber a linguagem como via de ressignificação e transformação crítica e social.

Palavras-chaves: Letramento; Educação de Jovens e Adultos; Identidades.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) in Brazil has always been linked to issues of struggle and resistance. In this context, working on issues related to the Portuguese language should be based on a broader language perspective, understood as a social practice, increasingly required for active participation in modern society. We believe that, for many EJA students, the school environment is the only space for this practice to be carried out successfully and that its results are also collected in other social sectors. Thus, the objective of this research is to investigate the literacy histories of EJA students, in order to understand the processes of identity constitution, as well as the critical formation, which makes them able to circulate in different spheres of human activity, as subjects rights, which produce meanings and act as agents of change. In this sense, the present study is characterized as a qualitative research, based on the typology of the Case Study, which consisted of the investigation in Portuguese language classes, of personal representations, training and educational experiences in relation to literacy in classes of three students who attend a seventh-year elementary school classroom in a municipal school in Ourinhos-SP that offers EJA. For that, we used as data collection instruments, 03 questionnaires with open and closed questions about the researched theme. Thus, the Bardin's Content Analysis (1977) was used as a data analysis procedure, based on the elaboration of three axes of discussion, namely: (I) Profile of the researched subjects; (II) About EJA; (III) Between stories and memories: representations of EJA students about the practice of reading and writing. Therefore, it was found that most subjects left their studies for economic reasons, as soon as they returned to school, aiming for better work opportunities; most also see EJA as an opportunity to study, and as a means of learning to read and write better, so they believe that Portuguese language classes should be based more on the mechanical decoding of signs. Thus, it is necessary to improve the training of teachers who work with EJA students, so that they dialectically articulate writing and reading and lead their students to conceive of language as a way of reframing and critical and social transformation.

Keywords: Literacies; Youth and Adult Education; Identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de analfabetismo no Brasil entre 2016 e 2018.....	24
Quadro 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Brasil, entre 1920 e 1999.....	25
Tabela 1: Níveis de alfabetismo segundo escala INAF.....	37
Tabela 2: Distribuição da população por níveis de alfabetismo e escolaridade.....	39
Quadro 2: Procedimentos metodológicos adotados e quantidade dos participantes envolvidos.....	50
Figura 2: Gênero.....	59
Figura 3: Idade dos Participantes.....	60
Figura 4: Estado civil dos participantes.....	62
Figura 5: Existência de filhos dos participantes.....	62
Figura 6: Exercício de algum trabalho.....	63
Figura 7: Idade que começou a trabalhar.....	64
Figura 8: Uso dos conhecimentos escolares no trabalho.....	65
Figura 9: Escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados.....	67
Figura 10: Motivo de voltar a estudar.....	68
Figura 11: Existência de lembrança anterior à alfabetização	69
Figura 12: Existência de discriminação por não ter completado os estudos	70
Quadro 3: Quais atividades (leitura, escrita ou escrita e leitura) você mais gosta?	87
Quadro 4: Frequência com que os participantes realizam a leitura.....	90
Quadro 5: Espaços que os participantes mais realizam atividades de leitura.....	92
Quadro 6: Textos que os participantes costumam ler em casa e/ou escola.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 Da Alfabetização ao Letramento: contextualizando as nomenclaturas.....	22
1.2 A alfabetização e os censos.....	22
1.3 A origem do letramento no Brasil.....	28
1.4 A busca de definição para um conceito complexo e multifacetado.....	33
1.5 O letramento e os censos.....	35
1.6 As práticas do letramento e sua perspectiva ideológica.....	40
1.7 As práticas de letramento e os gêneros do discurso.....	43
2. METODOLOGIA	46
2.1 A pesquisa qualitativa em Educação: abordagem metodológica.....	46
2.2 Tipologia metodológica.....	47
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	49
2.4 Questionário.....	50
2.5 Contexto de pesquisa.....	52
2.6 A turma da EJA: multisseriada, multi-idades e múltiplas trajetórias.....	53
2.7 Conhecendo os sujeitos da pesquisa.....	54
2.8 Procedimentos de análises de dados.....	56
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
3.1 Eixo I - Perfil dos sujeitos pesquisados.....	58
3.2 Eixo II - Sobre a EJA.....	72
3.3 EIXO III – Entre histórias e memórias: representações dos alunos da EJA sobre a prática de leitura e escrita.....	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	101

APÊNDICE A.....	109
APÊNDICE B.....	111
APÊNDICE C.....	112
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, sempre esteve vinculada a questões de luta e de resistência. Nesse contexto, trabalhar questões ligadas à Língua Portuguesa deveria estar alicerçado em uma perspectiva de linguagem mais ampla, entendida como prática social, cada vez mais exigida para a participação ativa na sociedade moderna. Acreditamos que, para muitos dos alunos desta modalidade de ensino, o ambiente escolar seja o único espaço para que essa prática se efetive com êxito e que seus resultados sejam colhidos também em outros setores sociais.

Com os avanços nas áreas das tecnologias e da comunicação do mundo contemporâneo configuraram novas formas de ser, assim como de se comunicar, em que as barreiras para a informação se rompem constantemente e novas linguagens e gêneros se estabelecem para atender a diferentes modos de interação social, para os quais a leitura e a escrita são consideradas práticas sociais cada vez mais necessárias para a participação ativa nas esferas de atividades humanas.

Diante deste novo contexto, a escola se depara com muitos desafios, especialmente no que se refere à prática pedagógica e a implantação de um currículo que acompanhe todas essas transformações sociais, pois convivemos em uma sociedade composta por uma pluralidade de ideologias que constituem os sujeitos em suas relações sociais e afetivas.

Essas transformações sociais são, hoje, fundamentais para seguridade dos valores democráticos e igualitários. As instituições que representam a sociedade não podem, assim, privilegiar uns em detrimentos de outros, não devem silenciar identidades plurais, pois, estas são intrínsecas ao sujeito em sua constituição social.

Desse modo, é particularmente importante nesse momento sócio-histórico em que a educação para todos, como política, impõe-se como questão chave para um mundo em movimento do qual a escola faz parte. Isto é, há a necessidade de se reconhecer e validar diferentes práticas de uso social da linguagem como parte do repertório cultural dos sujeitos, mas a despeito disso, nota-se que essa preocupação pouco tem chegado à educação de jovens e adultos.

Segundo Di Pierro (2015), embora exista uma multiplicidade de iniciativas e práticas, e mesmo de políticas de formação, têm-se os mesmos problemas de 20, 30 anos atrás, se avançou muito, tanto no financiamento quanto na formação docente para a educação infantil e para a educação especial, mas não para a EJA.

Sendo assim, foi pensando nesses jovens e adultos que surgiu a motivação para esta pesquisa, na qual buscamos compreender as relações que esses alunos estabelecem com os processos multissemióticos que envolvem os diferentes letramentos, entendido aqui na perspectiva sócio-histórico e cultural de letramento proposto por Street (2014), no processo de circulação por diversas esferas de atividade humana, permeadas por diferentes gêneros do discurso (Bakhtin, 2010).

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender sobre as experiências de letramentos de alunos da EJA, a fim de discutir sobre os processos identitários dos alunos dessa modalidade, bem como a existência ou não de práticas educativas voltadas à emancipação e formação crítica desses sujeitos sociais, com vistas às transformações de suas realidades.

Isso se destaca, pois práticas de ensino e aprendizagem de natureza crítica na EJA, permite a formação de sujeitos capazes de transformar ativamente e significativamente os contextos socioculturais dos quais participam.

Diante desse pressuposto, esta pesquisa pode contribuir com a formação desses alunos no que tange ao letramento, bem como favorece um subsídio teórico-prático aos docentes dessa modalidade educativa, com vistas à construção e ressignificação de saberes dos profissionais que atuam no contexto da EJA, o que tanto permite a ampliação de seus fundamentos e concepções acerca do sujeito aluno da Educação de Jovens e Adultos, quanto estimula uma ação docente crítica e socialmente comprometida.

Assim sendo, este estudo também se destaca pela valorização social no que se refere à leitura, pois enaltece a importância das práticas discursivas produzidas por esses alunos neste contexto de ensino, concebidos como sujeitos críticos, que compreendem o que leem, entendem a sociedade da qual fazem parte e, sobretudo, acreditam na importância da linguagem como instrumento de transformação social e (re) significação identitária no contexto no qual estão inseridos.

Nesse sentido, os objetivos específicos estão assim delineados nesta pesquisa:

- Investigar os pressupostos pessoais, o contexto e a trajetória de vida dos alunos da EJA para apreender a história de vida destes seus anseios, suas culturas, a fim de proporcionar uma prática de ensino que possibilite a participação significativa e crítica nas diversas práticas de linguagem.
- Compreender quais são os fundamentos e concepções dos alunos acerca da modalidade da Educação de Jovens e Adultos;

- Investigar as experiências de letramentos dos alunos como mecanismo de entendimento e reflexão a partir de suas representações e contatos com diferentes gêneros textuais;
- Compreender como se dá o processo de leitura e escrita entre os alunos da EJA, ou seja, se está limitado à memorização ou à transformação social;
- Refletir sobre as mudanças de atitudes alcançadas através da reinserção de um indivíduo no mundo escolar e explicitar as conquistas e perspectivas esperadas por esse aluno, no decorrer de sua vida com vistas à emancipação e criticidade.

Para conseguirmos atingir os objetivos desta pesquisa, sabemos que o ambiente escolar se torna um espaço privilegiado, mas não único, para que essa prática se efetive com êxito e que seus resultados sejam colhidos também em outros setores sociais, para tanto as ações pedagógicas na EJA precisam estar articuladas com o cotidiano do estudante, as atividades desenvolvidas só podem fazer sentido quando o processo de ensino se dá "das práticas sociais para a escola", conforme assevera Street (2003, p.12), as práticas escolares precisam estar articuladas com as práticas sociais do estudante.

Neste sentido o espaço escolar, sobretudo na EJA, configura-se como excelente e privilegiado para incitar mudanças, no sentido de compreender e conviver com a diversidade de manifestações presentes na sociedade e a importância da linguagem para transformação social e ressignificação identitária.

Uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos, potencializando um diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, mas também as culturas locais, populares e de massa.

A escola nesse contexto de constantes mudanças precisa ser "um laboratório vivo de interconexões de culturas e o grande desafio que se apresenta é fazer com que as diferentes manifestações culturais circulem dentro dela de forma articulada com a especificidade das disciplinas" (RIBEIRO, 2001, p.93).

Assim, em concordância com Rojo (2009, p. 10) pode se afirmar que "um dos importantes papéis da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura

valorizada que nela circula ou pode vir a circular” afim de que se exterminem os conflitos simbólicos advindos da imposição de uma única língua, uma única leitura e uma única escrita como legítimas. Kleiman (2010) caracteriza a escola como a mais importante agência de letramentos, responsável por introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita, mas critica o fato de essa instituição ainda estar muito presa ao modelo cognitivo, ou seja, ainda conceber os letramentos como uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Esperamos que este estudo seja relevante para com o trabalho com a linguagem no contexto da EJA e que os resultados dessa pesquisa possam oferecer subsídios, particularmente, a pesquisadores e professores que se interessem por essa área do conhecimento, podendo contribuir para ressignificar as práticas de letramento nas séries finais da EJA, pois muitas pesquisas que tratam das questões do letramento, nessa modalidade de ensino, em geral, se voltam mais para um aspecto desse processo: a alfabetização (SIGNORINI, 2001; PELANDRÉ, 2002; PEREIRA, 2005; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 1999; 2007; 2010).

Segundo Antunes (2003) houve, durante muito tempo, e ainda há traços de uma escola que obscureceu a função interativa da língua, na qual predominavam nas aulas de português o trabalho com uma gramática descontextualizada, fragmentada e inflexível, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, estudava-se somente nomenclaturas, classes gramaticais e frases isoladas, sem contexto, sem função, feitas para servir apenas de exercícios mecânicos com objetivo de memorizar as nomenclaturas. No que se refere às atividades em torno da escrita, predominavam a prática de uma escrita mecânica, artificial, sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, apenas para exercitar aspectos não relevantes da língua.

Com relação ao ensino da leitura, privilegiava-se uma atividade de centrada apenas na decodificação da escrita, sem função, uma atividade puramente escolar, se limitando na interpretação a recuperar apenas os elementos literais e explícitos presentes na superfície textual, uma atividade totalmente desvinculada dos diferentes usos sociais, sendo incapaz de suscitar no aluno a compreensão de múltiplas funções sociais da leitura, muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido para reorientar essas práticas pedagógicas, muitas delas, infelizmente, ainda estão presentes nas salas de aulas. Antunes (2003) enfatiza que:

[...] não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino de língua. (ANTUNES, 2003, p.37)

Para que se consiga reorientar e rever as práticas de ensino de língua, é preciso que toda atividade pedagógica tenha subjacente uma determinada concepção de língua. Nada do que se realiza na sala de aula está independente de princípios teóricos, muitos professores parecem ser meio descrentes e descontentes com relação às teorias, muitos querem somente a prática nos encontros de formações dos quais participam. Talvez o desinteresse pela teoria possa significar uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem mutuamente.

Nesta relação mútua, o Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras) se torna uma excelente oportunidade aos professores para continuar estudando, pesquisando, revisitando e até mesmo ressignificando os conhecimentos e fundamentos teóricos que foram aprendidos na graduação, pois não há práticas eficientes sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos, se algumas práticas se distanciam do ideal, é porque falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem. De acordo com Antunes (2003), pode-se dizer que, de uma forma muito geral, ao longo dos estudos linguísticos, duas grandes tendências têm marcado a percepção dos fatos da linguagem:

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema em potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização;
- b) uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização. (ANTUNES, 2003, p.41).

Essa pesquisa, portanto, se apoiará na segunda tendência, visto que possibilita uma consideração mais ampla da linguagem, pois somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode proporcionar um ensino de língua e um trabalho pedagógico que seja, individual e

socialmente, produtivo, significativo e relevante. Essa outra maneira de olhar para linguagem, vista como forma de interação, sustenta-se no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico. Esse caráter interativo da linguagem compreendido por meio de sua natureza sócio-cultural-histórica é, portanto, a base do arcabouço teórico bakhtiniano, sendo este um dos pilares que sustentará a fundamentação teórica nesta pesquisa, além dos pressupostos teóricos que se baseiam em estudos sobre letramento (Kleiman, 1995, 2013; Soares, 2001; Rojo, 2009; Street, 2014; Tfouni, 1988) e, em se tratando de uma pesquisa relacionada à EJA, recorreremos também ao pensamento de Paulo Freire sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que é um dos mais importantes teóricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em sua crítica à alfabetização, em uma concepção tradicional, que desconsidera o uso social da leitura e escrita e forma indivíduos capazes apenas de codificarem e decodificarem, numa perspectiva alienante.

Segundo Freire:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a essa democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem 'trabalho', lições que falam de ASA - 'Pedro viu a ASA' - 'A asa é da ave'. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. 'Eva viu a uva'. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 1967, p. 104)

Assim, Freire (1987) defendia uma educação que provocasse a emancipação do sujeito pela conscientização, uma vez que tornar-se alfabetizado implicava não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras e de sílabas, desgarradas de um universo existencial, mas uma criação e/ou recriação que possibilitasse ao homem um posicionamento de intervir sobre seu meio. Nesse sentido, propõe um processo de alfabetização, que considera, aspectos sociais,

culturais, políticos e econômicos, estimulando capacidade crítica dos alfabetizados, enquanto sujeitos do conhecimento.

Soares (2003) enfatiza que nenhum ensino de língua pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e escrever, mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o letramento, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e de leitura, e principalmente, sem fazer a dissociação da alfabetização e do letramento.

Por conseguinte, Soares (2001) reafirma a importância de se ressaltar que é no letramento que o indivíduo constrói sua dialética social. Esse mesmo indivíduo, construtor da língua escrita, precisa fazer a crítica da cultura dominante a partir dos seus valores, do valor da sua própria vida cotidiana e, sobretudo, do valor que ele herdou de outras tentativas de aprendizagens malsucedidas, esta concepção de letramento proposta por Soares está relacionada com a teoria social do letramento proposta por Barton (1994) que conceitua letramento como uma prática social em que eventos de letramento ocorrem. Dentro de uma abordagem social em que o letramento só pode ser compreendido e estudado como uma prática social, as práticas de letramento, ou seja, as práticas sociais em que o letramento desempenha um papel essencial, são consideradas a unidade básica de estudo.

Bakhtin também defende o caráter social dos fatos da linguagem e compreende o enunciado, num enfoque discursivo-interacionista, como sendo produto da interação social, em que a palavra resulta de trocas sociais. Nesse sentido, a teoria de gêneros discursivos de Bakhtin (2011) contribui para a compreensão dos processos de desenvolvimento da interação verbal, a partir da concepção discursiva da linguagem, pois possibilita a análise dos elementos extralinguísticos, as relações dialógicas com outros discursos e com os interlocutores e o reconhecimento das condições de produção do discurso, na qual as práticas de comunicação são constituídas pela infinidade de gêneros discursivos, por isso eles orientam os sujeitos nas relações de qualquer esfera comunicativa e sua utilização no ensino garante maior interação, bem como uma interpretação com foco nas práticas sociais.

Sendo assim, as atividades propostas aos alunos da EJA nessa pesquisa, foram pautadas em diversos gêneros, que serão melhores detalhados em outro capítulo, pois diversas linhas de pesquisa linguística de orientação Bakhtiniana têm demonstrado que práticas de ensino de Língua Portuguesa pautadas a partir da perspectiva dos gêneros, não só ampliam, diversificam e enriquecem a capacidade

dos alunos de produzir textos orais e escritos, como também aprimoram sua capacidade de leitura, compreensão e interpretação de textos.

Uma nova concepção de leitura e escrita precisa adentrar nas escolas e fazer a diferença junto aos estudantes da EJA. Decodificar palavras não é mais o foco do processo de leitura, mas esta precisa ampliar-se e fazer sentido. Ler deve ser um ato de libertação, de compreensão do entorno, de inspiração de ideias e de construção do pensamento crítico-reflexivo. Portanto, cabe aos professores proporcionar eventos de letramento aos alunos, para que estes entrem em contato com os materiais escritos que circulam socialmente e estejam aptos a ler e compreender o que leem, emitirem opiniões, formarem consciência crítica dos problemas sociais que os cercam, enfim, serem incluídos na sociedade exercendo mais fortemente seu papel de cidadão.

Dentro de uma proposta emancipadora de educação, o indivíduo se torna cidadão atuante na sociedade, não como um mero espectador, conformado com o sistema de dominação ao qual tentam inserir todos nós; mas sim, consciente do seu papel social, político e econômico na transformação da sociedade. Arroyo (2011) acredita que estes jovens e adultos carregam para a relação pedagógica trajetórias de vida, saberes, conhecimentos, interrogações, escolhas, experiências de opressão, que podem enriquecer o fazer educativo, sendo, portanto, um importante instrumento de diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais.

Procurando compreender a história de letramentos desses alunos, preferimos usar o termo letramentos, no plural, por acreditar que devido à variedade de contextos, comunidades e culturas presentes em nossa sociedade atualmente, são variadas também as práticas e os eventos que nela circulam, envolvendo de uma maneira ou de outra a escrita, podendo ser alfabetizados ou não para participar dessas práticas.

A partir da teoria dos novos estudos do letramento, que propõem reconhecer esta variedade e diversidade de práticas letradas e seus usos, que envolvem a escrita, podendo ser essas práticas locais, ou seja, próprias de uma comunidade específica ou globais, recobrando contextos sociais diversos como a família, igreja, trabalho, mídias, escola etc., sejam elas valorizadas socialmente ou não. No entanto, para participarmos de práticas letradas de certas esferas valorizadas, é necessário não somente sermos alfabetizados, como também, desenvolvermos níveis avançados de alfabetismo. Infelizmente muitos brasileiros estão excluídos dessas práticas letradas e bens culturais valorizados da nossa sociedade, por não terem acesso a eles, ou quando se consegue acesso, principalmente na esfera escolar, esta inserção acaba

muitas vezes culminando na exclusão e no fracasso desses sujeitos, como é o caso de muitos alunos da EJA. Segundo Kleiman (2010), tornar-se letrado em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais como a brasileira é um processo identitário tanto para se inserir nesta cultura da escrita quanto também no seu processo de exclusão envolve questões identitárias.

O processo de inserção na cultura escrita equivale a um “processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta. Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provêm de famílias sem escolaridade, também o processo de exclusão pode ter consequências para a construção identitária de jovens e adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. A concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado (KLEIMAN, 2010, p.376).

Nesta pesquisa, as entrevistas propostas aos alunos da EJA podem contribuir para conhecer as trajetórias singulares destes alunos e suas histórias de letramentos, nos diversos eventos e práticas letradas, na qual estão inseridos, a fim de facilitar o acesso desses grupos tradicionalmente excluídos das práticas sociais de letramento, ou seja, tentar proporcionar, por meio da escola, uma maior circulação por essas práticas letradas, pois muitos provêm de famílias com tradição de analfabetismo, vivendo às margens da ordem social, pouco usufruindo dos bens e serviços desta sociedade grafocêntrica. Entende-se que este público tem a necessidade de um ensino de leitura e escrita que prestigie e valorize todos os conhecimentos acumulados, pois acredita-se que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais desses alunos (interesses, conhecimentos, expectativas), e que cujas singularidades precisam ser respeitadas. É preciso levar em consideração o contexto histórico e a trajetória de vida dos alunos da EJA durante o processo de ensino-aprendizagem, pois de acordo com Paulo Freire:

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupo populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra*. (FREIRE, 2000, p.38).

Para tanto, é de fundamental importância o trabalho do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, onde a prática da leitura não seja apenas “a leitura da palavra”, mas também direcionada para a “leitura do mundo” sendo esta necessária para educação como fator para transformação do indivíduo e tendo em mente a mudança que a educação pode proporcionar a um jovem ou um adulto que volta a estudar, como diz Freire, “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Propiciar o letramento na EJA é promover a aproximação de saberes, sejam eles escolares ou vivenciais, que permeiam a realidade dos educandos. É aproximar métodos, estratégias de ensino e saberes pessoais dos envolvidos no processo de alfabetização e, por extensão, de letramento. Freire sempre defendeu a importância de respeitar os saberes vivenciais que os educandos/as trazem consigo:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p.44).

Em consonância com o que Paulo Freire afirma sobre a aproximação desses saberes acumulados, pelos jovens e adultos, durante suas trajetórias nas mais variadas práticas sociais, Arroyo (2011) também apoia que uma proposta pedagógica na EJA deve-se dialogar com esses saberes:

Partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que pautado pelo diálogo entre os saberes escolares e os saberes sociais. Esse diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes e significado, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e a cultura, acumulados pela sociedade. (Arroyo, 2011, p.35).

A partir da realidade do aluno cabe ao docente transcender a realidade do educando. Percebe-se que ensinar com significado é interligar a realidade do educando, os conteúdos informais, com os conteúdos formais.

Os docentes são peças-chave para diagnosticar os saberes trazidos, estabelecer diálogos, gerenciar conflitos, propor desafios, mostrar possibilidades e caminhos, também precisam estar abertos para aprender com os educandos, a dar

oportunidades para que haja troca entre os envolvidos. A respeito da importância desse diálogo entre mestres e educandos jovens e adultos, Arroyo (2011) afirma que:

Quando só os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (Arroyo, 2011, p.35).

É nessa perspectiva dialógica que o educador é a presença impulsionadora no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, Freire afirma ser fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo de ensino e aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais seja reduzindo à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992). Por isso uma nova concepção de leitura e escrita precisa adentrar nas escolas e fazer a diferença junto aos estudantes da EJA, pois são práticas sociais cada vez mais exigidas para a participação ativa na sociedade moderna, para isso é necessário repensar, ou até mesmo ressignificar algumas questões referentes ao trabalho de ensino-aprendizagem, no que tange à leitura e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente na EJA, na qual é foco nesta pesquisa.

Durante muito tempo, o leitor brasileiro foi concebido como um “decodificador”. O ensino escolar visava, inicialmente, preparar o aluno para reconhecer palavras, decodificar um código linguístico, por meio de cópia e repetição, longe de situações reais de uso da língua. O questionamento de tais práticas, após a década de 1980, ancorado em novas concepções de leitura e de escrita, entre elas as de letramento, fomentou outras possibilidades de se lidar com essas questões na educação, a partir de uma perspectiva que entende esses processos como instrumentos básicos para o ingresso e a participação plena na sociedade letrada em que vivemos, mas que nem sempre é oportunizada para todos, muitos brasileiros se encontram à margem desse direito, principalmente aqueles que procuram a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Art. 208¹, atender aos reclamos da sociedade e reconhecer o direito dos jovens e adultos ao ensino

¹ O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

fundamental, obrigando os poderes públicos a sua oferta gratuita, por muito tempo os alunos da EJA foram olhados e ainda continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar da qual não tiveram acesso, na infância e na adolescência ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos, evadidos, reprovados, defasados, com problemas de frequência, de aprendizagem; logo, propiciam a eles uma segunda oportunidade. Segundo Arroyo (2011), muito se tem feito por esta modalidade de ensino nos últimos anos, em pesquisas, produção teóricas, formação de educadores, intervenções pedagógicas, ou seja, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, mas ainda é preciso mudarmos este olhar escolar para estes jovens e adultos, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem pelas carências de um percurso escolar malsucedido:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. (ARROYO, 2011, p.24)

Mesmo que as carências escolares estejam intrincadas com tantas carências sociais, um novo olhar deve ser construído com relação a esses jovens e adultos, para além dessas carências. É preciso vê-los em suas trajetórias humanas, onde passam por vivências, fazem percursos de socialização, de interrogação, de buscas de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam que ficaram paralisados nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando retornam à escola, trazem com eles todo esse acúmulo de formação e de aprendizagens, que acumularam através dos múltiplos espaços da qual participaram em seus percursos vivenciais.

Do ponto de vista composicional, esse trabalho estará organizado em quatro partes distintas. Na primeira seção, apresentamos os fundamentos teóricos que

I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996*) [...]

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (BRASIL, 1988)

ancoram esta pesquisa, a partir dos estudos sobre Letramentos, desde a consolidação do termo no Brasil até os dias atuais. Esse levantamento histórico se torna importante, pois, ao longo das últimas décadas, o termo foi assumindo diferentes significações, sendo alvo de reflexões das mais diversas comunidades científicas. Também nesse capítulo, discutimos as contribuições advindas da concepção Bakhtiniana da linguagem e da teoria dos gêneros discursivos para o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa.

Na segunda seção, explicitamos a descrição dos procedimentos metodológicos deste estudo, apresentando a abordagem, o contexto, os sujeitos colaboradores e as ações que foram desenvolvidas nesta pesquisa.

A terceira seção, destinou-se à execução das atividades propostas e análises dos resultados obtidos por meio desta pesquisa. Por fim, a quarta seção traz as considerações finais.

Vale ressaltar, que a realização da pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Da Alfabetização ao Letramento: contextualizando as nomenclaturas

Nesta seção buscou-se discutir sobre as relações entre o processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos e às políticas educacionais de alfabetização, bem como as práticas, as ações e as terminologias que permeiam essa modalidade educativa.

1.2 A alfabetização e os censos

Para contextualização e melhor compreensão do uso da palavra letramento no Brasil, torna-se necessário fazer uma revisão desde as origens deste conceito até as diferentes significações que o termo assumiu a partir do momento em que se tornou alvo de reflexão das mais diversas comunidades científicas. Muitos outros conceitos foram abordados ao longo das últimas décadas, então se faz pertinente nesse capítulo apresentar um breve percurso sobre o que significava ser alfabetizado em diferentes contextos históricos nacionais e a relação com as expressões alfabetização, analfabetismo e alfabetismo, até chegar ao conceito de letramento e também letramentos. Embora muitos estudos já tenham tratado da questão, essa discussão é pertinente, considerando-se que esse trabalho também busca uma interlocução com professores da EJA, os quais, muitas vezes, desconhecem esses conceitos.

A sociedade contemporânea é caracterizada como grafocêntrica², visto que a escrita ocupa lugar privilegiado em nosso contexto social. A aquisição da leitura e da escrita é condição fundamental para o acesso a uma cidadania plena. Atualmente, o domínio do código escrito representa para as pessoas autonomia, cidadania e necessidade, pois quem não sabe ler e escrever perde oportunidades, tem inúmeras dificuldades em diversas situações do cotidiano social e torna-se dependente de outras pessoas para desempenhar funções simples, como pegar um ônibus. Atividades rotineiras, como por exemplo, pegar um ônibus, ir ao supermercado, fazer lista dos produtos que iremos comprar, ler cartazes promocionais, comparar preços e

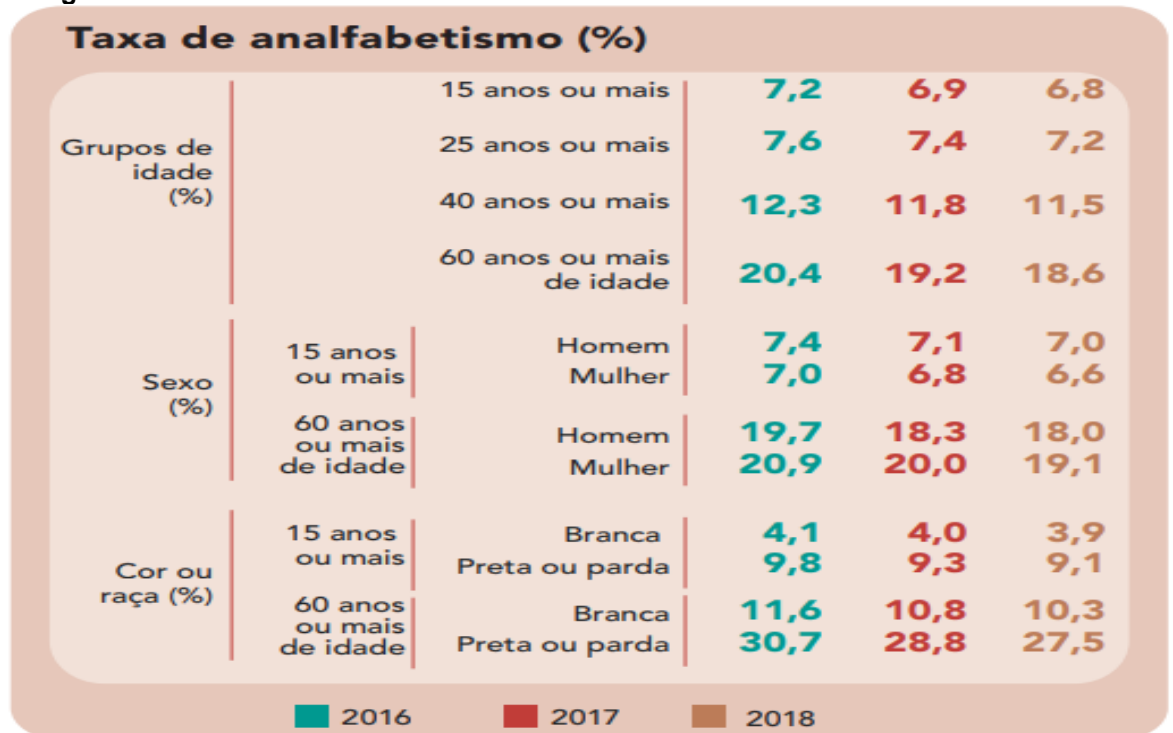
² As sociedades grafocêntricas são aquelas que possuem a organização centrada em torno da leitura e escrita.

rótulos, etc. Parecem ser simples e automáticas, pois não requerem grandes esforços de concentração ou interpretação para um sujeito que já adquiriu essa “tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” Soares (2001), porém para muitos brasileiros, infelizmente, que não tiveram acesso à escola, ou foram prematuramente expulsos dela, essas atividades representam um grande obstáculo em suas vidas.

O Brasil apresenta dados estatísticos alarmantes que evidenciam um grande número de pessoas que não sabem ler e escrever. Os desafios da alfabetização³ dos jovens e adultos no país ainda são imensos e a educação brasileira continua longe de ser para todos, os dados mostram o retrato de um sistema público que, mesmo perto de universalizar o atendimento no ensino fundamental, ainda não foi capaz de atender às necessidades educacionais de brasileiros de todas as idades. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), que desde 2012 vem levantando trimestralmente, por meio do questionário básico, informações sobre as características básicas de educação para as pessoas de 5 anos ou mais de idade, tendo em vista retratar o panorama educacional da população do Brasil, são apresentados os resultados do questionário anual de educação feito no segundo trimestre de 2018, no Gráfico 1 são apresentados também os dados que foram obtidos do mesmo trimestre dos anos de 2016 e 2017 em relação a taxa de analfabetismo.

Segundo os dados apresentados pelo IBGE, no Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Em relação a 2017, houve uma queda de 0.1%, o que correspondeu a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos.

³ Essa pesquisa, baseada em Soares (2001), define alfabetização como a capacidade de decodificar o código gráfico, de se apropriar do código alfabético, de aprender a ler e escrever.

Figura 1. Taxa de analfabetismo no Brasil entre 2016 e 2018

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018.

Nota-se que no Brasil o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos, visto que, quando eram jovens, não tiveram acesso à escola. O mais importante para reverter esse contexto é criar condições para que o adulto analfabeto possa ter estímulo para voltar a estudar, não como uma segunda chance a quem fracassou, mas a restituição de um direito que a pessoa não teve. Esses resultados indicam também, que as gerações mais novas estão tendo um maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda enquanto crianças. Outro dado que podemos inferir a partir do gráfico é a taxa de analfabetismo com relação ao sexo, a porcentagem de mulheres analfabetas com 15 anos ou mais foi menor que a dos homens dentre os três anos analisados, mas na faixa etária dos 60 anos ou mais de idade, este índice foi menor entre os homens, pode se depreender deste último resultado que há um tempo atrás a desigualdade de gênero prevalecia na sociedade, muitas mulheres assumiram, em proporções muito maiores que os homens, as tarefas de cuidado com os filhos e as atividades domésticas na família que acabavam por deixá-las excluídas do sistema escolar. Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas, infelizmente, esse é um dos vários indicadores educacionais que revelam a desigualdade racial ainda presente na sociedade

brasileira, o quadro não é uma surpresa e indica que, apesar dos muitos avanços nas políticas afirmativas, há um longo caminho a ser percorrido para que a igualdade de oportunidades entre negros e brancos seja atingida.

A partir dos dados estatísticos apresentados, é exibido o enorme desafio de assegurar aos milhões de brasileiros jovens e adultos analfabetos o direito e acesso à alfabetização, independente do ciclo de vida em que se encontram, da condição de sexo, etnia, do grupo social a que pertencem, dos locais onde residem, de sua ocupação e renda. Além de uma necessidade básica, a promoção da alfabetização é também um dever do Estado, representando apenas a primeira etapa da educação a que todos constitucionalmente têm direito – o ensino fundamental.

Estatísticas oficiais sobre o analfabetismo aparecem desde o final do século XIX, no Brasil. Segundo Ribeiro et al. (2002), desde então, o método para apurar índices de analfabetismo baseia-se na auto avaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever. Apesar de que houve algumas variações quanto à forma de inquirir os respondentes a esse respeito, de acordo com a Figura 1 e o quadro 1 abaixo, verifica-se que ao longo do século XX, as taxas de analfabetismo entre os brasileiros com 15 anos ou mais vieram decrescendo paulatinamente.

Quadro 1. Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no Brasil, entre 1920 e 1999

1920	65%
1940	56%
1960	40%
1980	26%
2000	14%

Fonte: Ribeiro et al. (2002)

No Brasil, até o final dos anos 1870, ainda não constituía problema o fato de a grande maioria da população brasileira não saber ler e escrever. Ao contrário, era-lhe vedado o acesso à leitura e escrita, a questão emergiu com a reforma eleitoral para introdução do voto direto (Lei Saraiva, 1881)⁴, a qual, de um lado, derrubou a barreira

⁴ Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882. É importante ressaltar que neste período foi proibido o voto dos analfabetos, homens, pois as mulheres já não tinham o direito ao voto. Para saber mais ver Galvão e Pierro (2007).

de renda, mas, de outro, estabeleceu a proibição do voto do analfabeto. Saber ler e escrever nunca fora condição para votar, bastava a comprovação da renda exigida pela Constituição do Império. O Partido Liberal, então no poder, acabou por excluir do voto os analfabetos, sob o argumento de que o analfabetismo representava ignorância, cegueira, pauperismo, falta de inteligência e de discernimento intelectual, incapacidade política e até marginalidade e periculosidade. A condição de analfabetismo transformou-se, assim, repentinamente, num estigma: numa marca negativa e excludente. Esse estigma de exclusão aparece também no Dicionário de Antônimos e Sinônimos, de F. Fernandes (1957) citado no artigo de Ferraro (2002), na qual define como sinônimos de analfabeto: ignorante, estúpido, boçal, bronco, sem qualquer referência à condição de não saber ler e escrever, e dá como antônimos simplesmente os termos culto e polido, sem qualquer menção a alfabetizado ou a capacidade de ler e escrever. Sabemos que desde a 11ª edição, em 1957, do referido dicionário muitas mudanças ocorreram com relação ao conceito, mas, infelizmente, ainda permanece na nossa sociedade atual este estigma excludente, discriminatório e rotulador em relação ao analfabeto. Freire sintetiza de forma admirável as concepções ainda dominantes sobre o analfabetismo:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”. (Freire, 2001, p. 15)

A definição sobre o que é analfabetismo, entretanto, vem sofrendo revisões significativas ao longo das últimas décadas, como reflexo de expansão no atendimento escolar de massa e de transformações socioeconômicas mais amplas, fizeram com que o problema do analfabetismo passasse a integrar um campo mais amplo de problematização teórica e prática, na qual era preciso abarcar níveis mais elevados de habilidades de leitura e escrita, além da relação de tais habilidades com diferentes práticas culturais.

Segundo Ribeiro et al. (2002), até 1940, era considerado alfabetizado aquele que simplesmente declarasse que sabia ler e escrever, o que era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome, esses eram os critérios adotados no Censo

Demográfico para distinguir, no conjunto da população, as pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma UNESCO sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional, sendo considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (Soares, 1995). Nos países em desenvolvimento, com a significativa ampliação da cobertura escolar, passa a preocupar a precariedade do processo de escolarização a que conseguem ter acesso as classes populares, mas nos países mais desenvolvidos, onde se conseguiu universalizar uma escolarização básica há mais tempo, também emergem questionamentos sobre a capacidade da escola de responder às demandas da modernização das sociedades, do desenvolvimento tecnológico e da ampliação da participação social e política.

A questão não é mais apenas saber se as pessoas sabem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes ou não de fazer com essas habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, problema que ainda persiste nos países mais pobres e também no Brasil, emerge a preocupação com o analfabetismo funcional, ou seja, com incapacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 2001, p.45).

Devido a sociedade se tornar cada vez mais grafocêntrica, exigiu-se competências e capacidades de leitura e escrita para se envolver nas mais diversas atividades e práticas letradas contemporâneas. Este estado ou condição de quem precisa responder adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita só se tornou uma realidade no nosso contexto a partir do final do século XX. Com esta nova realidade, não bastava apenas ler e escrever, ou seja, ser alfabetizado, era preciso também fazer uso do ler e escrever,

saber responder às exigências de leitura e escrita, inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita.

1.3 A origem dos estudos do letramento no Brasil

As mudanças históricas nas práticas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las, ou seja, uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra. Segundo Soares (2001 p. 34), “o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. Este termo foi importado da língua inglesa *literacy*, mas etimologicamente a palavra vem do latim *littera* (letra), com a junção do sufixo *-cy*, que significa qualidade ou condição de ser. Como nos explica Magda Soares (2001):

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2001, p. 17).

Inicialmente, nos textos e pesquisas da década de 1980, o termo letramento foi considerado como sinônimo de alfabetismo, sendo usados indiferentemente, o que pode ser verificado no trecho do livro *Alfabetização e Letramento*, escrito em 1995:

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2013, p.29, grifos da autora).

Em 1998, no livro “letramento: um tema em três gêneros”, Soares afirma que não seria preciso o uso do neologismo letramento visto que, já havia a palavra *alfabetismo*, já dicionarizada e que corresponderia ao mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, mas por não ser muito corrente o seu uso na língua, apesar do seu contrário *analfabetismo* ser muito usado, preferiu se a tradução ao literal do termo. Assim como Soares, Vera Masagão Ribeiro, no livro “Alfabetismo e Atitudes”, em 1999, opta pelo uso de *alfabetismo* em lugar de *letramento* e explica:

Neste estudo, o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês literacy, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, como propõe Magda Becker Soares, utilizam a leitura e a escrita incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição (Soares, 1995). Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferiu-se, aqui, empregar o termo alfabetismo, tal como sugere a autora acima referida, por ser um termo já dicionarizado e também por guardar a mesma raiz de “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita. (RIBEIRO, 1999, p. 16)

Essa opção conceitual é rediscutida por Ribeiro (2003) em uma coletânea de artigos sobre os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2001, maior pesquisa quantitativa desenvolvida no Brasil sobre a inserção dos cidadãos no mundo da escrita. Apesar da terminologia adotada pelo INAF, Ribeiro (2003) salienta que:

[...] restringimos aqui o uso do termo alfabetismo apenas para designar níveis de habilidade da população [...]. Para se referir a práticas de leitura e escrita, à presença de linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização, cada autor utilizou seus próprios termos, muitos deles – como era de esperar – o termo letramento, que figura também no título do livro. (RIBEIRO, 2003, p. 12)

Percebe-se que o conceito de alfabetismo, a partir da citação acima, recobre apenas as capacidades individuais de usos da escrita, ou seja, designar um conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou escrita dos indivíduos, podendo ser medido e definido por níveis de desenvolvimento e também diferenciar de um indivíduo para o outro, no entanto, esse conceito não consegue abranger toda a complexidade contida no termo letramento, como será visto no tópico sobre os Novos Estudos do Letramento, pois, há duas concepções de letramento no Brasil, uma tendo um enfoque mais no individual como citado acima e outra concepção voltada para a perspectiva sociocultural, na qual será uma base teórica de grande relevância para esta pesquisa.

O termo letramento que foi introduzido no Brasil na década de 80, teve sua primeira aparição no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato em 1986. Dois anos depois, em 1988, surge em outra obra, “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni. No capítulo introdutório, a autora já distingue o conceito de *alfabetização* e de *letramento*:

Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. [...]A alfabetização refere-se à aquisição da escrita

enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFOUNI, 1988, p. 9)

Nessa perspectiva, a alfabetização abrange a compreensão do código gráfico, a “tecnologia” do ler e escrever, e normalmente é adquirida no meio escolar. Já o letramento expande o conceito de alfabetização e estuda as mudanças sociais que acontecem quando uma sociedade se torna letrada, considerando todos os indivíduos que vivem nela, sendo alfabetizados ou não, dando um enfoque ao social para compreender a realidade existente.

Assim, Freire (1967) já defendia uma educação que provocasse a emancipação do sujeito pela conscientização, uma vez que tornar-se alfabetizado implicava não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras e de sílabas, desgarradas de um universo existencial, mas uma criação e/ou recriação que possibilitasse ao homem um posicionamento de intervir sobre seu meio. O termo letramento não se encontra nos seus escritos, pois este não era corrente na literatura educacional brasileira da época, seus estudos foram desenvolvidos principalmente entre os anos de 1960 e 1980, antes de iniciarem as discussões sobre letramento no Brasil, entretanto seus estudos sobre alfabetização se aproximam dos estudos do letramento.

[...] afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. (FREIRE, 1967, p.103)

Ainda sobre Tfouni (1988, p.18), a autora procura esclarecer a visão etnocêntrica acerca dos grupos sociais não-alfabetizados, “o primeiro ponto de esclarecimento, é desfazer a confusão que é feita entre “não-alfabetizado” e “iletrado”, segundo a autora o iletramento não existe nas sociedades industrializadas grafocêntricas, as pessoas podem não saber ler e escrever, mas convivem com práticas letradas em seu cotidiano, logo “ não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo

sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades modernas são “graus de letramento”. A autora verificou em sua pesquisa com adultos não-alfabetizados que, embora não sejam alfabetizados, eles são capazes de raciocinar logicamente e conseguem compreender os silogismos⁵, com isso ela desfaz o argumento que tradicionalmente, afirmavam, como sendo incapaz de raciocinar logicamente aquele que não soubesse ler nem escrever. Freire (1967) já argumentava que não existia pessoas iletradas, pois:

[...] independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. (FREIRE, 1967, p.104)

Soares (2001) também afirma que há muitos adultos e até mesmo crianças que não dominam o código linguístico, mas são letrados, pois conhecem as funções da leitura e da escrita:

Um adulto pode ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita, pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo [...] pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação de um roteiro de um ônibus [...] Uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que houve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e escrita [...]. (SOARES, 2001, p. 47)

Ainda segundo a autora, pode ocorrer o inverso, ou seja, uma pessoa ser alfabetizada, mas não ser letrada, pois “não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido, tem dificuldades para escrever uma carta e até um telegrama” (SOARES, 2001, p.47).

Foi a partir da obra de Tfouni (1988) que o termo *letramento* começa a adentrar nos campos da Educação e das Ciências Linguísticas que, em 1995, Ângela Kleiman publicou o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática cultural da escrita”, sendo composto por 10 artigos de diversos autores brasileiros que discutem as concepções de letramento a partir de diferentes enfoques. Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita”

⁵ O silogismo é um tipo de raciocínio dedutivo lógico-verbal composto por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão. Existe uma relação de necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas (TFOUNI, 1988, p.20)

dos estudos sobre a alfabetização, sendo esta abordada apenas em instituições escolares, na qual se destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita, sendo a escola considerada uma das mais importantes agências do letramento, mas que não tem se preocupado com o letramento enquanto prática social, e sim com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. Em consonância com Tfouni (1988), Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento amplia o de alfabetização:

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 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. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Soares (2001), também concorda em considerar a alfabetização e o letramento como fenômenos distintos, mas inseparáveis. Para a referida autora alfabetizar é “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, já letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, p.31). Enfatiza que nenhum ensino de língua pode se contentar simplesmente em ensinar a ler e escrever, mas que deve oferecer aos indivíduos, uma vez alfabetizados, condições para o letramento, isto é, condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de escrita e de leitura, e principalmente, sem fazer a dissociação da alfabetização e do letramento integrando estes dois conceitos, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto do e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p. 13 grifos da autora)

A discussão entre a distinção de alfabetização e letramento no Brasil é polêmica, com reflexos nas discussões teóricas e nas práticas educacionais. Apresentá-la quando se discute letramento, foco central desta pesquisa, é relevante, pois, muito dos sujeitos se alfabetizaram na EJA, mas o seu processo de letramento não iniciou e nem terminará naquela instituição, por isso a importância destes apontamentos.

1.4 À busca de definição para um conceito complexo e multifacetado

Entende-se que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém, relacionado à existência e à influência de um código escrito. No entanto, é preciso esclarecer ainda que, devido à complexidade do conceito, argumenta-se que o consenso em torno de que uma única definição é impossível, por ser considerado “como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo” (SOARES, 2001, p. 65). Podemos perceber também esta complexidade na definição do conceito de letramento na fala de Street (2006), pois segundo ele:

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (STREET, 2006, p.466)

Essa dificuldade e até mesmo a impossibilidade de definição precisa e universal desse conceito, é pelo fato de que este termo pode envolver uma vasta gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, que se torna difícil de serem contempladas em uma única definição, portanto as definições de letramento podem se diferenciar dependendo do enfoque ou da dimensão que se privilegia.

No Brasil, há pelo menos duas definições, a partir de um enfoque mais individual ou mais social. A primeira associa letramento a “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 39). A segunda o associa a “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11).

Após essas reflexões acerca dos conceitos de letramento e alfabetização, faz-se pertinente aprofundá-los com base nos Novos Estudos do Letramento⁶, a partir da obra divisora de águas de Street (1984) que foi divulgada no Brasil, sobretudo por Kleiman (1995), na referida obra, os leitores são familiarizados com duas concepções de letramento: a do “modelo autônomo” e a do “modelo ideológico”, a autora afirma que:

As práticas de uso da escrita na escola – aliás práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção de letramento denominada modelo autônomo por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] A esse modelo autônomo, Street (op. cit) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

O modelo autônomo, como bem explicitado, acima, por Kleiman (1995) se desvincula da dimensão social, vendo o letramento relacionado com a escolarização, progresso e funcionalidade, uma técnica em que a aprendizagem da leitura e da escrita tem fim em si mesma, sendo um conjunto de capacidades cognitivas, que podem ser medidas nos sujeitos. Street (2003) assim define este modelo de letramento:

Em meio aos contextos de desenvolvimento, a questão do letramento é com frequência representada como sendo simplesmente técnica: as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém adquirido letramento, abordagem que considero como sendo um modelo “autônomo” de letramento [...] funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. (STREET, 2003, p.4)

⁶ Originário em países de língua inglesa, os denominados Novos Estudos do Letramento tiveram início a partir dos anos de 1980 com destaque para os trabalhos de Barton (1994), Heath (1982), Street (1984) e se consolidaram nos anos de 1990. Com esses estudos alteraram-se os paradigmas de análise dos processos de leitura e de escrita, centrados até então apenas em abordagem psicológica e cognitiva relacionada às práticas individuais, para uma abordagem que considera as práticas culturais de uso da língua escrita (leitura e escrita) (AGUIAR, 2012, p.70)

Em consonância com o que Street propõe como sendo considerado um modelo “autônomo” de letramento, Soares (2001) fala de uma versão *fraca* do conceito de letramento, na qual as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, seriam essas habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social, assim ela define Letramento como o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais (SOARES, 2001, p.74).

Essa seria considerada uma visão “reduzida” de letramento, “como saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas, para resolver problemas mediados pela escrita” (DIONISIO, 2007, p.212). Práticas pedagógicas, programas de formação e exames de avaliação atuais permanecem ancorados no modelo autônomo de letramento, pois se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos, na qual o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos.

1.5 O letramento e os censos

Soares (2004), em seu artigo “Letramento e escolarização”, faz considerações relevantes sobre alguns critérios que são usados para medir o nível de letramento dos sujeitos no Brasil, esses critérios muitas vezes acabam produzindo dados imprecisos, pois algumas medidas censitárias tem avaliado índices de alfabetização ao invés de níveis de letramento. No Brasil, os censos populacionais são ainda as fontes de informação mais importantes para dimensionar índices de analfabetismo e letramento, segundo Ribeiro (2001), esses índices são calculados com base em teste de auto avaliação dos respondentes sobre sua capacidade de ler e escrever, as respostas dos informantes às perguntas do censo sobre letramento podem não corresponder às suas condições reais, devido inibições sociais e psicológicas, os informantes podem dar respostas “desejáveis em vez de sinceras” (SOARES, 2001,p.94) muitas pessoas analfabetas preferem esconder que não sabem ler e escrever, por vergonha de admitir, diante de um estranho, ou, pelo contrário, pessoas alfabetizadas e letradas podem declarar não saber ler e escrever pelo temor de vir a serem submetidas a um teste ou alguma outra forma de medição direta. A partir da década de 1990, o IBGE começou a avaliar os índices de letramento tomando como base não a auto avaliação

dos respondentes, mas pelo critério de grau de instrução, ou seja, um determinado grau de escolaridade equivale a um nível de letramento, portanto essa avaliação contempla apenas o letramento adquirido nas instituições escolares, desconsiderando os conhecimentos que são obtidos por meio não formais, como já exposto anteriormente por Tfouni (1988), que nem sempre escolarização e alfabetismo/letramento caminham num sentido diretamente proporcional.

Conforme afirma Soares (2001, p. 100), “por meio da escolarização as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos da leitura e escrita em contextos não escolares”, por isso Soares (2004) propõe que se faça um “trajeto inverso”, isto é, em vez de se buscar a relação entre escolarização e letramento, inferindo que a partir de um grau de instrução corresponderá a um nível de habilidade de letramento, pode-se então, partir de níveis de habilidades de letramento para se determinar qual é o grau de instrução que se encontram os sujeitos. Esse trajeto inverso pode ser medido a partir dos estudos de amostragem⁷ populacional, sendo o INAF⁸, uma das possibilidades que mais consegue abranger a complexidade do fenômeno do letramento, tanto na sua dimensão individual, ou seja, a posse de determinadas habilidades de leitura e escrita, quanto na sua dimensão social, relativa às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

De acordo com os resultados do documento “INAF 2018 resultados preliminares”, o estudo é organizado com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. Os itens que compõem o teste de Alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.). O questionário contextual aborda características sociodemográfica e práticas de leitura, escrita e cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

Ao analisar os níveis de Alfabetismo no país, o Inaf busca contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país. Assim, coloca em debate o próprio significado

⁷ O Inaf constitui-se de um *survey* que articula testes cognitivos com questionários de contextualização sociodemográfica, econômica, cultural e educacional. São realizadas entrevistas domiciliares e a amostra é estratificada com alocação proporcional à população brasileira

⁸ A ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro desenvolveram e vêm realizando desde o ano 2001, em parceria, o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos.

de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado x não-alfabetizado e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades. Os instrumentos utilizados na coleta de dados do Inaf procuram abarcar a complexidade do fenômeno tanto na dimensão das habilidades cognitivas quanto das práticas sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos entre 15 e 64 anos.

Para o INAF, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo INAF como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento⁵

75.

Em 2015, a escala de interpretação de resultados do INAF foi reestruturada com o objetivo de melhor dimensionar os resultados. Os quatro níveis de Alfabetismo originalmente definidos foram reorganizados em cinco. Ficaram inalterados os níveis Analfabeto e Rudimentar, que juntos definem o Analfabetismo Funcional. Já os níveis Básico e Pleno, que compunham o grupo dos Funcionalmente Alfabetizados, foram reorganizados em três: Elementar, Intermediário e Proficiente. A tabela 1 sintetiza as diferenças entre o agrupamento vigente até 2011 e a nova estrutura implementada a partir de 2015.

Tabela 1. Níveis de Alfabetismo segundo escala INAF – comparativo antes e depois de revisão em 2015

Níveis de Alfabetismo		
Utilizados até 2011 (4 níveis)	GRUPOS	Utilizados a partir de 2015 (5 níveis)
Analfabeto	ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
Rudimentar		Rudimentar
Básico	FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
Pleno		Intermediário
		Proficiente

Fonte: INAF Brasil 2018

Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de Alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o banco do INAF. Cada nível de alfabetismo, segundo o INAF de 2018 apresenta as habilidades que caracterizam os cinco níveis de Alfabetismo (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO):

Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Funcionalmente Alfabetizados

Elementar - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em

situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

A tabela 2 apresenta a distribuição da população por níveis de alfabetismo e escolaridade.

Tabela 2 . Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

	Total	Nenhuma	Ens. Fund. – Anos iniciais	Ens. Fund. – Anos finais	Ensino médio	Superior
BASE	2002	116	297	451	796	342
Analfabeto	8%	82%	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	22%	17%	54%	32%	12%	4%
Elementar	34%	0%	21%	45%	42%	25%
Intermediário	25%	1%	7%	17%	33%	37%
Proficiente	12%	0%	1%	4%	12%	34%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabetos Funcionais	29%	99%	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	1%	29%	66%	87%	96%

Fonte: INAF 2018

Pode-se inferir que, apenas 45% dos entrevistados que chegaram ao Ensino Médio situam-se nos dois níveis mais altos das escalas de Alfabetismo, ou seja, o fato de terem frequentado a escola não assegura que tenham habilidades suficientes para fazer uso da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida cotidiano, de acordo com os dados, quanto aos que ingressaram ou concluíram o Ensino Superior, 96% são considerados Funcionalmente Alfabetizados, mas apenas 34% alcançaram o nível Proficiente, infere-se que mesmo tendo chegado ao Ensino Médio e ao superior, não conseguem alcançar os níveis mais altos da escala de Alfabetismo, como seria esperado para esses níveis de escolaridade. No entanto, a escolarização ainda é fator que mais influência no resultado das avaliações.

De acordo com a tabela, podemos perceber também que a relação entre escolaridade e níveis de alfabetismo estão em consonância com Tfouni (1988) pois, apesar de não terem frequentado a escola, 17% do grupo de pessoas que estão na condição de Analfabeto Funcional alcançaram o nível rudimentar de alfabetismo, ou seja, conseguem fazer uso da leitura e da escrita para algumas atividades simples da vida cotidiana, por terem adquirido habilidades em contextos não-escolares

relacionados à vida familiar, profissional ou espaços de educação não-formal, esses dados possibilitam inferir que a escola não é portanto a única instituição de letramento.

Kleiman (1995) define letramento com sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p.19). Nesse sentido, o letramento ultrapassa os muros da escola, a principal agência de letramento, podendo ser encontrado em outras agências sociais como a família, a igreja, o trabalho, a mídia, a rua, o local de trabalho, sendo essas também responsáveis pelo letramento.

1.6 As práticas de letramento e sua perspectiva ideológica

O enfoque ideológico proposto por Street (2003), na qual vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

O modelo ideológico de letramento oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para o outro. Essa modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003, p.5)

Por isso, nessa pesquisa relacionada à EJA, é importante considerar as práticas sociais para o desenvolvimento do letramento. A partir deste enfoque ideológico, o letramento é visto como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas, às experiências de vida, de leitura e de escrita de cada pessoa e não como um conjunto de competências individuais, pois elas “[...] possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida” (BARTON, 1994, p.35, apud PELANDRÉ, 2009, p. 57). Assim, ter como base o modelo ideológico de letramento para o trabalho pedagógico na EJA, pode fortalecer na compreensão de que, estes sujeitos têm conhecimentos e precisam ser considerados. Entretanto, para que esse processo seja exitoso, os objetos de ensino precisam fazer sentido para o grupo. Isso significa voltar-se para o contexto sócio-histórico, cultural e político desses sujeitos, a fim de desenvolver, com eles, uma visão crítica, na qual o ensino e a aprendizagem como um processo de construção de saberes, não como

uma transmissão de conhecimentos. Nesse sentido essa perspectiva acerca do letramento encontra-se em consonância com a alfabetização libertadora de Paulo Freire, a qual entende que professores e alunos são sujeitos atuantes do processo de ensinar e aprender.

Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral, quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos, quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 1989, p.17)

É na relação com os outros, nos diálogos, questionamentos e reflexões sobre o mundo que pode ocorrer a conscientização de si mesmo como sujeito em construção capaz de transformar a realidade e de ser transformado por ela. A perspectiva etnográfica, nesse sentido seria relevante nesta pesquisa, pois é a partir dela que podemos observar o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos tem relação com suas vidas. Essa perspectiva busca compreender as práticas de letramento de comunidades e grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico determinado, pois na etnografia se conhece quem são os sujeitos e a sua história, uma vez que o foco é a relação com o outro.

Assim define Street (2003) esta abordagem etnográfica e de suas possíveis contribuições para a pesquisa em educação:

A abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em “vender” uma determinada metodologia de ensino ou de gestão. As conclusões da abordagem etnográfica poderão levar a diferentes avaliações daquilo que conta como fornecimento “eficaz” de letramento, a diferentes exigências quanto a resultados e a currículos e a formas pedagógicas distintas, em comparação com muitos programas tradicionais. (STREET, 2003, p.1)

No entanto, devido ao contexto pandêmico não foi possível utilizar a abordagem etnográfica nesta pesquisa, sendo necessário recorrermos outro método após a qualificação.

Ao se conhecer as práticas de letramento da comunidade, pode-se articular desenvolver práticas pedagógicas escolares articuladas com as experiências dos alunos, partindo das vivências que eles tenham como referência para outras socialmente valorizadas, ou seja, dos conhecimentos locais para chegar-se aos globais. Como defendia Freire (1987), ou como propõem os defensores dos letramentos, todos têm o direito de aprender coisas novas em qualquer época da sua vida (GEE 2005; STREET, 1984, 2003; DIONISIO, 2007a). Assim podemos lhes proporcionar atividades com a cultura escrita, por meio de gêneros apropriados, que permitam ampliar sua formação para cidadania, uma vez que leitor/ escritor cosmopolita necessita compreender:

[...] o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado e que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de vida digna e de realização pessoal para todos. (DIONISIO, 2005, p. 78)

Sendo assim, ter um olhar sobre as práticas de letramento que participam os sujeitos da EJA em diversos contextos, podem contribuir para desenvolver atividades articuladas com as experiências dos alunos, partindo dessas vivências para outras socialmente valorizadas. O letramento é compreendido como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas, e não como um conjunto de competências individuais (STREET 2003) como propõe o modelo autônomo de letramento, na qual as diferentes práticas sociais não são consideradas responsáveis pela formação dos sujeitos. Nesse modelo, a leitura e a escrita são tidas como práticas neutras e por si seriam responsáveis pelo progresso e ascensão social, mas a prática desse modelo nas escolas tem imputado a culpa pelo fracasso escolar aos alunos, ao invés de se analisarem os processos de exclusão que ocorrem nas sociedades contemporâneas. Segundo Kleiman (1995), nem sempre a escola favorece o desenvolvimento de práticas sociais, criticando o fato de essa instituição ainda estar muito presa ao modelo cognitivo, ou seja, ainda conceber os letramentos “como uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola”.

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. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

Para Pelandré e Aguiar (2009), quando a escrita está relacionada apenas ao desenvolvimento cognitivo, acaba desconsiderando as diferenças culturais e sociais de seu uso, gerando posicionamentos preconceituosos, reducionistas e inadequados. Quando essa concepção subjaz às aulas da EJA, os aprendizados ocorrem mecanicamente, sem compreensão e com sentido apenas instrumental, sendo considerada uma educação “bancária” proposta por Freire (1987):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, com verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não, dizê-la. (FREIRE, 1987, p.57)

Dessa maneira, assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto da EJA, implica adotar uma concepção social de escrita, ao invés de uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Assim, o professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são as práticas significativas e quais textos serão significativos para o aluno. Kleiman (2007) afirma que:

A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada. (KLEIMAN, 2007, p.9)

Mendonça e Buzen (2015) afirmam que todos os sujeitos podem participar indiretamente ou de forma mais ativa de um conjunto bastante diverso de práticas de

letramento em diferentes situações, épocas e contextos de suas vidas, devido a pluralidade de práticas de letramento que podemos participar, cada sujeito mantém diferentes relações com o mundo da escrita, podendo ter acesso a determinadas práticas, mas desconhecer outras.

1.7 As práticas de letramento e os gêneros do discurso

As práticas de letramento que participamos são permeadas pelo uso de diferentes gêneros que lemos, ouvimos ou produzimos, cotidianamente, em nossas atividades, ou seja, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.261). Como os gêneros são históricos e dinâmicos, eles podem se misturar e ser utilizados nas mais diversas situações de interação entre os sujeitos ao longo da história, quanto mais complexa a sociedade, mais se diversificam os gêneros, e mais complexas se tornam as atividades no cotidiano. Devido a esta diversidade, própria das sociedades contemporâneas, coexistem gêneros discursivos variados, pela razão de estarmos circulando por diferentes campos ou esferas da comunicação social. Entretanto segundo Geraldi (2014, p.29) não há circulação por todas as esferas com a mesma habilidade “somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade”. Dessa maneira, usa-se a linguagem em diversas situações para atingir diferentes objetivos, ou seja, participa-se de múltiplas práticas de letramento que podem acontecer em diferentes momentos da vida e em diferentes contextos.

Portanto, as práticas letradas na/da escola precisam ser uma extensão e estar em conexão com as práticas letradas não escolares, a escolarização é um processo inerente à instituição escolar, mas deve-se ter o cuidado de procurar, dentro do possível, aproximar os modos de ler e de escrever realizados na escola (práticas escolarizadas) daquelas práticas de leitura e escrita ocorridas fora da escola. Nesse sentido as teorias sobre os gêneros do discurso e letramento se mostram relevantes para a ressignificação de práticas didático pedagógicas no campo do ensino aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Segundo Cerutti-Rizatti (2012), sob a perspectiva dos gêneros, a ação escolar se torna comprometida com a forma com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, conferindo ao processo pedagógico um

encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa. Já sob a perspectiva dos estudos de letramento, há uma sensibilização quanto à forma que as diferentes culturas usam a língua escrita na sociedade, hibridizando os letramentos dominantes e letramentos vernaculares. Infelizmente tem se visto nos últimos anos uma dificuldade escolar em abordar essas perspectivas no ambiente escolar, na qual artificializa o uso dos gêneros discursivos, quando se preocupa em propor gêneros discursivos determinados para séries escolares específicas, como se usos da “língua fossem passíveis de catalogação e determinação *a priori* para seriações específicas, em uma acepção universalizante” (CERUTTI-RIZATTI, 2012, p.252).

Dessa maneira, os gêneros viram objeto de ensino em e por si mesmos, acabam subvertendo a mudança que houve na abordagem de Língua Portuguesa na escola há duas décadas, na qual se propunha que a vida que pulsa na linguagem extramuros da escola entrasse nessa mesma escola, de modo a contribuir para que o ensino de língua materna fosse significativo, sobretudo para as classes sociais que têm, na escola, como propõe Kleiman (1995), sua principal agência de letramento. Para Cerutti- Rizatti (2012), quando os gêneros viram objeto de ensino em e por si mesmos deixam de ser instrumentos para que a escola promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em prática sociais de usos da linguagem as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências locais com escrita e as experiências globais como afirma (Street, 2003), na qual alunos, situados sócio historicamente, precisam se apropriar para trânsito em esferas diferentes das suas, pois a escola, sendo considerada, no nosso contexto sociocultural, como a principal agência do letramento, tem por objetivo maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramento relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização, tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, inclusive e principalmente aquelas mais valorizadas por uma sociedade.

2. METODOLOGIA

2.1 A pesquisa qualitativa em Educação: abordagem metodológica

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em educação e, conforme afirmam André e Gatti (2008, p.6), os usos dos métodos qualitativos trouxeram grandes contribuições à pesquisa nessa área, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Nesses trabalhos de natureza qualitativa, também há um engajamento mais próximo dos pesquisadores com as realidades investigadas, criando, assim, um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias socioeducacionais.

As abordagens qualitativas nesta pesquisa tornam-se pertinentes pois, as:

[...] abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Ainda, segundo a mesma autora, uma abordagem qualitativa valoriza as significações apreendidas ao longo do contexto de investigação, bem como enfatiza, dentro de uma perspectiva sócio-

histórica, o processo do trabalho e suas fases; e, não apenas, o resultado ou produto final das construções encaminhadas.

Por isso, este trabalho categoriza-se dentro de uma pesquisa qualitativa, visto que, busca estudar as histórias de letramentos de alunos de uma sala de aula da EJA, cujo desenvolvimento envolveu o contato direto do pesquisador com o ambiente de estudo; e, a valorização das situações que emergiram ao longo do processo investigativo.

2.2 Tipologia metodológica

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, o presente trabalho se ancora também na tipologia metodológica do Estudo de Caso, o qual busca reconhecer e sistematizar as histórias dos processos de letramento de alunos da educação de jovens e adultos e como isso se articula com uma formação crítica e emancipatória desses sujeitos.

Em termos conceituais, verifica-se que, o estudo de caso consiste em uma premissa teórica e metodológica da pesquisa em Educação quando o intuito é descobrir a singularidade e especificidade de situações que ocorrem em certos contextos exclusivos, assegura André (1984).

Para a mesma autora, o estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo.

Segundo Stake (1994, p. 236 *apud* ANDRÉ, 2013, p.3) “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”.

Os mesmos autores também ressaltam que, o estudo de caso não é caracterizado por ser um método específico, mas um tipo de conhecimento. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. Segundo André (2013), o estudo de caso tem suas origens na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, cujo principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social, aspecto este de grande relevância nesta pesquisa, visto que, a valorização dos contextos e situações sociais dos sujeitos investigados foi de crucial importância.

Valorizar às significações dos contextos nos quais ocorrem, é algo muito presente nesta pesquisa, pois entende-se que o público da EJA tem a necessidade de um ensino de leitura e escrita que prestigie e valorize todos os conhecimentos acumulados, já que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais desses alunos (interesses, conhecimentos, expectativas), e que cujas singularidades precisam ser pensadas e respeitadas.

Por isso, é preciso levar em consideração o contexto histórico e a trajetória de vida dos alunos da EJA durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro desse contexto, André (2013) afirma que, entre os vários autores que discutem o uso do estudo de caso em educação, há dois traços comuns articulados com esta pesquisa, ou seja, a particularidade que merece ser investigada; e, o segundo traço é que o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade, como observação do participante, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio, relatos autobiográficos.

No entanto, devido ao contexto pandêmico inesperado do ano de 2020, não podemos caracterizar essa pesquisa propriamente como um estudo de caso, uma vez que não foi possível utilizar todos os procedimentos metodológicos para coleta de dados.

Para André (1995), uma das características do estudo de caso é a preocupação com o significado, os dados coletados em campo são, na sua maioria, descritivos, há, então, maior preocupação com o processo em si, com a maneira própria que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, portanto, o pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

Nesse sentido, os questionamentos feitos aos alunos da EJA, então sujeitos desta pesquisa, são de grande importância, pois o foco de atenção do pesquisador deve estar voltado para os significados das ações dos pesquisados e não com os resultados. Devido a este contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, esse tipo de pesquisa permite que aquele que dela participa:

[...] chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Dessa maneira, a condição de pesquisadora participante desta investigação tem-se a possibilidade de refletir sobre a própria ação docente, podendo nela interferir, analisar e até mesmo redimensionar a práxis.

Por essas questões, vale ressaltar que o estudo de caso consiste em “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, explica Yin (2005, p. 32).

Por todos os apontamentos supracitados, o estudo de caso usado nesta pesquisa mostra-se relevante devido às concepções ideológicas que assumimos sobre o letramento, procurando focalizar as práticas culturais, locais e específicas da comunidade em que atuamos, mesmo sabendo como citado anteriormente que não foi possível utilizar todos os procedimentos metodológicos para coleta de dados, devido ao contexto pandêmico que assolava o país.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Como mecanismo de resolução do estudo de caso proposto, a pesquisa foi subsidiada por dois momentos distintos que complementam a questão problematizadora, foram eles: uma pesquisa de abordagem bibliográfica inerente ao processo investigativo, a partir de revisões de literatura especializada sobre a temática, em âmbito de produções acadêmicas (teses, dissertações), livros e periódicos da área; bem como o desenvolvimento de um momento empírico.

Conforme elucidam Lima e Mioto (2007, p. 37), o trabalho com pesquisa bibliográfica, requer “[...] realizar um movimento incansável na apreensão dos objetos, de observância das etapas de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico”.

Para os autores, essa etapa da coleta de dados exige o cumprimento de alguns critérios bem definidos. É necessário delimitar os parâmetros temáticos, parâmetros linguísticos, principais fontes de busca e parâmetro cronológico.

Desse modo, como parte integrante da pesquisa bibliográfica, foram realizadas buscas sobre o processo de ensino e aprendizagem acerca do letramento na modalidade educativa de jovens e adultos nas Bases de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) on-line tais como os periódicos da Capes e Scielo, sobretudo, no intervalo de tempo de nos últimos cinco (05) anos, para que assim, fossem determinadas a quantidade e a qualidade das produções acadêmicas obtidas, reforçando e justificando assim, o presente estudo.

Portanto, para o desenvolvimento coerente e significativo da pesquisa proposta, utilizou-se neste trabalho um levantamento teórico acerca de estudos sobre letramentos baseados em Kleiman, 1995, 2005, 2010, 2016; Soares, 2001, 2003; Rangel e Rojo, 2010; Rojo, 2009; Street, 1984, 2003,2014; e Tfouni,1988.

Em se tratando de uma pesquisa relacionada à EJA, recorreremos também ao pensamento de Paulo Freire sobre o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que é um dos mais importantes teóricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com repercussão internacional de seu trabalho. Também foram consultados documentos oficiais que se referem a esta modalidade de ensino (EJA).

Diante dessa temática, além da análise bibliográfica, o trabalho também se pautou em um momento de pesquisa de campo/empírica, a partir de um instrumento de coleta de dados específico, ou seja, um questionário, subdividido em três modelos com questões abertas e fechadas, os quais estão discutidos a seguir.

Quadro 2. Procedimentos metodológicos adotados e quantidade de participantes envolvidos.

Instrumento de coleta de dados	Quantidade de participantes
Questionário 1	03
Questionário 2	03
Questionário 3	03

Fonte: Autor (2021)

2.4 Questionário

O questionário consistiu em um recurso metodológico de grande importância na pesquisa qualitativa e pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128)

Assim, esta pesquisa estruturou-se a partir de três questionários como ferramentas para responder os objetivos delineados, coletar dados sobre as características pessoais e históricas de 03 três alunos da EJA de um município do interior paulista, bem como seus discursos acerca do letramento na constituição de sujeitos sociais a partir das aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o Questionário 1 (Q1), buscou apreender os pressupostos pessoais e históricos dos alunos e foi um instrumento inicial para a condução dos demais momentos de coletas de dados.

Diante desse contexto, o presente questionário constituiu-se de 21 questões abertas e fechadas; cujos objetivos buscaram compreender o perfil do sujeito aluno participante da pesquisa.

O Questionário 2 (Q2) teve como objetivo conhecer um pouco das concepções e fundamentos dos educandos sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e as realidade dos educandos para melhor compreensão de suas visões de mundo e dos seus valores, bem como a trajetória e experiências desses sujeitos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, sobre a instituição escolar.

Do mesmo modo que Q1, o Q2 constituiu-se de 18 questões abertas para compor e responder a pergunta problematizadora e os objetivos desse estudo.

Já o Questionário 3 (Q3), preocupou-se em desvelar sobre as representações da escrita e leitura dos sujeitos participantes, como forma de apropriação e sistematização das relações destes com o processo de letramento.

Os questionários foram respondidos por apenas três estudantes, que frequentam o 7º termo, de uma escola da rede pública municipal da cidade de Ourinhos, Estado de São Paulo.

A escolha destes alunos, desta turma específica, dentre as outras que também faziam parte da educação de jovens e adultos nessa escola, ocorreu em razão da autora dessa pesquisa ser a professora desta turma, desde o início do ano letivo de 2019.

Isso contribuiu para a coleta de dados tanto no momento das observações em sala de aula antes da suspensão das aulas, devido ao contexto pandêmico, quanto às entrevistas, os alunos, já conhecendo a pesquisadora, puderam sentir-se mais seguros e desinibidos durante a mesma. Porém, é válido destacar que, durante toda pesquisa, houve uma reflexão objetiva da pesquisadora.

Esse material propiciou a reflexão de seus discursos sobre suas experiências de letramento bem como sobre os processos de constituição de identidades, relacionados aos usos da linguagem como prática social.

Por fim, os dados obtidos por meio dos três questionários, permitiu a apreensão do conhecimento sobre as relações que alunos de um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) estabelecem com o letramento, bem como a trajetória e experiências desses sujeitos até o dado momento histórico e cultural, que foram delineados nas análises e resultados desta pesquisa.

2.5 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada no município de Ourinhos. A escolha e delimitação desta escola deve-se ao fato de ser uma das duas escolas municipais que ofertam esta modalidade de ensino (EJA) para séries do 6º aos 9º anos. Além disso, por ser esta também a unidade escolar na qual a professora pesquisadora faz parte do quadro de funcionários ministrando aulas de Língua Portuguesa desde o início do ano de 2019.

De acordo com dados encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) sobre o histórico da referida unidade escolar, tem-se que ela foi inaugurada em 31/07/2014, ou seja, possui uma estrutura física nova e moderna, possuindo 11 salas de aula, 01 biblioteca, 01 sala de informática, 01 sala de multimídia, 01 quadra de esportes coberta, banheiros adaptados a pessoas portadoras de necessidades especiais, refeitório, cozinha e mais alguns espaços destinados aos professores e funcionários. A escola atende 574 alunos que estudam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Regular no período matutino e vespertino, já o período noturno é destinado somente aos alunos matriculados na EJA, sendo atendidos um total de 120 alunos que estudam do 1º termo ao 9º termo do Ensino Fundamental.

A escola também oferece aos discentes alguns projetos como: futsal, xadrez, atletismo, fanfarra, Grupo de Estudo Intensivo (GEI) de Português e Matemática e Robótica.

Com relação ao perfil da comunidade escolar, de acordo com um levantamento feito pela equipe gestora da referida escola no PPP, observou-se que a maioria dos alunos mora com seus pais, os demais com avós e parentes. Notou-se também que

a grande maioria dos pais possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto e são poucos os que contribuem para o sucesso escolar de seus filhos.

Quanto ao perfil socioeconômico, muitas famílias recebem auxílio governamental, tal como o do Programa *Bolsa-família*.

O bairro no qual se encontra localizada a escola é bem afastado do centro da cidade, sendo este bairro um dos referidos pela prefeitura como um dos mais vulneráveis socialmente na cidade, pois, a incidência de tráfico de drogas e crimes violentos é uma das mais altas do município. Com isso muitos alunos que frequentam a instituição escolar acabam sofrendo com a desestrutura familiar, por terem pais alcoólatras, viciados e envolvidos com o tráfico de drogas. Apesar de todo esse contexto, o bairro conta com uma boa infraestrutura básica, com saneamento em todas as ruas, asfalto, iluminação e posto de saúde.

2.6 A turma da EJA: multisseriada, multi-idades e múltiplas trajetórias

Será traçado um breve perfil geral dos alunos que estão matriculados no 6º/7º termo da EJA, na qual a pesquisadora é também professora desses, tendo por objetivo conhecer quem são esses educandos e posteriormente um perfil mais específico e detalhado dos alunos que serão entrevistados nesta pesquisa.

Os alunos estão inseridos em uma sala mista, na qual 16 alunos cursam o 6º termo e 21 alunos cursam o 7º termo, fazendo uso do mesmo espaço escolar. O critério da escola para constituição desta sala mista é devido a procura ser muito pequena destes alunos para cursarem esta modalidade de ensino, pois, para a abertura de uma sala, é preciso ter uma quantidade mínima de 24 alunos matriculados. Essa foi a maneira que a escola encontrou de atender e não deixar de oferecer este ensino seria agrupá-los em um mesmo espaço de ensino.

Embora a sala apresente um total de 37 alunos matriculados, muitos já são considerados evadidos, infelizmente. As causas dessa evasão podem ser variadas, como o cansaço, pois muitos estão inseridos no mercado de trabalho, ou acabam se ausentando para ingressar no mercado de trabalho a fim de suprir as necessidades básicas e o sustento de suas famílias, outra causa pode ser a desmotivação, por achar que não consegue aprender, acreditar que o seu tempo de estudar já passou, por desinteresse, falta de incentivo, por razões de doença, casamento, entre outros.

No tocante à faixa etária dos alunos, tem-se um grupo extremamente heterogêneo, adolescentes com 16 anos, jovens entre 20 e 30 anos, adultos de 35 a 59 anos e idosos de 60 a 69 anos. A educação de pessoas jovens e adultas não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Cada aluno carrega consigo uma história longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, têm suas visões de mundo, sonhos, aspirações, necessidades, possuem múltiplos saberes. Talvez muitos desses saberes não sejam propriamente os escolares, mas se torna indispensável considerar que muitos desses sujeitos aprenderam a sobreviver em uma realidade regida pelo valor da escrita e dos conhecimentos científicos e tecnológicos, mesmo sem acesso ao letramento escolar, muitos deles reconhecem o valor social da escrita e leitura para ascender e inserir-se socialmente nesta sociedade grafocêntrica.

2.7 Conhecendo os sujeitos da pesquisa

Foram três pessoas escolhidas da referida turma já apresentada para serem investigadas, dois homens e uma mulher que participam da Educação de Jovens e Adultos, no município de Ourinhos, desde 2019. Nos dados coletados da primeira parte da entrevista, optou-se por retirar apenas as características gerais dos sujeitos dessa pesquisa, essa primeira entrevista foi feita no dia 18 de maio de 2020, na qual era para ser realizada pessoalmente, mas devido a pandemia que assolava o país neste período, tivemos que optar por outro meio de coleta de dados, sendo assim o telefone foi o recurso disponível nesse momento para realização das entrevistas.

Dos três alunos entrevistados, José⁹ é o mais velho dos entrevistados, com 46 anos, aposentado, mas trabalhou a maior parte de sua vida como pedreiro, nasceu em Piraju, mas se mudou para Ourinhos aos 25 anos por ter conseguido um trabalho.

⁹ Quando os alunos foram questionados sobre a identidade ser ocultada na referente pesquisa, todos afirmaram que poderiam ser usados seus nomes verdadeiros, afinal como disse José “nosso nome é a primeira coisa que aprendemos a escrever na escola, e só com ele conseguimos fazer muitas coisas, assinar documentos importantes, ter crédito nos lugares, antigamente era muito comum as pessoas não conseguirem escrever o nome delas, tinham que carimbar o dedo, vi muito minha mãe fazer isso, porque ela não sabia escrever nada, nem o nome dela” (José, entrev.18/05/2020).Esses posicionamentos autorizaram a utilizar seus primeiros nomes nesta dissertação, para que eles possam se reconhecer e se sentirem efetivamente sujeitos no texto que conta suas histórias como leitores. Entretanto, por questões éticas de pesquisa, optou-se por utilizar pseudônimos, para que não haja constrangimentos em razão das informações fornecidas.

É casado e tem três filhos, o mais velho conseguiu cursar o ensino superior, a menina mais nova terminou o ensino médio, mas o filho do meio não quis terminar os estudos, parou na 7ª série e começou a trabalhar de pedreiro junto com o pai, foi por opção dele, José disse que sempre incentivou seus filhos a estudarem. Ele interrompeu os seus estudos aos 10 anos quando estudava na 5ª série, pois precisou trabalhar com o seu pai na plantação de café, precisava ajudar na renda da família e quanto a escolaridade de seus pais nos disse que a mãe era analfabeta, nunca tinha frequentado escola e o seu pai frequentou por dois anos somente, lia e escrevia somente o necessário. José decidiu voltar à escola 40 anos depois, em 2019, quando se matriculou na referida escola e começou a frequentar o 6º ano da EJA, disse que o seu filho mais velho que o incentivou a retornar, no começo achou que não tinha mais idade para frequentar uma escola, mas depois que retornou, sentiu que a escola, os amigos e os professores lhe traziam alegria.

Antônio nasceu em Ourinhos, tinha 44 anos, é casado e também tem três filhos como José, sendo todos homens, todos terminaram o ensino médio, mas somente o mais novo cursou ensino superior. Trabalhou grande parte da sua vida como frentista em um posto, sendo este trabalho a causa por ter abandonado a escola quando ele ainda estava na 5ª série. Seus pais também não frequentaram a escola, mas segundo ele o pai por ser carpinteiro e mãe costureira, conseguiram desenvolver algumas habilidades com relação aos números. A partir desse depoimento podemos relacionar com o que Tfouni (1988) afirma, segundo a autora o iletramento não existe nas sociedades industrializadas grafocêntricas, as pessoas podem não saber ler e escrever, mas convivem com práticas letradas em seu cotidiano, logo, “não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Depois de 46 anos ele retornou à escola, dizendo que uns dos motivos pela qual retornou foi para aprender, “parece que a cabeça vai ficando pequena, é muito importante aprender” (Antônio, entrev. 18/05/2020).

Ana é a aluna mais nova dos entrevistados, com 26 anos, ela nasceu também em Ourinhos, casada, com quatro filhos, todos ainda frequentam a escola, com exceção da filha menor que tem apenas dois anos, teve o primeiro filho aos 16 anos. No dia da entrevista ela se encontrava desempregada e a maneira que encontrou para conseguir algum recurso financeiro para poder ajudar nas despesas da casa foi revendendo mandioca, apesar do marido estar empregado, ela alegou que o salário de apenas dois salários mínimos não conseguia atender a todas as despesas mensais

da família. Ana parou seus estudos aos 13 anos e depois de 13 anos, em 2019, resolveu retornar. Seu marido foi quem a incentivou neste retorno, um dos motivos que ela alegou ter procurado a EJA foi porque sentia se envergonhada por não conseguir ajudar os filhos nas atividades escolares.

Os casos discutidos nesta pesquisa certamente apresentam algumas semelhanças, mas cada um tem as suas trajetórias de vida e práticas letradas marcadas pelas híbridas relações sociais das quais participam.

Em função das investigações envolverem a participação dos seres humanos, sua elaboração na fase empírica, ou seja, o trabalho de campo por meio da coleta de dados, só foi possível depois da apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CONEP) sediado na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), sob o número 5161 da resolução 446/2012 do CNS, bem como, após seus objetivos serem explicitados aos sujeitos participantes, os quais também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o cumprimento das devidas formalizações éticas do estudo.

2.8 Procedimento de análises de dados

Após a execução dos instrumentos de coleta de dados propostos, as informações apreendidas foram discutidas pela abordagem metodológica denominada Análise de Conteúdos de Bardin, a qual, compreende no “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2006, p. 38)

O método da Análise de Conteúdo apresenta três momentos importantes, dentre eles: pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos dados.

Nesse sentido, os dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, ou mesmo, àqueles derivados do roteiro semiestruturado e do questionário, foram, inicialmente, analisados por meio de uma pré-leitura, na qual houve o primeiro contato com as informações apreendidas pelos diferentes procedimentos metodológicos.

Em outras palavras, é o momento no qual há o primeiro contato com “[...] os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2006, p. 96)

A segunda etapa consistiu na exploração dos dados coletados, ou seja, é um momento de “[...] administração sistemática de decisões [...] consiste essencialmente

de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (BARDIN, 2006, p. 101)

Assim, a fase de exploração buscou transcrever, tabular e organizar os dados obtidos pelos 03 alunos da Educação de Jovens e Adultos acerca de suas representações sobre o letramento, de modo a agrupá-los em unidades semânticas acerca de suas proposições identitárias, pessoais e suas concepções e fundamentos sobre a EJA e as práticas de leitura e escrita; para a elaboração dos eixos e categorias de discussão.

Para tanto, posterior a coleta dos dados, já realizada nesta pesquisa, estes foram transcritos, organizados, tabulados, identificados e caracterizados, de tal modo que, ao relacioná-los por sua natureza semântica, foi possível a obtenção das principais categorias desta pesquisa, as quais foram desenvolvidas e expressas após o exame de qualificação, por meio dos seguintes eixos de análises:

Eixo I - Representações identitárias dos alunos da EJA: elementos para uma crítica.

Eixo II - A Educação de Jovens e Adultos sob a ótica dos alunos desta modalidade: considerações das aulas de Língua Portuguesa.

Eixo III - Entre histórias e memórias: análise histórico-social do processo de letramento dos alunos da EJA.

Por fim, após a codificação dos eixos e categorias de análises, as informações obtidas foram tratadas a partir da elaboração de um texto dissertativo, interpretativo e crítico sobre a temática em estudo.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Eixo I: Perfil dos sujeitos pesquisados

Este eixo busca discorrer, analisar e sistematizar os dados obtidos na presente pesquisa acerca das questões pessoais dos sujeitos investigados, ou seja, dos participantes que frequentam a modalidade educativa de jovens e adultos em uma das escolas municipais que ofertam a EJA para o segmento final do Ensino Fundamental em Ourinhos-SP.

Dentro desse paradigma, é relevante destacar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), consiste em um modelo educacional voltado para àqueles que por razões pessoais e sociais, deixaram de frequentar a escolaridade básica na idade correta, tão logo, precisam de práticas educativas voltadas ao mundo do trabalho e que respeitem suas especificidades culturais, enfatiza Arroyo (2011).

Assim, os educandos da EJA, são assegurados por documentos legais que valorizam uma prática pedagógica específica, a qual pensa sobre:

[...] os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000, p. 1)

Portanto, ao analisar as questões pessoais dos participantes, uma delas de grande importância, foi o gênero, visto que o acesso à educação formal na escolaridade básica da EJA sempre apresentou uma discrepância entre homens e mulheres, explica Beisegel (2012).

Nesse âmbito, na escola investigada que oferece o ensino de jovens e adultos, no tocante ao gênero dos sujeitos pesquisados, verificou-se como mostra a figura 1, que grande parte, ou seja, 67% corresponde ao gênero masculino e 33% ao feminino, o que denota no ambiente de estudo, um predomínio de homens que cursam a Educação de Jovens e Adultos.

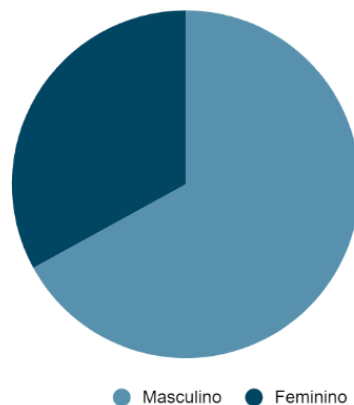
Esse panorama, mostra-se um tanto divergente com os resultados expressos em censos educacionais voltados à compreensão do gênero dos discentes nessa modalidade, visto que a maioria esmagadora dos sujeitos que frequentam a EJA segundo mostra Fiuza (2013), corresponde às mulheres, em função do histórico de

desigualdade de acesso ao ensino e pela lógica do capital presente no cenário brasileiro há vários anos.

As mulheres são vítimas de um processo excludente no processo educativo no Brasil, sobretudo, na EJA, pois:

[...] durante uma boa parte da história, foram discriminadas e vistas como pessoas que não necessitavam de alfabetização, pois a preparação das mulheres deveria ser para o casamento e para cuidar dos filhos. Isso é evidente nas classes de alfabetização quando se pergunta para as mulheres a razão de não terem estudado na infância: grande parte delas responde que os pais entendiam que as mulheres não precisavam estudar. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 23)

Figura 2. Gênero



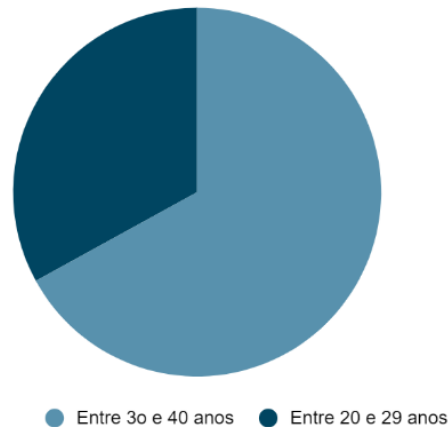
Fonte: Autora (2021).

Possivelmente, uma das causas pelo menor índice de mulheres nesta pesquisa, deve-se ao número reduzido de sujeitos participantes, mas as discussões sobre às mulheres na participação da EJA, não deixa de ser relevante na presente pesquisa, em principal, quando se considera a atuação destas no processo educativo brasileiro, a partir de uma discussão dialética e histórico-social, ressalta Di Pierro (2005).

Por sua vez, outro aspecto de cunho pessoal delineado na pesquisa, consistiu em compreender a média da idade dos participantes.

Desse modo, percebeu-se que, 67% dos sujeitos possuem entre 30 e 40 anos e 33% possuem entre 20 e 29 anos, como mostra a Figura 3.

Figura 3. Idades dos participantes



Fonte: Autora (2021).

Tais dados, acrescentam Brasil (2002) e Di Pierro (2005), justificam diversas pesquisas vinculadas à idade predominante dos alunos da EJA, as quais, mostram que há uma grande massa de adultos entre 30 e 40 anos nessa modalidade educativa, sendo que, grande parte destes sujeitos, abandonaram os estudos por questões econômicas, para auxiliar o sustento familiar, ou mesmo, por tornarem-se pais em tenra idade.

No entanto, é válido destacar que, na atualidade, o perfil dos sujeitos que frequentam a EJA tem mudado de maneira considerável, pois o público do ensino de jovens e adultos têm apresentado um aumento significativo de jovens que vivem nas cidades, com idade entre 15 e 18 anos, diferente do que se observava entre 1960 e 1980, onde a população da EJA compunha-se, em sua maioria, de adultos e idosos residentes ou provenientes da zona rural. (DI PIERRO, 2005; CAPUCHO, 2012)

As mesmas autoras ressaltam que, com o advento dos novos paradigmas socioeconômicos e a má distribuição de renda nas famílias, muitos jovens têm abandonado os estudos na idade que, teoricamente, deveriam frequentar a escolaridade básica. Mas por exigências de trabalho, são obrigados a retornarem aos estudos; e, nesse contexto, são, automaticamente, alocados para a EJA, em função da idade.

Por isso, hoje na Educação de Jovens e Adultos, há um público bastante heterogêneo, com o predomínio de jovens tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. (FREIRE, 1996)

Em outras palavras, pode-se dizer que a:

[...] EJA tem sido crescentemente procurada por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e atitudes sendo muito difícil de traçar um perfil único. De qualquer forma ainda se trata de jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular mediante a reprovação ou por ter de trabalhar. (SANTOS; SOUZA, 2012, p. 4)

Dentro desse contexto, é importante aludir reflexões sobre o processo educativo na EJA, em especial, em relação à prática docente nessa modalidade. (PIRES et al., 2008)

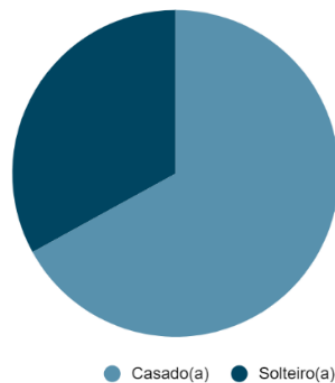
Isso porque, o trabalho com jovens e adultos requer uma formação específica do professor para essa modalidade, visto que o docente precisa lidar com uma diversidade de alunos, diferentes faixas etárias e culturas, bem como o domínio de um pluralismo de ideias, de concepções didático-pedagógicas; e, uma multiplicidade de ações teórico-metodológicas capazes de subsidiar às demandas inerentes a tal público. (CAPUCHO, 2012)

Contudo, o que se observa na prática é um cenário bastante divergente, visto que grande parte dos professores “[...] atuantes nos sistemas municipais, estaduais e também no sistema prisional em turmas de EJA nunca recebeu formação específica para a função que exerce [...]” (CAPUCHO, 2012, p. 66).

Por isso, é de suma importância uma reflexão crítica acerca da formação de professores para a prática educativa na EJA, de maneira a respeitar às singularidades socioculturais dos alunos, às atividades de trabalho destes; e, que favoreça uma formação de cidadãos capazes de transformar o meio e a sociedade em que vivem. (GIOVANETTI, 2011)

Por sua vez, ao serem questionados acerca do estado civil, grande parte dos participantes afirmaram serem casados e um pequeno número encontram-se solteiros, como mostra a Figura 8.

Figura 4. Estado civil dos participantes

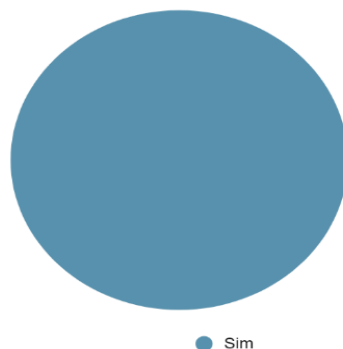


Fonte: Autora (2021).

O estado civil caracterizado como casado, predominante entre dos alunos da EJA na presente pesquisa, ou seja 67%, confirma os índices encontrados na literatura, afirma Capucho (2012), a qual ressalta que, por assumir papéis sociais e uma vida de trabalho de forma muito precoce, muitos dos educandos da EJA casam-se e constituem famílias em tenra idade.

O mesmo panorama também se aplica em relação à presença de filhos entre os sujeitos da EJA, ou seja, 100%, cujos índices mostram que os jovens e adultos da presente modalidade, caracterizam-se por apresentar um número considerável de filhos, algo comprovado no presente estudo, como mostra a Figura 5.

Figura 5. Existência de filhos dos participantes



Fonte: Autora (2021).

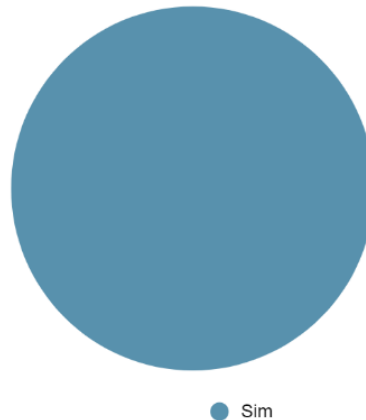
Isso pode ser justificado pelo pouco ou inexistente planejamento familiar, falta de instrução entre tais sujeitos, os quais, em geral, “[...] são de origem humilde, as famílias geralmente são numerosas, vivem com sacrifício, com muito trabalho e pouco lazer.”(SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 23)

Por isso, é de grande valia uma prática educativa na EJA atenta às questões pessoais e sociais dos educandos, bem como orientada para o:

[...] compromisso com a formação humana dos cidadãos, no acesso aos bens culturais, na formação da consciência crítica e política que possa contribuir para a autonomia intelectual (RIBEIRO, 2018, p. 10).

Por sua vez, ao investigar se os participantes exercem alguma atividade remunerada, percebeu-se que a totalidade, ou seja, 100% deles trabalham, como se observa na Figura 10.

Figura 6. Exercício de algum trabalho



Fonte: Autora (2021).

Para Capucho (2012), a prática do trabalho é uma atividade muito comum entre os estudantes da EJA, razão pela qual, grande parte dos cursos dessa modalidade são realizados no período noturno.

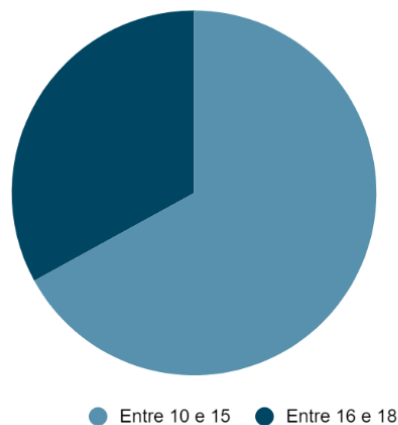
Esse panorama foi comprovado nesta pesquisa, uma vez que, todos os participantes afirmaram exercer um trabalho concomitante aos estudos, situação esta interessante, pois “[...] os processos educativos que acontecem na experiência de

trabalho é uma possibilidade de aprimoramento da aprendizagem escolar, bem como de garantia do direito à educação.” (GODINHO; FISCHER, p. 335, 2019)

Nesse sentido, pensar sobre o aluno da EJA, supõe considerar um grupo marginalizado por políticas educacionais e sociais, que os colocam ao lado dos oprimidos e alvos das mazelas econômicas. Por isso, esses sujeitos merecem ter o direito de gozar de uma modalidade educativa vinculada e atenta às suas necessidades laborais ou de trabalho, históricas e culturais. (ARROYO, 2001)

Dentro desse paradigma, outra questão de destaque, foi saber sobre a idade que os sujeitos da pesquisa começaram a trabalhar. Nesse sentido, verificou-se que grande parte deles, ou seja, 67% iniciaram atividades remuneradas entre 10 e 15 anos; e, 33% entre 16 e 18 anos, como se observa na Figura 7.

Figura 7. Idade que começou a trabalhar



Fonte: Autora (2021).

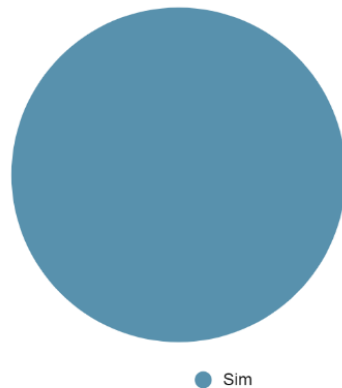
Os dados da Figura 7 explicitam e caracterizam o perfil dos alunos que frequentam a EJA, ou seja, grande parte destes começaram a trabalhar muito cedo, sobretudo, para auxiliarem a família ou serem os próprios provedores dos locais que vivem.

Em outros termos, podemos observar que a grande parte dos sujeitos que frequentam a EJA, deixaram seus estudos por fatores sociais, econômicos e familiares, por isso, é de grande importância a existência de uma modalidade educativa capaz de oportunizar a estes jovens e adultos a apropriação do conhecimento não ocorrida na idade própria; e, à necessidade de gozarem de todos

os direitos à uma prática pedagógica voltada ao universo do trabalho e à formação cidadã. (BRASIL, 2000; CAPUCHO, 2012)

Nesse âmbito, por terem o direito de usufruir de uma atividade de ensino e aprendizagem popular de cunho democrático e vinculada ao mundo do trabalho, os participantes da pesquisa também foram questionados se utilizam os conhecimentos escolares no trabalho, como mostra a Figura 8.

Figura 8. Uso dos conhecimentos escolares no trabalho



Fonte: Autora (2021).

Diante dessa temática, todos, ou seja, 100% dos sujeitos pesquisados afirmaram transpor e materializar os conhecimentos assimilados na EJA em suas práticas laborais.

Para Freire (1996) ensinar exige respeito as características sociais e culturais dos educandos. Desse modo, ao pensar a EJA, umas das características sociais marcantes que singularizam o aluno dessa modalidade é a articulação dos conhecimentos obtidos nos estudos com o mundo do trabalho, algo muito explícito nesta pesquisa, sobretudo, na Figura 8, na qual todos os participantes afirmaram usufruir dos conhecimentos escolares em suas respectivas atividades de trabalho.

Esse pressuposto dentro de uma perspectiva histórico-social e crítica merece muita importância, tendo em vista que a:

[...] oferta de ensino de qualidade em todas as instituições que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos constitui necessidade urgente em função do respeito que merecem as pessoas que buscam a escola para retomar sua trajetória escolar, muitas vezes motivadas pela demanda crescente de um

nível de escolaridade cada vez maior para inserção no mundo do trabalho e da cultura e na própria sociedade. (PIRES et. al., 2008, p. 300)

Muitos dos educandos da EJA são trabalhadores de origem humilde, precarizados pela lógica do capital e sentem vergonha e apreensão ao retomarem seus estudos. Contudo, por exigência do mercado e pressão exercida pela globalização existentes na atualidade, muitos desses alunos povoam os bancos escolares, motivados, em essência, por um mínimo de instrução que lhes permitam continuar com suas práticas laborais. (CAPUCHO, 2012)

No entanto, observa-se uma contradição nesse contexto, uma vez que muitas das práticas de ensino e aprendizagem existentes na EJA encontram-se desarticuladas da vida dos alunos ou estanques às atividades de trabalho desse público. (FREIRE, 1996)

Muitos dos professores do ensino de jovens e adultos não apresentam uma práxis orientada à transformação social dos educandos dessa modalidade, nem mesmo, um olhar sensível para uma educação voltada ao trabalho, à criticidade e à formação cidadã de seus sujeitos. (FREIRE, 1989; ARROYO, 2011)

Esse panorama marcado pela carência formativa de professores e falta de políticas educacionais consistentes à EJA, carece de mudanças teórico-metodológicas urgentes, uma vez que os jovens e adultos que frequentam esta modalidade, merecem um ensino de qualidade, por meio de propostas pedagógicas que respeitem e estejam orientadas ao universo do trabalho desses; e, que sejam capazes de instrumentalizar de recursos culturais tais sujeitos, permitindo-os, assim, superar a visão ingênua acerca de uma sociedade opressora e desigual. (DI PIERRO, 2005; PIRES et al., 2008)

Nesse sentido, permitir um ensino de qualidade na EJA vinculado ao mundo do trabalho dos alunos, pressupõe trabalhar:

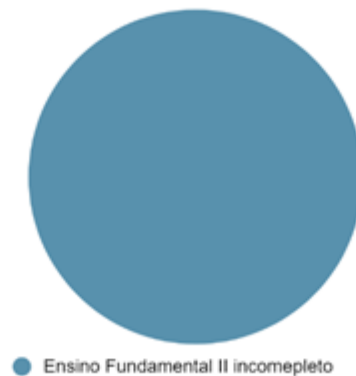
[...] conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Também é importante que haja um alinhamento curricular, intencionalidades por parte do poder público e vontade da comunidade escolar como um todo, para pensar a EJA a partir da prática social dos seus educandos. Só assim é possível uma

efetiva articulação e superação do retrocesso político que historicamente esta modalidade enfrenta. (PIRES et al., 2008)

Dentro dessa temática, os participantes da presente pesquisa também foram questionados sobre o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis familiares, como explicita a Figura 9.

Figura 9. Escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados



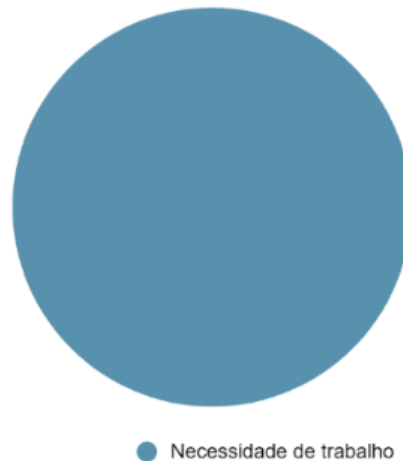
Fonte: Autora (2021).

Assim, percebeu-se que os pais de 100% dos sujeitos investigados apresentam o Ensino Fundamental (anos finais) incompleto. Dentro de uma perspectiva crítica de análise, os dados da Figura 9 denotam um baixo grau de instrução por parte dos pais dos alunos pesquisados, o que reforça o cenário característico do público da EJA, ou seja, um grupo carente, oprimido pelas amarras neoliberais e socioeconômicas, algo muito comum em um:

[...] país como o nosso, em que a desigualdade social é tamanha, os anos de estudo estão diretamente relacionados à renda familiar [...] No Brasil, o perfil dessa população está diretamente relacionado a outros problemas sociais graves que o país historicamente enfrenta, como a má distribuição de renda e a falta de empregabilidade para essas pessoas, entre outros agravantes (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 23).

Essa problemática, justifica a volta desses sujeitos à EJA, como explícita a Figura 10, a qual mostra, segundo os resultados da presente pesquisa, que a necessidade de trabalho é o motivo principal dos estudantes retomarem os estudos no ensino de jovens e adultos.

Figura 10. Motivo de voltar a estudar



Fonte: Autora (2021).

Como demonstrado na Figura 10, o trabalho é o principal motivo pelos quais os estudantes da educação de jovens e adultos voltam aos bancos escolares.

Isso pode ser explicado, pois, em linhas gerais, os:

[...] alfabetizandos da EJA são trabalhadores que, desde muito cedo, precisaram ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, produtos da sociedade capitalista, que impôs desafios e a busca pela sobrevivência (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 23).

Em função desse contexto, é preciso uma prática educativa na EJA articulada ao trabalho, à formação cultural e cidadã dos educandos dessa modalidade. Para tanto, é importante que os conteúdos ensinados a estes alunos superem uma visão do senso comum e os possibilitem compreender, interpretar e transformar suas realidades por meio do conhecimento sistematizado escolar. (RIBEIRO, 2008; CAPUCHO, 2012)

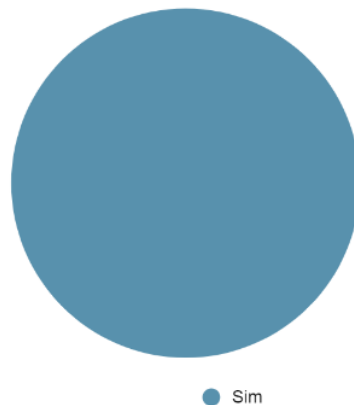
Ainda, no tocante ao currículo voltado para o trabalho e autonomia intelectual, os alunos da educação de jovens e adultos são assegurados por práticas pedagógicas compostas por uma linguagem e bases teórico-metodológicas específicas, já que a:

[...] EJA tem função social de propiciar o acesso aos cidadãos, inclusive aos bens científicos e tecnológicos que favorecem sua inserção social e histórica dos processos produtivos, garantindo ainda conhecimento sobre a cultura. (RIBEIRO, 2018, p. 10)

Para tanto, uma atividade educativa dialética, crítica e voltada ao trabalho na EJA, pauta-se na reflexão sobre a própria prática, pois com isso, é possível “[...] assegurar aos jovens e adultos o reconhecimento do contexto histórico, dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e inserir-se nesse contexto, percebendo-se sujeitos da história.” (RIBEIRO, 2008, p. 17).

Dentro dessas discussões, os participantes também foram perguntados se possuem lembranças antes de serem alfabetizados na Educação de Jovens e Adultos, e a totalidade, ou seja, 100% dos sujeitos, afirmaram que apresentam representações e consciências sobre tais momentos, como mostra a Figura 11.

Figura 11. Existência de lembrança anterior a alfabetização



Fonte: Autora (2021).

Isso ocorre, explicam Ribeiro (2008) e Capucho (2012), pois os educandos da EJA são vítimas de um processo de exclusão diante das mudanças econômicas, políticas e sociais que o Brasil perpassa, tão logo, tiveram de abandonar a escolaridade na idade apropriada, o que resultou em comprometimentos em suas respectivas vidas no plano do trabalho e do acesso à uma vida de qualidade.

Nesse âmbito, as mesmas autoras também acrescentam que, a medida que estes sujeitos voltam à escola e apropriam-se do conhecimento científico e sistematizado tanto na escrita quanto leitura, tais educandos rompem com um passado de opressão e concepção ingênua acerca dos determinantes políticos e sociais, bem como começam a ter uma consciência cidadã e autonomia intelectual.

Por isso, na EJA faz-se necessário uma prática educativa cujos:

[...] conteúdos e métodos devem visar à aprendizagem significativa, e não àquela realizada exclusivamente por memorização, de modo que os conteúdos da aprendizagem se integrem efetivamente entre as competências dos alunos e não sejam úteis apenas para o desempenho nas provas. (BRASIL, 2002, p. 72)

Ao entrar na EJA, também é indispensável a valorização dos saberes de senso comum e das características e representações culturais e historicamente construídas pelos jovens e adultos em suas práticas cotidianas e sociais. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009)

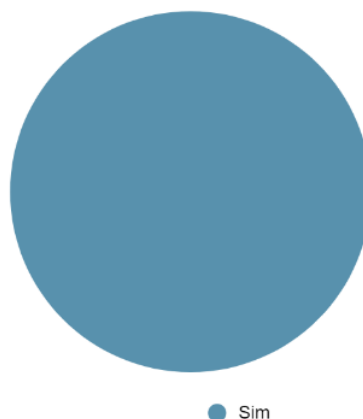
Assim, cabe ao professor sistematizar e superar tais saberes populares, mas não rompê-los; e, ao mesmo tempo, acolher e incluir tais alunos, inibindo toda e qualquer visão discriminatória, já que a:

[...] superação de concepções simplistas ou preconceituosas está diretamente relacionada à ampliação da visão de mundo e da cultura geral do estudante. Devido à sua baixa escolaridade, muitas vezes o aluno desconhece, por exemplo, que fenômenos [...] que ocorrem em sua vida não necessariamente ocorrem na vida de outras pessoas. Isso motiva a intolerância com culturas diferentes da sua, pois ele não compreende o porquê de certos termos ou comportamentos diferentes dos seus [...] (BRASIL, 2002, p. 73)

Nesse mesmo contexto, os participantes da presente pesquisa também foram investigados sobre o fato de sofrerem discriminação por não terem concluído os estudos.

Dessa forma, todos os sujeitos, ou seja, 100% afirmaram que já foram vítimas de ações discriminatórias dessa natureza, como mostra a Figura 12.

Figura 12. Existência de discriminação por não ter completado os estudos



Fonte: Autora (2021).

Os dados obtidos acerca da discriminação dos alunos da EJA por não terem completado os estudos, revelam um panorama muito comum enfrentado por esses sujeitos, já que a posse dos conhecimentos científicos está vinculada, falsamente, à superioridade ou status de melhores condições de vida e dignidade. Por isso, muitos desses estudantes sofrem preconceito por não terem cumprido a etapa da escolaridade básica e sentem vergonha, medo e apreensão ao retomar os estudos, explicam Soek; Haracemiv e Stoltz (2009).

Porém, dentro de um paradigma dialético e crítico, é importante valorizar na EJA, práticas educativas vinculadas à humanização e à transformação social dos seus sujeitos, tão logo, tais ações precisam ser inclusivas, solidárias e respeitadas, visto que os alunos da EJA são:

[...] bem diferentes entre si, têm diversas origens [...] a cultura popular, a religião ou o misticismo, os meios de comunicação e, ainda, a história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc. Algumas dessas explicações são certas vezes arraigadas e preconceituosas, chegando a constituir obstáculo à aprendizagem científica. Outras, ligadas às práticas laborais dos alunos, contribuirão com informações enriquecedoras para toda a classe e devem ser valorizadas (BRASIL, 2002, p. 73).

Por isso, na escola da EJA, mais que aprender o saber científico e sistematizado, há a necessidade do professor trabalhar com seus alunos conteúdos que podem ser “[...] percebidos nas várias dimensões do conhecimento, conceituais, científicas, históricas, econômicas, políticas, culturais, éticas, estéticas, religiosas, ideológicas, dentre outras” (RIBEIRO, 2008, p. 15).

Sendo assim, é importante discutir ações voltadas à supressão de práticas preconceituosas vinculadas aos jovens e adultos que ainda não concluíram os estudos. Atitudes dessa natureza além de propiciarem e incentivarem à cidadania, também “[...] são parte do debate democrático por um mundo mais justo, voltado para o desenvolvimento sustentado, para a superação das desigualdades, para a dignidade e a solidariedade.” (BRASIL, 2002, p. 73)

4.2 Eixo II: Sobre a EJA

Enquanto modalidade educativa, a EJA caracteriza-se por uma heterogeneidade de expressões culturais e uma diversidade de representações humanas marcadas pela negligência, opressão, preconceito; e, sobretudo, pelo descaso político e pela desigualdade social, que, historicamente está materializada em nosso país.

Por isso, este eixo de análise busca desvelar, caracterizar e sistematizar alguns pressupostos didático-pedagógicos, humanos e sociopolíticos que permeiam a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos, em articulação aos dados obtidos ao longo do Estudo de Caso proposto nesta pesquisa.

Nesse sentido, para descortinar e introduzir, a partir de um olhar histórico-social, dialógico e dialético, as discussões e análises dos dados apreendidos, os participantes, de início, foram questionados sobre o que entendem pela modalidade da EJA ou o que ela significa segundo suas respectivas percepções.

Assim, as respostas obtidas foram:

Acho que é um grande projeto para ajudar pessoas como eu a terminarem os estudos. Isso é muito importante. (P1)

Para mim é uma oportunidade de ter mais informações e preparar os jovens para o e os adultos para o futuro. (P2)

Para mim, EJA é um modelo de ensino de quem não teve oportunidade de estudar antes. Esse ensino pra mim é muito importante porque demoraria mais para terminar os estudos se eu não tivesse estudando no EJA. (P3).

Percebe-se, pelas ideias dos sujeitos investigados, uma importância e valorização da Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de concluir e continuar os estudos que não foram possíveis por algum motivo no momento adequado, isso fica muito explícito, sobretudo, na fala de P3.

Tais afirmações servem para desvelar e enaltecer a importância da EJA no contexto educativo na atualidade, visto que tal modalidade, conforme elucida a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, destina-se, em essência “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2020, p. 30)

Dentro de uma perspectiva dialética e dialógica, é possível inferir, segundo evidenciam as falas dos sujeitos analisados, uma grande importância atribuída aos estudos na EJA como mecanismo de mudanças; e da conscientização e criticidade a partir do conhecimento, o que é possível segundo Freire (1996), pois a tomada consciente das ações promovidas pela superação do senso comum, permite a compreensão da opressão e da desigualdade social pelo aluno em seu processo de conhecimento.

Por sua vez, ao serem questionados sobre a intencionalidade dos alunos pesquisados a partir dos conhecimentos e aprendizados obtidos na Educação de Jovens e Adultos, os mesmos assim inferiram:

Eu pretendo concluir os estudos até o nível técnico. (P1)

De melhorar meu negócio de lava rápido, de saber fazer o melhor uso da água entre outras coisas. (P2)

Meu maior sonho é ter uma oportunidade melhor de serviço e entrar na faculdade depois. (P3)

Dessa forma, as falas dos participantes revelam propósitos semelhantes acerca dos estudos e dos conhecimentos apropriados na EJA, ou seja, apresentam um caráter pragmático para resolução dos problemas cotidianos, sobretudo, à obtenção de maiores oportunidades de trabalho.

Contudo, os mesmos sujeitos revelam uma concepção interessante do ponto de vista educativo, pois acreditam na possibilidade do conhecimento escolar sistematizado, permitir uma maior instrumentalização científica para suas atuações no mundo do trabalho e no seio das práticas sociais que estão inseridos.

Esse panorama, dentro de uma perspectiva dialética é de grande relevância, explica Saviani (1997), pois cabe à escola e aos professores levarem os alunos à compreensão do trabalho como um ato capaz de converter a natureza em cultura; e,

de mostrarem que o trabalho é uma das características que marcam o processo de humanização.

Por isso, é muito importante uma articulação das atividades didático-pedagógicas na EJA, e que estas estejam orientadas ao mundo do trabalho, pois isso torna os conteúdos ensinados na escola muito próximos da vida dos jovens e adultos, ou seja, fazem-lhes sentido e despertam interesse pela busca e apropriação do conhecimento como forma de transformação da realidade desses sujeitos. (BRASIL, 2000; CAPUCHO, 2012)

Entretanto, para que os jovens e adultos consigam ter uma aprendizagem voltada à formação cidadã e tornem-se sujeitos autônomos e críticos, é importante que o ato educativo escolar na EJA extrapole o plano mercadológico da educação, e dialeticamente, permita os alunos partilharem de uma visão mais global do conhecimento e seus determinantes políticos, históricos e sociais, permitindo, assim, uma educação de qualidade e democrática (PIRES et al., 2008; COELHO, EITERER, 2011).

Por sua vez, ao serem interrogados de que maneira os participantes aprendem mais e/ou melhor, as respostas foram:

Copiando da lousa e ouvindo o professor falar e explicar. (P1)

Eu aprendo mais escrevendo. Os professores são muito bons. (P2)

Eu aprendo melhor quando entendo o que a professora explica, só assim eu aprendo mais, quando aquilo me faz sentido na vida. (P3)

As respostas dos participantes revelam situações bem interessantes do ponto de vista dialético e crítico, pois mostram a multiplicidade de estilos de aprendizagem e da construção de conhecimento.

Nesse âmbito, é interessante pensar a EJA a partir de uma perspectiva histórico-cultural no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, visto que é de grande importância a figura do professor como mediador nessa modalidade, tanto para problematizar os conteúdos escolares aos alunos, quanto instrumentalizá-los de

recursos culturais; e, levá-los à compreensão e aplicabilidade significativa e histórico-social desses conteúdos. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009)

Contudo, muitas das práticas educativas na EJA ainda são de cunho acrítico, a-histórico, estanques das realidades dos alunos e desvinculadas de uma prática social mais ampla, por isso, é importante que o professor se aproprie de uma multiplicidade teórico-metodológica como forma de subsidiar as demandas educativas de um público tão heterogêneo como o de jovens e adultos. (GIOVANETTI, 2011; CAPUCHO, 2012)

Nesse âmbito, a fala de P3 chama atenção quando afirma aprender melhor quando o conteúdo faz sentido à sua vida.

Isso em questão, ressalta a necessidade de um ensino e aprendizagem socialmente comprometido e significativo aos alunos da EJA, ou seja, é importante a adoção de um processo educativo que favoreça a interação dos jovens e adultos a partir dos elementos socioculturais, para que a partir deles, sejam formadas as funções psíquicas superiores desses sujeitos; e, assim, lhes façam sentido e despertem interesse para estudar. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009)

Em outros termos, é imperioso ressaltar que na EJA, os professores exerçam uma atividade mediadora a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos educandos, ou seja, a partir do que tais sujeitos já sabem, segundo considera Vygotsky. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009; REGO, 2010)

Em outros termos, pode-se dizer que a ZDP é a:

[...] distância entre o nível real, simbolizado pela capacidade de resolver atividades individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, representado pela capacidade de resolver problemas com a ajuda das pessoas mais experientes. E é nesse espaço [...] que o alfabetizador irá atuar. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 32)

Desse modo, se o educador da EJA intervir na ZDPs dos alunos, há uma possibilidade de superação do modelo de recepção-transmissão e da passividade característica da EJA, já que em função da diversidade do público dessa modalidade, cada aluno:

[...] possui várias ZDPs e cabe ao alfabetizador identificar aquilo que é possível fazer com a ajuda para, na sequência, o alfabetizando jovem e adulto realizar sozinho. Quanto maior a dificuldade que o adulto apresenta em relação ao acesso ao conhecimento, mais, em termos vigotskianos, ele necessita de suporte e apoio (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 33).

Por isso, uma ação docente dialeticamente orientada na EJA, além de valorizar as singularidades histórico-culturais dos educandos, propicia estilos de aprendizagem que partem do contexto social, permitindo uma aprendizagem sistematizada, significativa e crítica dos alunos do ensino de jovens e adultos. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009; GIOVANETTI, 2011; CAPUCHO, 2012)

Já ao serem indagados sobre quais eram as expectativas das aulas de Língua Portuguesa na EJA, dois dos três sujeitos analisados assim inferiram:

Quero saber interpretar um texto e fazer uma crítica sem prejudicar ninguém. (P1)

Espero aprender a escrever melhor e ter mais conhecimento do mundo com a escrita e leitura de textos formais. (P3)

Desse modo, as falas de P1 e P3 denotam uma importância e interesse maior do que uma decodificação de sinais e signos de linguagem, ou mesmo da exclusiva memorização de conceitos e regras gramaticais, mas também, demonstra uma articulação pela função social da linguagem verbal e oral, o que seria muito importante diante de uma reflexão dialética e crítica, já que na disciplina de Português na EJA:

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2002, p. 18)

Tais proposições vinculadas à importância histórico-social e humana da linguagem para além das situações cotidianas é de grande relevância, pois valoriza a natureza dialética e sociocultural da leitura e escrita do texto. Isso porque a:

[...] dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor. Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros. (BRASIL, 2002, p. 15)

Por sua vez, esse paradigma parece não se revelar na fala de um dos sujeitos, ou seja, de P2, o qual ao ser questionado sobre o que esperava das aulas de Língua Portuguesa na EJA, assim expressou:

Espero falar e escrever as palavras corretamente. (P2)

Embora seja significativo aprender a ler e escrever, tais atividades não são suficientes na aprendizagem dos alunos da EJA dentro de uma abordagem dialética no ensino de Língua Portuguesa, afirma Brasil (2002). Isso porque, o aluno dessa modalidade educativa também merece:

[...] ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. [...] O aluno deve perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas pela escuta e leitura de textos, bem como pelo exercício frequente de expressar ideias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia a impulsionar novas descobertas e a elaboração e difusão de conhecimento. Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno da EJA desse processo, tarefa da área de Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra (BRASIL, 2002, p. 12).

Por esses apontamentos, Freire (1989) explicita que a verdadeira leitura e escrita de um texto, sobretudo, no ensino de jovens e adultos, precisa articular-se com uma prática social mais ampla do que o simples cotidiano, ou seja, precisa vincular-se aos determinantes sociopolíticos, históricos e culturais de cada contexto de ensino e aprendizagem considerado.

Dentro desse contexto, ao serem questionados sobre a disciplina mais complexa e a mais simples de aprender na EJA, um dos sujeitos investigados assim exprimiu:

No meu caso eu acho mais fácil Matemática por já trabalhar com números, mexo com vendas. E o mais difícil é Língua Portuguesa pois não sei interpretar muito bem os textos. (P2)

A fala de P2 explicita a grande dificuldade de muitos alunos que cursam a EJA, ou seja, a resistência ou dificuldade da aprendizagem da Língua Portuguesa,

sobretudo, em função do preconceito e vergonha que sofrem por não terem frequentado à escolaridade básica na idade apropriada, o que os impele, em grande parte, de aprenderem o conhecimento científico da linguagem e de compreenderem os diferentes tipos de discursos existentes (BRASIL, 2002; SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009)

Por sua vez, P1 e P3 afirmaram que:

Mais fácil é Matemática e mais difícil é Inglês. (P1)

Mais fácil é Português porque a professora explica bem e gosto de textos de interpretação. Mais difícil é Matemática, pois nunca tive facilidade. (P3)

Os relatos de P1 e P3 demonstram uma pluralidade de ideias, mas são semelhantes ao considerar a importância de uma aprendizagem significativa e socialmente compromissada, principalmente, atrelada ao mundo do trabalho e das múltiplas expressões culturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem na EJA, reforça, Arroyo, (2011).

Diante desse panorama, verifica-se a necessidade de um processo formativo e profissional aos docentes da EJA vinculados às questões e problemas socioculturais dos alunos dessa modalidade, cuja prática de ensino precisa ser:

[...] apoiada em [...] investigação dos problemas desta modalidade de educação, e na [...] utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 3)

Diante desse panorama, os sujeitos pesquisados foram também interrogados sobre suas maiores dificuldades enfrentadas nos estudos na EJA, e as respostas foram as seguintes:

Hoje é a saúde precária que me impossibilita de vir para a aula. (P1)

O trabalho, porque às vezes dificulta estar vindo para EJA. (P2)

Ter tempo de estudar porque trabalho e de fazer os trabalhos porque não tenho internet em casa. (P3)

Assim, pelos relatos dos participantes da pesquisa, percebe-se que o trabalho é um dos elementos que mais causam entraves na frequência e participação dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, além de outras questões como as doenças e os filhos.

Nesse sentido, um dos pressupostos que estruturam a EJA, consiste na promoção de oportunidades iguais a todos os sujeitos que, em função de limitantes sociais, econômicos e culturais, não puderam cursar a escolaridade básica no momento oportuno, tão logo, tais alunos são garantidos, legalmente, por um ensino e aprendizado que assegure:

- I – [...] à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II- [...] à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III – [...] à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1-2)

Com base nessas questões, vale ressaltar a importância da prática educativa na EJA orientar-se para o mundo do trabalho dos educandos, sem também deixar de considerar as peculiaridades e características históricas e sociais destes, pois como afirma Freire (1989), é preciso superar o ensino bancário que limita jovens e adultos de se assumirem crítica e politicamente; e, de considerarem o trabalho como parte de sua formação humana.

Em outros termos, pensar e discutir sobre os alunos da EJA, requer uma íntima reflexão sobre a realidade e desigualdade social e sobre o mundo do trabalho destes sujeitos, isso porque, grande parte deles:

[...] trabalham fora e estudam, outros tantos são responsáveis pela família e pela organização da casa. Sendo assim, os alfabetizandos necessitam que os encaminhamentos pedagógicos sejam organizados conforme a realidade temporal e cultural destes sujeitos (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 22)

Em continuidade às discussões sobre os participantes da pesquisa que frequentam a EJA, os mesmos também foram questionados se usam ou não os conhecimentos adquiridos na escola fora da sala de aula, ou seja, em casa, no trabalho ou em situações do dia a dia. Assim, as respostas foram:

Sim, principalmente ler as notícias no celular e saber o que é fake. (P1)

Sim, no meu serviço. (P2)

Uso sim, porque eu uso as palavras que aprendo para escrever e falar melhor, já que trabalho no comércio. (P3)

Ao ler as afirmações dos participantes, denota-se que todos eles utilizam os conhecimentos obtidos na escolaridade de jovens e adultos em suas vivências cotidianas, sobretudo, àquelas relacionadas ao trabalho ou às atividades remuneradas que desenvolvem.

Isso em curso, vai ao encontro do que concebe Brasil (2002), ao considerar que os sujeitos da EJA voltam aos bancos escolares, movidos, em grande parte, pela necessidade de apropriar-se do conhecimento elementar que não tiveram na idade apropriada da educação básica; e, como forma de resolver os problemas do dia a dia.

No entanto, vale destacar que os conhecimentos de senso comum desses alunos também são relevantes, e cabe aos professores sistematizá-los e valorizá-los na prática educativa na EJA, já que tais educandos “[...] possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes.” (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 22)

Mas, dentro de uma perspectiva crítica e dialética, também é importante enfatizar que só os conhecimentos do cotidiano não são suficientes para uma aprendizagem de natureza histórico-social dos alunos da EJA, mas sim, é preciso um ensino que nasça e volte-se às práticas sociais globais desses sujeitos. (FREIRE, 1996; GASPARIN, 2012; CAPUCHO, 2012)

Dentro dessa temática, os sujeitos participantes da pesquisa também foram perguntados se manteriam os estudos caso suas passagens pela EJA não lhes garantissem um diploma. Assim, as respostas foram:

Mesmo assim continuaria estudando. (P1)

Sim, com certeza. (P2)

Infelizmente não! Estou na EJA para ter um diploma e ter mais oportunidade na vida, mas também gosto de aprender. (P3)

Segundo observado pelas respostas dos participantes, verifica-se que, a maioria dos sujeitos permaneceriam nos bancos escolares caso não obtivessem um título ao final do curso.

Isso pode ser explicado pela necessidade dos educandos da EJA retomarem os estudos, em especial, para supressão das necessidades diárias e pela importância dos conhecimentos obtidos na escola levarem-lhes a ter mais autonomia e a interpretar de forma consciente o mundo que os cercam. (FREIRE, 1989)

Por esse pressuposto de distanciamento escolar, a sociedade em geral e os membros familiares, tendem a apresentar uma visão preconceituosa em relação aos alunos da EJA, já que esta modalidade está intimamente voltada àqueles que não tiveram oportunidades de estudos na idade apropriada. (ARROYO, 2011)

Isso em questão, ainda é reforçado por práticas pedagógicas aligeiradas, muitas das vezes, improvisadas nas escolas de EJA, sobretudo, pelos professores dessa modalidade, que, em sua maioria, infelizmente, tratam os jovens e adultos segundo uma:

[...] perspectiva compensatória. Esse é um estigma cristalizado no período da ditadura militar e reforçado pelo tratamento atribuído à mesma nas duas primeiras décadas de redemocratização, tornando-se central o rompimento com a herança do período em que os governos a ofertava no formato de campanhas ou por ação de suplência. (CAPUCHO, 2012, p. 67)

Por isso, é iminente uma mudança paradigmática, formativa e epistemológica entre os docentes da EJA, visto que é preciso um repensar didático-pedagógico e teórico-metodológico acerca dos alunos da EJA, os quais, muitas das vezes, são

negligenciados e inferiorizados pelo modo de produção capitalista e a má distribuição de renda, que, historicamente, assolam o nosso país. (DI PIERRO, 2005; CAPUCHO, 2012)

Contudo, P3 ressaltou a sua necessidade de obter um diploma ao final do curso da EJA. Isso explica o motivo pelo qual uma grande parcela dos jovens e adultos voltam aos estudos, ou seja, a busca de melhores condições de trabalho e sobrevivência, já que permeiam e vivem em uma sociedade desigual e opressora. (BRASIL, 2000; ARROYO, 2011)

Por isso é importante uma práxis na EJA capaz de:

[...] romper a postura fatalista e criar possibilidades para uma prática escolar capaz de minimizar as dificuldades que os alfabetizandos trazem e respeitar a autonomia de aprendizagem e as diferenças individuais, assegurando o acesso e a permanência dos jovens e adultos no processo educacional (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 24)

Em outros termos, é importante que os professores da EJA e as demais instâncias escolares e culturais, queiram bem, percebam e respeitem os jovens e adultos enquanto sujeitos históricos dotados de direitos no seio de uma sociedade democrática. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Em continuidade às discussões, também ao serem questionados sobre os aspectos positivos e negativos que vivenciam na EJA, os participantes P2 e P3 assim expressaram:

O positivo é a qualidade dos professores que nos ensinam. O ruim é que muitos jovens só querem bagunçar. (P2)

De positivo é o fato dos professores terem um olhar diferenciado para os alunos que estudam e trabalham. Já de negativo, eu vejo que tem muitos alunos que não querem estudar, só vão para escola para atrapalhar, principalmente os adolescentes. (P3)

Por sua vez, uma questão interessante emergiu no relato apresentado na resposta de P2, ou seja, a participação de um assunto de natureza política, que assim disse:

Positivo são os professores que nos ajudam muito. Negativo eu vejo a política que não dá muita verba. (P1)

Pela fala de P2, além da valorização do professor no processo de ensino e aprendizagem, há também uma articulação significativa ao compromisso social da EJA, ou seja, a necessidade de uma formação de sujeitos críticos e conscientes de suas ações no mundo, o que é notório pela abordagem política proposta pelo participante em seu discurso sobre os problemas que o ensino de jovens e adultos perpassa.

Esse panorama é de grande relevância, já que a prática pedagógica também é um ato político, esclarece Saviani (1997), e que a educação de jovens e adultos precisa ter um olhar mais minucioso para os pressupostos sociais, e por meio disso, propiciar a tais sujeitos, tanto uma interpretação quanto uma intervenção autônoma e política no mundo, afirma Freire (1996).

Por fim, os participantes da pesquisa também foram investigados sobre a existência de alguma forma de preconceito por parte dos familiares, amigos ou pela sociedade, por frequentarem a EJA, os quais assim disseram:

Não, pois eu me sinto lisonjeado. Eles têm orgulho de mim. (P1)

Não, nunca. Sempre fui incentivado a vir para EJA. (P2)

Não sinto não! Muitos elogiam e incentivam minha decisão de voltar a estudar. (P3)

Felizmente, os sujeitos pesquisados não possuem relatos de preconceito ou discriminação por frequentarem a EJA, aspecto este, muito diferente da realidade da maior parte dos alunos que frequentam essa modalidade, afirma Capucho (2012), a qual explica que, em função do tempo que deixaram de frequentar os bancos escolares, muitos dos jovens e adultos sentem-se apreensivos e intimidados ao voltar a estudar.

Por esses apontamentos, verifica-se a grande importância de ações formativas dos docentes e profissionais da área da educação de jovens e adultos, seja para lidar com as especificidades histórico-sociais e culturais dos alunos dessa modalidade, ou

mesmo, para a sistematização do conhecimento científico a ser encaminhada com este público. (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009)

Isso porque, práticas pedagógicas significativas e socialmente comprometidas com os alunos da EJA precisam pensar e refletir sobre:

[...] a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 2002, p. 11)

Assim, é urgente uma reflexão e ação de melhorias no processo de ensino e aprendizagem na EJA, seja para a estruturação de um Projeto Político Pedagógico articulado às premissas histórico-sociais, ou mesmo, garantir uma apropriação do conhecimento de forma dialógica e crítica.

Desse modo, haverá uma prática educativa capaz de responder às problemáticas da EJA, cuja atividade está vinculada a um passado de retrocessos políticos e sociais que, historicamente, esta modalidade tem enfrentado. (FREIRE, 1996; BRASIL, 2002; CAPUCHO, 2012)

4.3 EIXO III - Entre histórias e memórias: representações dos alunos da EJA sobre a prática de leitura e escrita

Neste eixo de análise, buscou-se explicitar alguns apontamentos vinculados à prática de leitura e escrita na EJA, demonstrando, assim, algumas proposições comuns relacionadas ao processo de formação identitária dos alunos dessa modalidade, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa (LP), com vistas à ressignificação da prática de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva dialógica, crítica e histórico-social.

Dentro dessa perspectiva, os sujeitos pesquisados foram indagados sobre suas relações com a prática de escrita e leitura anterior ao momento que entraram na Educação de Jovens e Adultos. Assim, surgiram as seguintes respostas:

*Muito difícil, porque tinha muita dificuldade de ler e escrever.
(P1)*

Sempre foi boa. (P2)

Eu sempre gostei de ler e escrever desde criança. (P3)

Pelas falas dos sujeitos pesquisados, denota-se uma diversidade de representações e memórias acerca da prática de leitura e escrita no período que precede a escolarização de jovens e adultos. Isso é muito comum já que os alunos da EJA:

[...] podem ser bem diferentes entre si, têm diversas origens: a cultura popular, a religião ou o misticismo, os meios de comunicação e, ainda, a história de vida do indivíduo, sua profissão, sua família etc. Algumas dessas explicações são certas vezes arraigadas e preconceituosas, chegando a constituir obstáculo à aprendizagem científica. Outras, ligadas às práticas laborais dos alunos, contribuirão com informações enriquecedoras para toda a classe e devem ser valorizadas. (BRASIL, 2002, p. 73)

Por isso, na EJA é importante, sobretudo no processo da escrita e leitura que, ambas ocorram de forma simultânea, o que demanda de professores capazes de superar a visão mecanicista da linguagem, e elevá-la ao patamar crítico, ou seja,

transformar práticas ingênuas em histórico-sociais, sobretudo, na disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental da EJA. (PIRES et al.; 2008)

Por tais situações, os sujeitos pesquisados também foram questionados sobre quais atividades ou práticas mais gostam de desenvolver nas aulas de Língua Portuguesa na EJA, o que resultou nas seguintes afirmações:

Ler e escrever textos. (P1)

Escrever e copiar da lousa. (P2)

Interpretar texto e aprender gramática. (P3)

Segundo as falas dos sujeitos pesquisados, verifica-se uma heterogeneidade de características e gostos acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa, conforme é percebido nas concepções dos discentes, as quais, em geral, reproduzem um modelo técnico-mecanicista de decodificação de signos de linguagens sem atribuição de sentido. Isso é notório quando P2 enfatiza o gosto por escrever e copiar da lousa.

Contudo, a fala de P3 chama atenção pela vontade de interpretar textos, algo de grande relevância, pois mesmo de forma incipiente, alude a importância dos professores de Língua Portuguesa explorarem uma multiplicidade de práticas, metodologias e gêneros textuais em suas aulas, principalmente, articulando tais ações educativas para um viés histórico-social, dialógico e crítico.

Nesse âmbito, a:

[...] mediação do professor, [...] cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. (BRASIL, p. 48, 1998)

É de grande importância que no processo de apropriação da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa da EJA, os alunos sejam levados a assimilação significativa dos conteúdos, percebendo a linguagem mais que um simples domínio de sinais gráficos, mais sim:

[...] condições de possibilidade de plena inserção social. É por meio da linguagem que os indivíduos se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, produzem conhecimentos. Desta forma, ao ensinar Língua Portuguesa (LP) a escola assume para si a responsabilidade de contribuir para assegurar aos seus alunos o acesso aos saberes da fala e da escrita, necessários para que cada um seja capaz de interpretar os diferentes textos que circulam, de assumir a palavra, de produzir textos eficientes nas mais diversas situações. (SANTOS; OLIVEIRA; SANTOS, p. 4826, 2017)

Por esses apontamentos, é cada vez mais urgente nas aulas de Língua Portuguesa e em outras áreas dos conhecimentos na Educação de Jovens e Adultos, uma a prática alfabetizadora de natureza crítica, dialógica e com vistas à transformação social.

É importante que as ações docentes no trabalho com linguagens, sobretudo, na EJA, levem os alunos desse segmento a:

[...] uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão. É importante que o aluno perceba que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com o qual é possível participar ativamente e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas por meio da escuta e da leitura de textos, bem como do freqüente exercício de expressar idéias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia que impulsionam novas descobertas, elaboração e difusão de conhecimento. (PIRES et al.; 2008, p. 302)

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem de linguagens tanto oral e escrita, os sujeitos foram questionados sobre seus respectivos gostos acerca da leitura, escrita ou ambas as práticas. Assim, os resultados obtidos foram estabelecidos no quadro a seguir.

Quadro 3. Quais atividades (leitura, escrita ou escrita e leitura), você mais gosta?

Atividade que mais gosta	Frequência	Porcentagem%
Ler	1	33
Escrever		
Ler e escrever	2	67
Total	3	100

Fonte: Autora (2021)

De acordo com o quadro acima, verifica-se que a prática conjunta de escrita e leitura foi a opção apontada pela maioria dos participantes, o que alude à uma premissa dialética, transformadora e relevante, pois os alunos da EJA, assim como de outras modalidades educativas, precisam de práticas educativas vinculadas à interdependência entre a linguagem oral e escrita, ou seja, é importante que ler e escrever sejam ações mútuas, pois assim, o aluno é levado a assimilar o mundo a sua volta e intervir sobre ele e não apenas decodificá-lo (BRASIL, 2002).

Uma prática educativa alfabetizadora na EJA é mais contributiva, quanto maior for a articulação do professor em mobilizar e instrumentalizar seus alunos à prática de leitura e escrita simultânea, pois desse modo, os alunos conseguem mais que decifrar códigos, ou seja, alcançam condições para transformar, criticamente, suas realidades sociais, ressalta Freire (1989).

Dentro desse paradigma, os sujeitos pesquisados foram também indagados sobre suas principais dificuldades relacionadas ao processo de escrita e leitura na EJA. Os resultados derivados desse questionamento foram os seguintes:

Dificuldade para escrever corretamente a ortografia. (P1)

Em lembrar o que acabei de ler e escrever textos. (P2)

*Entender e escrever termos complexos e usar a norma padrão.
(P3)*

Com base nas respostas dos participantes da pesquisa acerca de suas principais dificuldades no processo de escrita e leitura na EJA, percebe-se um predomínio de afirmações voltadas ao processo de escrita, sobretudo, da norma culta.

Esses dados corroboram com os principais teóricos que discutem sobre a alfabetização na EJA, ou seja, a afirmação de que os principais problemas dos alunos do ensino de jovens e adultos consiste na apropriação da linguagem sistematizada, por meio da norma culta. Isso ocorre, pois, grande parte desses sujeitos, derivam de diferentes contextos socioculturais, e a linguagem de senso comum que os caracterizam, entra em conflito com a linguagem escolar (BRASIL, 2002, CAPUCHO, 2012).

Por isso, uma ação docente sensível à prática e transformação social na EJA, ao trabalhar o processo da apropriação da escrita e leitura, precisa valorizar a leitura de mundo, a importância de discussões, debates e do olhar para o contexto cultural e histórico, antes mesmo de ensinar sinais gráficos de linguagem, já que a:

[...] quase totalidade dos alunos desses programas são trabalhadores, com responsabilidades profissionais e domésticas, pouco tempo de lazer e expectativas de melhorar suas condições de vida. No entanto, esses programas não devem se ater à preparação de mão-de-obra especializada nem se render, a todo instante, às oscilações do mercado de trabalho, mas, sim, desenvolver uma educação que não dissocie escola e sociedade, conhecimento e trabalho e coloque o aluno ante desafios que lhe permitam desenvolver atitudes de responsabilidade, compromisso, crítica, satisfação e reconhecimento de seus direitos e deveres. (PIRES et al.; 2008, p. 302)

Diante desse pressuposto, os sujeitos pesquisados também foram indagados sobre quais são os benefícios decorrentes das atividades de leitura e escrita ao longo da escolarização de jovens. Sendo assim, as respostas foram:

Qualidade de vida. (P1)

Ensina você a se virar melhor nas coisas da vida. (P2)

Além de abrir a mente para muitas coisas, permite conseguir um bom trabalho no futuro. (P3)

Segundo denota as falas dos participantes, a leitura e escrita na EJA e nas demais modalidades educativas, favorecem o acesso à cultura e ao conhecimento sistematizado. Algo cada vez mais necessário em função do desenvolvimento da sociedade letrada.

Isso porque, na contemporaneidade, a:

[...] necessidade do uso da linguagem se manifesta: da leitura do nome das placas à leitura de jornais, textos científicos, poemas e romances; da elaboração de um bilhete à comunicação e expressão de pensamentos próprios e alheios. (PIRES et al.; 2008, p. 302)

Isso porque, o conhecimento, sobretudo aos sujeitos adultos, consiste em uma via de compreensão, leitura e intervenção em seu contexto histórico, político e sociocultural, e a posse dos instrumentos culturais de linguagens capazes de ler e

acessar à prática social, é antes de tudo, uma forma de garantia à vivência democrática (BRASIL, 2002; CAPUCHO, 2012).

O aluno da EJA porém, necessita do domínio da escrita e da leitura muito mais do que para uma memorização de códigos e signos de um sistema de linguagem, mas também, para interpretar o mundo que o cerca segundo uma postura crítica, dialógica e emancipatória, explica Freire (1989).

Por isso, é cada vez mais urgente uma prática formativa docente vinculada à superação de uma visão ingênua na EJA no que tange ao processo de alfabetização para uma perspectiva dialética, pois:

[...] participamos de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses atos de comunicação. Para compreendê-lo melhor, é necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. A tarefa de ensinar a ler e a escrever e tudo que envolve a comunicação favorece a formação dessa estrutura de pensamento específico e ajuda a desenvolver as habilidades que implicam tal competência. O trabalho com a oralidade e a escrita anima a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento. (PIRES et al.; 2008, p. 301-302)

Com base nesse paradigma, os sujeitos pesquisados também foram perguntados acerca da frequência com que realizam a atividade de leitura. Diante disso, as respostas obtidas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 4. Frequência com que os participantes realizam a leitura

Frequência de leitura	Frequência	Porcentagem%
Sempre	2	67
Às vezes	1	33
Raramente		
Nunca		
Total	3	100

Fonte: Autora (2021)

Conforme expõe o Quadro 4 acima, grande parte dos sujeitos afirmam realizar com frequência a prática de leitura, e apenas um deles afirmou realizar tal atividade com menos frequência.

Esse panorama mostra que os participantes embora tenham diversas limitações cognitivas e sociais ao acesso ao mundo científico e sistematizado, estão tentando adentrar no mundo da cultura letrada, o que possivelmente pode estar associado à necessidades de resolução de problemas cotidianos e práticas laborais, conforme reforçam Soek; Haracemiv e Stoltz (2009).

No entanto, é imperativo que as práticas pedagógicas e as atividades de ensino e aprendizagem de alfabetização na EJA assumam uma natureza dialética e histórico-social, sem perder de vista a análise primeira do mundo e do contexto sociocultural que circunda a vida dos alunos, permitindo, assim, que antes da leitura dos sinais gráficos, consigam compreender e ler suas realidades cotidianas e sociais. Só assim teremos leitores na EJA críticos, ativos e conscientes. (FREIRE; 1989; CAPUCHO, 2012)

Nesse sentido da leitura, ainda, vale ressaltar que no:

[...] trabalho pedagógico com a alfabetização, além de ensinar o código letrado, ensina-se uma maneira de ler e interpretar o mundo, pela qual são repassados valores, ideologias, crenças. Assim, mais do que ensinar a ler e a escrever, o alfabetizador deve ensinar seus alfabetizados a “leitura de mundo” que precede a leitura das palavras. (SOEK; HARACEMIV E STOLTZ, 2009, p. 39).

Ainda em relação ao processo de leitura, os sujeitos pesquisados também foram interrogados sobre os locais e espaços que mais realizam atividades de leitura. Os resultados dessa indagação aparecem na tabela abaixo.

Quadro 5. Espaços que os participantes mais realizam atividades de leituras

Local que mais pratica leitura	Frequência	Porcentagem%
Casa	2	67
Igreja		
Escola		
Trabalho	1	33
Total	3	100

Fonte: Autora (2021)

Os dados obtidos no Quadro 5, explicitam que a maioria dos participantes pesquisados materializam suas práticas de leituras em suas casas e um participante afirmou ler com mais assiduidade no trabalho.

Esses dados ressaltam o fato de que os discentes da EJA utilizam práticas de leitura vinculadas ao mundo do trabalho ou mesmo, em situações cotidianas em suas residências, sem, contudo, refleti-las ou encaminhá-las com uma conotação sistematizada e dialética que deveriam ocorrer também nas salas de aulas das escolas, explica Capucho (2012).

Tal panorama ocorre, pois:

[...] alfabetizando jovens e adultos, por mais que não tenham frequentado a escola regular, convivem no meio social com diferentes tipos de escrita, tais como documentos, propagandas, rótulos, etc. Além disso, ao iniciar o processo de alfabetização já trazem consigo diferentes hipóteses sobre o mundo letrado, função da leitura e da escrita, assim como toda uma experiência com a oralidade (SOEK; HARACEMIV E STOLTZ, 2009, p. 41).

No entanto, ao adentrarem nas escolas de EJA, os discentes dessa modalidade, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, travam um embate com a norma culta da escrita e leitura, já que:

[...] os alunos da EJA fazem parte de uma diversidade complexa. Ao chegarem à escola trazem consigo toda marca social inclusive linguística [...] Quando o educando chega à escola, abrem-se novas possibilidades da interação verbal [...] A inserção do educando nessa nova instância implica em um profundo respeito pelas formas de expressão que ele trouxe de sua comunidade oralidade. (SOEK; HARACEMIV E STOLTZ, 2009, p. 42)

No entanto, é válido ressaltar que:

[...] a escola deve constituir-se num ambiente que acolhe a diferença e respeita a diversidade. Não se trata de subtrair a variedade que o educando utiliza por outra, mas se trata de construir novas possibilidades de interação, em sala de aula, e promover atividades para o educando torna-se um falante cada vez mais ativo e capaz de compreender os diferentes discursos. (SOEK; HARACEMIV E STOLTZ, 2009, p. 42)

Por isso que, a escola de EJA precisa incentivar a formação leitora, mas não àquela ingênua e acrítica, mas sim, sistematizada, prazerosa e relevante ao contexto sociocultural dos sujeitos, principalmente, como mecanismo de emancipação social e política, explica Freire (1989).

Ainda dentro dessas discussões, os sujeitos pesquisados também foram questionados sobre a natureza dos textos que em geral costumam ler na escola ou em suas moradias. Assim, as respostas encontram-se na Figura 19 a seguir.

Quadro 6. Textos que os participantes costumam ler em casa e/ou na escola

Participante	Textos que costuma ler em casa ou escola
P1	Carteira de vacinação Livros didáticos Livros de poesia Livros de romance, aventura ou policial Livros técnicos Livros de autoajuda Livros de biografias, relatos históricos Jornais Dicionários Regras de Jogo Panfletos de propaganda Cartas Bíblia ou livros religiosos Revista em quadrinhos Mapas Folheto de oração

	<p>Bula de remédio</p> <p>Textos no computador</p> <p>Revistas</p>
P2	<p>Carteira de vacinação</p> <p>Livros didáticos</p> <p>Livros de poesia</p> <p>Livros de romance, aventura ou policial</p> <p>Livros técnicos</p> <p>Livros de autoajuda</p> <p>Livros de biografias, relatos históricos</p> <p>Jornais</p> <p>Dicionários</p> <p>Regras de Jogo</p> <p>Panfletos de propaganda</p> <p>Cartas</p> <p>Bíblia ou livros religiosos</p> <p>Revista em quadrinhos</p> <p>Mapas</p> <p>Nota fiscal</p> <p>Propaganda política</p> <p>Folheto de oração</p> <p>Bula de remédio</p> <p>Cheque</p> <p>Textos no computador x</p> <p>Revistas</p>
	<p>Carteira de vacinação</p> <p>Livros didáticos</p> <p>Livros de poesia</p> <p>Livros de romance, aventura ou policial</p>

P3	Livros técnicos Livros de autoajuda Livros de biografias, relatos históricos Jornais Dicionários Regras de Jogo Panfletos de propaganda Cartas Bíblia ou livros religiosos Revista em quadrinhos Mapas Nota fiscal Propaganda política Folheto de oração Bula de remédio Textos no computador Revistas
----	--

Fonte: Autora (2021)

Segundo apresenta o Quadro 6, existe uma multiplicidade de fontes de leituras das quais os sujeitos da pesquisa defrontam-se em seus respectivos cotidianos.

Isso ressalta a importância da prática docente de Língua Portuguesa e de outras voltadas aos conteúdos de alfabetização, em uma ressignificação teórico-metodológica e epistemológica, principalmente, por meio de uma percepção dialética acerca da prática de escrita e leitura, já que a:

[...] linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio dos processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e o de elaboração de textos. Além dessa dimensão mais voltada às práticas sociais do uso da linguagem, o estudo da linguagem envolve, também, a reflexão acerca de seu funcionamento, isto é, dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido que produz. (PIRES et al.; 2008, p. 301-302)

Nesse âmbito, trabalhos com linguagem de forma histórico-social e dialógica por meio de diferentes métodos e fontes textuais, podem evidenciar a função social da mesma, podendo assim, expressar ao aluno, a importância dos diferentes gêneros textuais apresentados, permitindo que estes tenham uma real articulação dos conteúdos de escrita e leitura trabalhados nas salas de EJA em Língua Portuguesa, com as demandas e necessidades decorrentes das práticas sociais dos sujeitos dessa modalidade. (BRASIL, 2002; PIRES et al.; 2008; SOEK; HARACEMIV E STOLTZ, 2009)

Por fim, vale destacar que a formação identitária do sujeito aluno da EJA no tocante ao letramento, perpassa às questões de simples identificação de signos e sinais gráficos, mas sim, pressupõe instrumentalização teórico-metodológica e epistêmicas de professores e alunos, capaz de propiciar um olhar dialético, dialógico, histórico, crítico e emancipatório a partir do uso da linguagem na escola e nas diferentes esferas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática que constituiu esta pesquisa, ou seja, analisar as histórias de letramentos de alunos da EJA, como meio de compreensão dos seus processos identitários e das práticas educativas que estão submetidos na escola de jovens e adultos de um município do interior paulista; emergiram diversas situações da vida pessoal, profissional e formativa destes sujeitos e algumas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem do qual participam.

Desse modo, a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, mediante o levantamento bibliográfico sobre EJA, letramento e a prática didático-pedagógica de Língua Portuguesa presente neste segmento de ensino, é possível inferir que tal modalidade, apresenta uma diversidade de características sociais e culturais, obtidas, em essência, de avanços e retrocessos das políticas públicas educativas em nosso país, as quais se preocupam muito mais com os dados estatísticos de analfabetismos, do que a real construção do conhecimento de leitura e escrita e da formação de sujeitos críticos e emancipados.

Além disso, o presente trabalho também se constituiu de uma fase empírica de Estudo de Caso, o qual centrou-se na busca pela representação pessoal, formativa e educativa (principalmente da disciplina de Língua Portuguesa) de alunos que participam do segmento final do Ensino Fundamental da EJA.

Para tanto, utilizou-se três questionários como instrumentos de coleta de dados a três alunos que cursam o sétimo ano da EJA, ao longo das aulas de Língua Portuguesa, os quais foram compostos por questões fechadas e abertas, de modo a apreender as principais informações das intencionalidades do presente estudo.

Assim, foi possível a elaboração de três eixos de análises e discussões de grande relevância para responder e sistematizar os objetivos desta pesquisa, cujas reflexões estão nos parágrafos a seguir.

O Eixo I buscou compreender sobre as representações identitárias dos alunos da EJA, ou seja, sobre as características pessoais dos sujeitos pesquisados, pois tais percepções podem incidir sobre suas práticas educativas na escolarização de jovens e adultos.

Assim, conclui-se que dos três participantes, houve um predomínio do gênero masculino com uma média de idade entre 30 e 40 anos, onde são casados e possuem filhos.

Verificou-se também que, os participantes, em sua maioria, deixaram a escola no Ensino Fundamental nas séries finais, principalmente, quando tinham entre 10 e 15 anos, sobretudo, por razões econômicas, seja para completar ou mesmo, subsidiar o sustento da família.

Diante dessas constatações, percebeu-se também que a totalidade dos sujeitos investigados, afirmam sentirem-se culpados por não terem concluído a Educação Básica, por isso, afirmam retornar os estudos na EJA por motivos de trabalho, já que acreditam que o conhecimento e o título obtido nesta modalidade, podem propiciar mudanças na qualidade de vida e melhores oportunidades de emprego.

Pode-se concluir segundo tais proposições que os sujeitos pesquisados explicitam um paradigma muito comum em escolas de jovens e adultos do nosso país, ou seja, alunos que são vítimas da exclusão social e das contradições políticas, o que coloca a importância de práticas e ações educativas dialéticas no trabalho com alunos da EJA.

Além disso, os dados obtidos reforçam também a necessidade de um olhar mais sensível ao contexto plural e marginalizado desses jovens e adultos, sobretudo, na reestruturação de políticas, currículos e práticas pedagógicas, para que assim, tais sujeitos superem suas condições de oprimidos e busquem a valorização de suas singularidades socioculturais.

Por sua vez, o Eixo II, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos sob a ótica dos alunos desta modalidade”, trouxe outras reflexões e dados de considerável relevância, pois por meio dele foi possível identificar que os alunos que frequentam a EJA consideram-na como uma oportunidade de conclusão de seus estudos, reconhecem as consequências derivadas da falta do conhecimento escolar, bem como almejam conquistar novas oportunidades laborais a partir do conhecimento da escrita e leitura obtidas na retomada dos estudos.

Contudo, os dados também nos levam a entender que grande parte dos alunos possui uma visão mecânica e transmissiva do conhecimento, pois gostam de aulas pautadas em cópias e memorização, exceto uma pequena parcela dos participantes que gostam de aulas de cunho mais dinâmico e argumentativo-interpretativo.

Esse paradigma materializado nos dados demanda uma revisão, sobretudo, no trabalho com o letramento e no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pois é urgente uma inserção de temas e propostas voltadas a transformação social no trabalho com os alunos da EJA que, ao mesmo tempo em

que reforça a sistematização da linguagem, também busque articulá-la à dimensão significativa, crítica e histórico-social.

Por sua vez, o Eixo III, denominado “Entre histórias e memórias: análise histórico-social do processo de letramento dos alunos da EJA”, foi possível denotar mais informações acerca do processo de alfabetização e letramento dos sujeitos pesquisado, sobretudo, no trabalho com a Língua Portuguesa.

Assim, verificou-se que a prática de escrita e leitura é incipiente entre os estudantes investigados e que realizam tais ações, em geral em casa e muito pouco na escola, quase que exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa. Revelam também que sentem mais dificuldades de escrever segundo a norma culta, motivo pelo qual, gostam mais de conteúdos voltados à gramática do que a linguística ou literatura.

Em seus relatos e dados, também é possível perceber que os sujeitos costumam ler diferentes gêneros textuais em ambientes de trabalho, mas poucos deles desenvolvem tal leitura significativamente, assim como, valorizam muito mais a prática de escrita do que leitura, concebendo ambos os processos como dicotômicos.

Porém, todos os alunos afirmam que a prática do letramento pode promover mudanças em suas condições de vida, ou mesmo que tal movimento pode ajudar na superação de entraves, preconceitos e traumas relacionados a falta da compreensão leitora e escrita.

Por esses apontamentos, é explícita a necessidade de ressignificação da prática de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e Letramento na EJA, bem como urgente modificação epistemológica e didático-pedagógica no trabalho com a linguagem em turmas de jovens e adultos.

Isso porque, há, claramente, uma cultura enraizada do ensino acrítico, mecânico e descontextualizado nas práticas da leitura e da escrita nessa modalidade, em que os alunos são, muitas vezes, levados a compreender os signos gráficos de linguagem de forma meramente decodificada, linear e sem sentido às suas práticas cotidianas e socioculturais.

Por isso, é de fundamental importância segundo os dados obtidos, que professores que trabalham com alfabetização e letramento nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, incentivem a prática da leitura e escrita como algo interdependente, dinâmico, dialógico e contextualizado; e que, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, estimulem e encaminhem uma prática de ensino e

aprendizagem que leve os discentes a ler e interpretar suas realidades, antes mesmo de materializar os códigos e sinais gráficos de linguagem.

Só assim, os alunos da EJA conseguirão ressignificar seus conhecimentos e aprenderão de modo crítico-dialético, pois com a instrumentalização dos elementos culturais na educação escolar, aprenderão as linguagens que façam sentido à suas existências, e assim, consigam ler e escrever com vista às suas transformações sociais e a gozarem de seus direitos enquanto sujeitos livres no seio de uma sociedade democrática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P.A. de. **Leituras de alfabetizados da EJA: práticas de letramento em construção.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

AGUIAR, P.A. de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012

ANDRÉ, M.E.D.A. de. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cad.Pesq.** (49): 51-54, maio de 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427/1425>. Acesso em 05 de mai 2020.

ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa qualitativa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro e editora, 2008.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em 18 de mar. 2020.

ANTUNES, I.; ANTUNES, M.I. **Aula de português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, M.G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, C.M.; GOMES, L.N. (Org.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO, M. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, 2011.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso.** São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BEISEGEL, C. D. R. **Paulo Freire**. Recife: MEC/ Fundação Joaquim Nabuco/ FNDE, 2010.

BRASIL, BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**, 2 segmento do ensino fundamental: 5 a 8 série, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_ciencia_s.pdf. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. **Marco da Ação de Belém**. Brasília: Unesco, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 06 mai. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa**. Brasília: 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, A. M. S.; EITERER, C. L. **A didática na EJA**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out./2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil** - Uma entrevista com a professora Maria Clara Di Pierro. [Entrevista realizada em 15 de maio de 2015]. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n.31, p. 245 - 255, maio/ago. 2015. Entrevistadora: Rita de Cássia Pacheco Gonçalves. Disponível em: <http://mariaclaradipierro.com.br/wp-content/uploads/2016/12/entrevista.pdf>. Acesso em: 04 mai.2020

DIONÍSIO, M. L. **Educação e os estudos atuais sobre o letramento**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007(a).

DIONÍSIO, M. L. **Literacias em contexto de intervenção pedagógica**: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. Educação (UFSM), Santa Maria, nov. 2007(b). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/662>. Acesso em: 02 maio. 2020.

DIONÍSIO, M.L. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A. *et al.* (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 81-84.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? Educação e Sociedade. Dossiê Letramento. Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-48, dez. 2002.

FIUZA, A. D. S. **Gênero na Educação de Jovens e Adultos**: um desafio para a gestão escolar. 2013. 67 f. Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação a Distância Especialização Lat0-Sensu em Gestão Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Leonardo Boff. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALVÃO, A.M.O.; DI PIERRO, M.C. **Preconceito contra o analfabeto**. [S.l: s.n.], 2007.

GASPARIN, J. L. **Uma didática par a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEE, P. **La ideología en los discursos**: lingüística social y alfabetizaciones. Tradução castelhana de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GERALDI, J.W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

GIOVANETTI, M. A. G. C. **A formação de educadores de EJA**: o legado da educação popular. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GODINHO, A. C. F.; FISCHER, M. C. B. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 335-354, mai./jun, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n75/1984-0411-er-35-75-0335.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means**: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, 49-76, 1982.

IBGE. PNAD. **Educação 2018**. Brasília. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em 20 de mar. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTEGRO. **INAF Brasil**: indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. São Paulo,

KLEIMAN, A. B. Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras. 1995. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 05 maio 2020.

KLEIMAN, A. B; ASSIA, J. A. (Orgs.) **Significados e Ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva socialcultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em 10 de março de 2020.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Fascículo do Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (Cefiel). Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995

LÜDKE, M.; MARLI, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Letramentos em espaços educativos não escolares: os jovens, a leitura e a escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

MIGUEL, J. C. Educação matemática em processos de EJA: elementos para sua fundamentação. In: PRADO, P.S.T.; CARMO, J.S. **Diálogos sobre ensino-aprendizagem de matemática: abordagem pedagógica e neuropsicológica**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p.p. 43-62

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DPG, 2002.

OLIVEIRA, M. S. Projetos, uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, prática, representações**. Natal, RN: EDUFRN, p. 93-118, 2008.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PELANDRÉ, N.L.; AGUIAR, P.A.de. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, abr. 2010. ISSN 1984-8412. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2009v6n2p55>. Acesso em: 05 maio 2020.

PEREIRA, M.L.C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: bCortez, 2002.

PIRES, C. M. C. Et al. **Por uma proposta curricular para o 2 segmento na EJA**. Simpósio 20, 2008. Disponível em: Acesso em: 30 mai. 2021.

RANGEL, E.O.; ROJO, R.H.R. (coord.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/2011_lingua_portuguesa_capa.pdf

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21 ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2010.

RIBEIRO, M. R. M. **Teoria e prática na educação de jovens e adultos**. 2008. Maringá-PR: Unicesumar, 2018.

RIBEIRO, V.M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283–300, jul. dez. 2001.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, O.M. Resignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido. In: BOTTECHIA, J.A.A. (org). **A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafio**. Campos dos Goytacazes/RJ: Brasil Multicultural, 2017.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **O Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, V.M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L.; MOURA, M.P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetização funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2020.

RIBEIRO, V.M. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. São Paulo; Campinas: Ação Educativa/Papirus, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SANTOS, J. O. S. A; OLIVEIRA, G. B; SANTOS, M. S. O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal de Brumado-BA. **Educere**, Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27076_14080.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica: representações sociais na mídia. In: LARA, G. M. P., MACHADO, I. L. & EMEDIATO, W. (orgs.) **Análise do discurso hoje**, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lucerna, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M.B. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em 10 jul. 2019.

SOARES, M.B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. 5-16, 2005. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf. Acesso em 13 de mar. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, L.; GIOVANETTI, C.M.; GOMES, L.N. (Orgs.). **Diálogos na Educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, L. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004b. p. 89-114.

SOEK, A. M; HARACEMIV, S. M. C; STOLTZ, T. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOUZA, S. G. S. **EJA**: A alfabetização do adulto e suas interdições. 2019. 51 p. Monografia (Especialização), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Faculdade de Educação, 2019.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge/Inglaterra: Cambridge University Press, 1984.

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

STREET, B.V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

STREET, B.V.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia E Linguística Portuguesa**, (8), 465-488, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>

SOARES, L.J.G.; PEDROSO, A.P.F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio/ago. 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Pontes, 1988.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VÓVIO, C.L.; OLIVEIRA, M.K. de. **Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização**. Universidade de São Paulo, 1999.

ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A**Questionário 1: (Perfil dos alunos sujeitos da pesquisa)****1- Gênero:**

Masculino Feminino Outro

2- Idade:

Inferior a 20 anos Entre 20 e 29 anos

Entre 30 a 40 anos Igual ou superior a 41 anos

3- Estado civil:

Solteiro (a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) Outros.

4- Tem filhos?

Sim Não

5- Empregado(a)?

Sim Não

6- Sempre morou em Ourinhos?

Sim Não

7- Idade em que começou a trabalhar?

Inferior a 10 anos Entre 10 e 15 anos

Entre 15 a 18 anos Igual ou superior a 19 anos

8- Usa os conhecimentos aprendidos na Escola em seu trabalho?

Sim Não Parcialmente

9- Qual é ou qual era o grau de escolaridade do seu pai e da sua mãe?

Ensino Fundamental I incompleto Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II incompleto Ensino Fundamental II

Ensino Médio incompleto Ensino Médio

Ensino Superior incompleto Ensino Superior

10- Com que idade começou a estudar?

Inferior a 10 anos Entre 10 e 15 anos

Entre 15 a 18 anos Igual ou superior a 19 anos

11- Interrompeu os estudos em qual nível de ensino?

Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio

12- Com que idade voltou a estudar?

Entre 15 a 18 anos Igual ou superior a 19 anos

13- Qual foi o motivo que te levou a voltar a estudar?

Necessidade de trabalho Para receber auxílios Ter mais conhecimento.

14- Você se lembra de algum episódio que marcou a sua trajetória antes de ser alfabetizado?

Sim Não

15- Você se sentiu alguma vez discriminado por não ter os estudos completos?

Sim Não Parcialmente

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO 2: Sobre a EJA

- Explique o que você entende por EJA ou o que ela significa segundo sua visão.
- Quais são seus sonhos ou expectativas a partir dos aprendizados na EJA?
- De que maneira você acredita que aprende mais e/ou melhor?
- O que você espera aprender nas aulas de Língua Portuguesa na EJA?
- Qual matéria é mais fácil e difícil de aprender na EJA?
- Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta nos seus estudos?
- Você usa os conhecimentos adquiridos na EJA fora da sala de aula, em casa, no trabalho ou no seu dia-a-dia?
- Se a sua passagem pelo curso da EJA não lhe garantisse um diploma, ainda assim você continuaria seus estudos?
- O que você vê de positivo e negativo na EJA?
- Você sofre algum preconceito por parte dos familiares, amigos ou pela sociedade, por frequentar a EJA?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO 3: (As práticas de leitura e escrita)

1- Como era a sua relação com a leitura e a escrita antes de entrar na EJA?

2- O que você mais gosta de fazer na aula de Língua Portuguesa?

3- Qual das atividades abaixo você mais gosta?

- Ler
- Escrever
- Ler e escrever

4- Quais as maiores dificuldades que você encontra nas atividades de leitura e escrita?

5- Na sua opinião, quais os ganhos que as atividades de leitura e escrita podem proporcionar aos alunos da EJA?

6- Com que frequência você lê?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

7- Qual é o espaço onde você tem mais contato com a leitura

- Em casa Na escola
- Na igreja No trabalho

8- Quais dos textos, materiais ou gêneros você costuma ler na escola, na sua casa ou em outros ambientes?

Carteira de vacinação
Livros didáticos
Livros de poesia
Livros de romance, aventura ou policial
Livros técnicos
Livros de autoajuda
Livros de biografias, relatos históricos
Jornais
Dicionários
Regras de Jogo

Panfletos de propaganda
Cartas
Bíblia ou livros religiosos
Revista em quadrinhos
Mapas
Nota fiscal
Propaganda política
Folheto de oração
Bula de remédio
Cheque
Telegrama
Textos no computador
Revistas
Outros/Quais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
(RE) SIGNIFICANDO IDENTIDADES**

Nome do (a) Pesquisador (a): Ana Paula Fernandes

Nome do (a) Orientador (a): Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

1. Natureza da pesquisa: *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar e compreender as narrativas dos alunos de um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) qual relação estabelecem com o letramento.*

2. **Participantes da pesquisa:** Os participantes desta pesquisa serão, aproximadamente, 10 alunos de uma sala mista, na qual alguns alunos cursam o 6º termo e outros cursam o 7º termo, numa escola localizada no município de Ourinhos.
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a Sra. (sr) permitirá que a pesquisadora Ana Paula Fernandes Procópio utilize dados coletados para o estudo que desenvolve. A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** *Os participantes realizarão entrevistas, propostas durante o mês de fevereiro de 2020, em horário), encaminhadas por meio de um roteiro. Cujo objetivo é possibilitar um discurso mais livre por parte do sujeito pesquisado, incitado por proposição e não imposição. As questões de tal procedimento serão abertas e múltiplas, concebidas como roteiro, garantindo o início e a condução da situação de comunicação, mantendo foco nos objetivos que se deseja alcançar por meio dessa, de maneira a estar livre de possíveis constrangimentos.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, havendo, por isso, riscos e desconfortos mínimos, como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; constrangimento ao se expor às entrevistas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio das entrevistas; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização a respeito do tema tratado; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre o tema proposto. Além disso, a identidade dos professores será preservada no momento da redação do texto final do estudo, mas mesmo com esse cuidado e todo esforço para manter o sigilo, há risco mínimo da quebra desse, sendo involuntária e não intencional. Por fim, os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e oferecem riscos mínimos à sua dignidade.*
6. **Confidencialidade:** *todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.*
7. **Benefícios:** *ao participar da pesquisa a sra, (o) (sr.) terá oportunidade de contribuir com suas experiências de leitura e de formador de leitores para o desenvolvimento de estudos que objetivam conhecer melhor o cotidiano escolar, de maneira a compartilhar reflexão e compreensão para outros docentes. Esperamos que o estudo traga informações importantes sobre as representações docentes a respeito de leitura, literatura e formação de leitores literários, de forma que o conhecimento que será construído a partir da pesquisa possa revelar a relação de tais representações com as práticas adotadas, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
8. **Pagamento:** *a sra, o (sr.), não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine este termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: ANA PAULA FERNANDES PROCOPIO (14) 998182511

Orientador: KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS (18)
998066393

CEP/Unesp-Assis - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP: Coordenadora:
Prof. Cláudio Edward dos Reis/ Vice-Coordenador: Prof. Francisco Cláudio A. Marques.
Telefone do CEP: (18) 3302-5607/ 3302-5796 - E-mail: cep@assis.unesp.br.