

Paula Alves de Aguiar

**LETRAMENTOS DE ADULTOS EM PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO:  
REFLEXOS DA ESCOLARIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DE  
LEITURA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilcéa Lemos Pelandré

Florianópolis  
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de  
Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Aguiar, Paula Alves de

[tese] Letramentos de adultos em processo de alfabetização:  
reflexos da escolarização nas práticas de leitura / Paula  
Alves de Aguiar ; orientadora, Nilcéa Lemos Pelandré  
- Florianópolis, SC, 2012.

285 p. ; 1,5cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Leitura. 3. Alfabetização de Jovens e  
Adultos. 4. Letramentos. I. Pelandré, Nilcéa Lemos. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“LETRAMENTOS DE ADULTO EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXOS DA  
ESCOLARIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-  
Graduação em Educação do Centro de Ciências  
da Educação em cumprimento parcial para a  
obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 07/12/2012

Dra. Nilcéa Lemos Pelandré (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Cláudia Lemos Vóvio (UNIFESP-Examinadora)

Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite (UNICAMP/SP-Examinador)

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Adriana Fischer (UCPel-Suplente)

Dra. Olga Celestina da Silva Durand (UFSC-Suplente)

*Prof. Rosalba Maria Cardoso Garcia*

Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1317/GR/2012

PAULA ALVES DE AGUIAR

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2012



## AGRADECIMENTOS

Aos sujeitos desta pesquisa que gentilmente aceitaram participar da investigação. Agradeço os constantes aprendizados que me proporcionaram nas interações que vivenciamos. Agradeço também aos seus familiares que cederam o espaço de suas casas e forneceram valiosas informações.

Aos professores membros da banca Nilcéa Lemos Pelandré (orientadora), Cláudia Lemos Vóvio, Sérgio Leite, Nelita Bortolotto, Diana Carvalho de Carvalho e Adriana Fischer que contribuíram com a construção desta tese.

À professora Nilcéa Lemos Pelandré em especial. Suas palavras ponderadas e sensatas, seu constante incentivo, sua excelente orientação, seu compromisso e responsabilidade com a educação são exemplos que levarei comigo.

Aos meus amigos que compreenderam minhas ausências e se mantiveram por perto.

Aos meus familiares que sempre estiveram ao meu lado proporcionando apoio e incentivo no desenvolvimento da minha trajetória educacional.

Ao Alberto por ficar dias e noites no computador ao lado do meu e compreender minhas ausências durante este processo. Por seu amor, carinho, companheirismo e por sempre me fazer sorrir até nas situações mais difíceis.



[...] *Agora não..., me dei o prêmio de aprender!*  
(Celina, entrev. – 05/05/2011).

[...] olhando as coisas de perto,  
descobre-se a imprecisão de contornos que,  
anteriormente, se acreditavam claros e sem falhas.  
(Bernard Lahire).



## RESUMO

Esta tese teve por objetivo geral investigar as relações entre as práticas de leitura de quatro adultos que frequentaram classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, entre os anos de 2007 a 2011, em distintas esferas sociais que participavam e aquelas trabalhadas na esfera escolar, nesse período. Foi, portanto, desenvolvida uma pesquisa longitudinal (2007 a 2011), qualitativa, por meio de quatro estudos de casos (LAHIRE, 2004). Os dados foram gerados por meio de entrevistas, observações, registros no diário de campo, análise dos cadernos escolares dessas pessoas, do período que permaneceram na EJA, dos cadernos de anotações do que liam e fotografias dos materiais para ler, para se conhecerem os eventos de leitura desenvolvidos pelos sujeitos, compreendê-los e torná-los visíveis, com vistas à consecução do objetivo desta tese. A pesquisa foi realizada para além da instituição escolar, pois as práticas de leitura investigadas se deram em distintas esferas sociais. Essas esferas de realização das entrevistas foram diferentes para cada participante e variaram conforme suas trajetórias subjetivas de inserção na cultura escrita. A investigação teve por fundamentação teórica a perspectiva sócio-histórica e cultural de letramento, ancorada na abordagem dialógica da linguagem, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo; as pesquisas do movimento denominado Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; GEE, 2004; STREET, 1984, 1995, 2003a, 2003b); a abordagem dos estudos culturais (BAUMAN, 2005; HALL, 2009; SILVA, T., 2009) e os estudos sobre as práticas de leitura de adultos em processo de alfabetização, ressaltadas pelos teóricos como sendo plurais (ABREU, 2001, 2010; GALVÃO; BATISTA, 2005; KALMAN, 2003, 2004a; KLEIMAN, 2004, 2010; LAHIRE, 2002, 2004, 2005, 2006; VÓVIO, 2007a). Os dados de cada sujeito foram organizados em três grandes eixos de discussão: Identidade de Leitor, Práticas e Eventos de Leitura em Diferentes Esferas Sociais e Produções Escritas sobre a Leitura. As análises realizadas evidenciaram a complexidade das híbridas leituras dos adultos em processo de alfabetização e aquelas leituras relacionadas à esfera escolar apresentaram-se correlacionadas às das demais esferas sociais, uma vez que se mostraram inter-relacionadas no processo de constituição desses sujeitos como

leitores. A formação de leitores é desenvolvida no decorrer da vida das pessoas e modifica-se constantemente a partir das relações sociais estabelecidas, nas quais participam diferentes vozes. Conhecer a multiplicidade de letramentos singulares de adultos em processo de alfabetização possibilitou, dentre outros resultados, dar visibilidade a eventos de leitura por vezes não reconhecidos pela cultura hegemônica. Revelou-se a importância da EJA ao possibilitar a disponibilidade, o acesso e a apropriação de diversificadas práticas de leitura, em virtude da desigualdade de disponibilidade de bens culturais que ocorre na sociedade em que vivemos. Buscou-se, então, contribuir com a ampliação dos estudos na área da Educação de Jovens e Adultos, possibilitar discussões sobre estereótipos atribuídos às pessoas pouco escolarizadas e aprofundar reflexões sobre as práticas de leitura de adultos que participam da EJA, visando a um processo de ensino e aprendizagem que dê conta de ensinar as pessoas a ler e escrever com autonomia.

Palavras-chave: Leitura. Alfabetização de Jovens e Adultos. Letramentos.

## ABSTRACT

This thesis aimed at investigating the relationship between the reading practices of four adults who attended the literacy class EJA (Youth and Adult Education) in the city of Florianópolis, from 2007 to 2011. We analyzed the reading practices in its social context and also those which were worked at the school during this period. A longitudinal and qualitative research (2007 to 2011) through four case studies (LAHIRE, 2004) was developed. Therefore, different instruments to generate data SUCH AS interviews, observations, records in the field diary, and notebook analysis remained in EJA during the period. They used notebooks to write down what they read, and photographs from reading material were used to find out the events of reading developed by the subjects, understanding them and making them visible, in order to achieve the objective of this thesis. The survey was conducted beyond the school, because the reading practices investigated were held in different social spheres. The spheres of the interviews were different for each participant and varied according to their subjective trajectories of insertion in the written culture. The theoretical investigation was based on the socio-historical and cultural approach in literacy, anchored in the dialogical approach of language from the perspective of Bakhtin and his Circle; the research movement called New Literacy Studies (BARTON, 1994; GEE, 2004; STREET, 1984, 1995, 2003a, 2003b), the approach of cultural studies (BAUMAN, 2005; HALL, 2009; SILVA, T., 2009) and studies on the reading practices of adults in literacy process, highlighted by theorists like being plural (ABREU, 2001, 2010; GALVÃO; BATISTA, 2005; KALMAN, 2003, 2004a; KLEIMAN, 2004, 2010; LAHIRE, 2002, 2004, 2005, 2006; VÓVIO, 2007a). Data from each subject were organized into three main areas of discussion: Identity Reader, Reading Practices and Events in Different Social Spheres and Writing Productions about Reading. The analysis showed the complexity of the hybrid readings of adults in the literacy process and the readings related to school appeared to be related to the other social spheres. These hybrid readings presented a correlation with the other areas of society in the process of formation of such subjects as readers. The formation of readers is developed in the course of people's lives and changes constantly on the basis of the social

relations in which different social voices participate. Finding the multiple literacies of the natural adult literacy process allowed, among other results, giving visibility to reading events sometimes not recognized by the hegemonic culture. The worked proved the importance of adult education enabling the availability, access and ownership of diverse reading practices due to the unequal distribution of cultural goods in our society .We tried to contribute to the expansion of studies in education of youth and adults, provoking discussions about stereotypes assigned to people with little education and deepen reflections on the reading practices of adults participating in adult education, aiming at a teaching and learning process that is able to teach people how to read and write with autonomy.

Keywords: Reading. Youth and Adult Literacy. Literacy.

## RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo investigar la relación entre las prácticas de lectura de cuatro adultos que asistieron a clases de alfabetización de la EJA Municipalidad de Florianópolis, entre 2007 y 2011, en su contexto social y aquellas trabajadas en el ámbito escolar durante este periodo. Fue, por lo tanto, desarrollado un estudio longitudinal (2007 a 2011) cualitativo, por medio de cuatro estudios de caso (LAHIRE, 2004). Para esto, fueron utilizados diferentes instrumentos de generación de datos (entrevistas, observaciones, registros en el diario de campo, análisis de los cuadernos escolares de esas personas, del periodo que permanecieron en la EJA, de los cuadernos de anotaciones de lo que leían, y fotografías del material para leer), para conocer los acontecimientos de la lectura desarrollada por los sujetos, entenderlos e hacerlos visibles, con el fin de alcanzar el objetivo de esta tesis. El estudio fue realizado más allá, de la institución escolar, ya que las prácticas de lectura investigadas tuvieron lugar en diferentes ámbitos sociales. Estos ámbitos de realización de las entrevistas, fueron diferentes para cada participante y oscilaron según sus trayectorias subjetivas de inserción en la cultura escrita. La investigación tuvo como fundamentación teórica la perspectiva socio-histórico y cultural de literacidad, anclada en el enfoque dialógico del lenguaje, por la perspectiva de Bakhtin y su Círculo; los estudios del movimiento llamado Nuevos Estudios de Literacidad (BARTON, 1994; GEE, 2004; STREET, 1984, 1995, 2003a, 2003b); el enfoque de los estudios culturales (BAUMAN, 2005; HALL, 2009; SILVA, T., 2009) y los estudios sobre las practicas de lecturas de adultos en proceso de alfabetización destacadas por los teóricos como siendo plurales (ABREU, 2001, 2010; GALVÃO; BATISTA, 2005; KALMAN, 2003, 2004a; KLEIMAN, 2004, 2010; LAHIRE, 2002, 2004, 2005, 2006; VÓVIO, 2007a). Los datos de cada sujeto fueron organizados en tres grandes ejes de discusión: Identidad de Lector, Prácticas e Eventos de Lectura en diferentes ámbitos sociales y producciones escritas sobre la lectura. Los análisis revelaron la complejidad de las híbridas lecturas de los adultos en proceso de alfabetización y aquellas relacionadas al ámbito escolar se presentaron correlacionadas a los otros ámbitos sociales, ya que se mostraron inter-relacionadas en el proceso de formación de estos sujetos como lectores.

La formación de lectores es desarrollada en el pasar de la vida de las personas y se modifica constantemente a partir de las relaciones sociales establecidas en las cuales participan diferentes voces. Conocer la multiplicidad de literacidades singulares de adultos en proceso de alfabetización proporcionó, entre otros resultados, dar visibilidad a acontecimientos de lectura a veces no reconocidos por la cultura hegemónica. Se revela la importancia de la EJA al permitir la disponibilidad, el acceso y la apropiación de diversificadas prácticas de lectura, en virtud de la desigualdad de disponibilidad de bienes culturales que ocurre en la sociedad donde vivimos. Se buscó, entonces, ayudar con la ampliación de los estudios en el área de la educación de jóvenes e adultos, posibilitar discusiones sobre los estereotipos asignados a las personas poco escolarizadas e profundizar reflexiones sobre las prácticas de lectura de adultos que participan de la EJA, con miras a un proceso de enseñanza y aprendizaje que consiga enseñar a las personas a leer e escribir con independencia.

Palabras claves: Lectura. Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Literacidad.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Texto escrito por Celina durante aula no primeiro segmento da EJA. ....     | 121 |
| Figura 2 - Cartas que Celina recebeu de sua amiga e de sua professora. ....            | 149 |
| Figura 3 - E-mail enviado por Celina no dia 27 de dezembro de 2009. ....               | 153 |
| Figura 4 - Livros fotografados na casa de Celina. ....                                 | 156 |
| Figura 5 - Página do caderno de anotações dos eventos de leitura de Celina. ....       | 163 |
| Figura 6 - Texto escrito por Zenir, relatando seu processo de escolarização. ....      | 172 |
| Figura 8 - Pequenos livros de versos lidos por Zenir. ....                             | 199 |
| Figura 9 - Páginas do caderno de anotações dos eventos de leitura de Zenir. ....       | 210 |
| Figura 10 - Páginas do caderno de anotações dos eventos de leitura de Zenir. ....      | 211 |
| Figura 11 - Página do caderno escolar utilizado por Aroldo em 2007. ....               | 223 |
| Figura 13 - Páginas do caderno de anotações dos eventos de leitura de Aroldo. ....     | 243 |
| Figura 14 - Páginas dos cadernos escolares utilizados por Jonatas em 2007 e 2009. .... | 258 |



## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>19</b>  |
| 1.1      | ANTECEDENTES DESTA PESQUISA .....  | 29         |
| 1.2      | CONCEITOS FUNDAMENTAIS: A CONTINUAÇÃO DA<br>CAMINHADA .....                | 31         |
| <b>2</b> | <b>O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>                                     | <b>35</b>  |
| 2.1      | A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO<br>DE FLORIANÓPOLIS ..... | 37         |
| 2.2      | OS SUJEITOS DA PESQUISA .....  | 52         |
| 2.3      | PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS .....   | 59         |
| 2.4      | SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....  | 66         |
| <b>3</b> | <b>ESTUDOS DO LETRAMENTO.....</b>  | <b>69</b>  |
| 3.1      | LETRAMENTOS: DISCUTINDO CONCEITOS .....                                    | 83         |
| 3.2      | CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM .....                                     | 89         |
| <b>4</b> | <b>A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A LEITURA .....</b>                        | <b>97</b>  |
| <b>5</b> | <b>LETRAMENTOS SITUADOS: HÍBRIDAS PRÁTICAS<br/>DE LEITURA.....</b>         | <b>109</b> |
| 5.1      | CELINA .....   | 112        |
| 5.1.1    | Identidade de leitor .....   | 114        |
| 5.1.2    | Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais .....          | 147        |
| 5.1.3    | Produções escritas sobre a leitura .....                                   | 161        |
| 5.2      | ZENIR.....   | 166        |
| 5.2.1    | Identidade de leitor .....   | 167        |
| 5.2.2    | Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais.....           | 191        |
| 5.2.3    | Produções escritas sobre a leitura .....                                   | 208        |
| 5.3      | AROLDO .....   | 212        |
| 5.3.1    | Identidade de leitor .....   | 214        |
| 5.3.2    | Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais.....           | 229        |
| 5.3.3    | Produções escritas sobre a leitura .....                                   | 240        |
| 5.4      | JONATAS .....  | 244        |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 5.4.1 | Identidade de leitor .....   | 246        |
| 5.4.2 | Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais .....  | 260        |
| 5.4.3 | Produções escritas sobre a leitura .....   | 265        |
| 6     | <b>A PLURALIDADE E A SINGULARIDADE NAS<br/>LEITURAS DE ADULTOS EM PROCESSO DE<br/>ALFABETIZAÇÃO .....</b>        | <b>267</b> |
|       | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>273</b> |
|       | <b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA<br/>PESQUISA E TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO<br/>E ESCLARECIDO .....</b> | <b>284</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

*Não pude estudar quando eu era criança, você deve ter visto que meu olho até encheu de lágrimas quando eu comecei a lembrar da pobreza em que vivíamos. Agora que eu estou ‘encostada’ e posso estudar, eu tenho que aproveitar a oportunidade, quero cada vez ficar mais esperta.*

(Celina, entrev. – 25/09/2009).

A contribuição das leituras desenvolvidas institucionalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a participação desses sujeitos nas diferentes esferas sociais<sup>1</sup> e inserção no contexto cultural letrado, é a problemática desencadeadora deste estudo. O foco recaiu sobre adultos que participaram de classes de alfabetização da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis - PMF (SC) entre os anos de 2007 a 2011<sup>2</sup>. Buscou-se estudar os letramentos<sup>3</sup> dessas pessoas para conhecer o hibridismo<sup>4</sup> de suas práticas<sup>5</sup> de leitura. Visava-se constatar se, efetivamente, o aprendizado escolar da leitura na EJA colabora com a formação de leitores críticos e atuantes no contexto social.

---

<sup>1</sup> A expressão esferas sociais tem por base os estudos de Bakhtin (Volochínov) (2004), que as considera em relação às condições socioeconômicas de determinados grupos situados em tempos e espaços históricos específicos.

<sup>2</sup> Esta pesquisa desenvolveu-se no período de 2007 a 2011 e nela estão contidos os dados de Aguiar (2009) que foram obtidos no ano de 2007. Os dados sobre as práticas de leitura dos sujeitos no ano de 2008 foram obtidos nas entrevistas realizadas em 2009 e na análise dos cadernos escolares desse período. A pesquisa empírica não ocorreu no ano de 2008, pois foi o período de transição entre a pesquisa de Aguiar (2009) e o início da pesquisa de doutorado.

<sup>3</sup> Letramentos são práticas socioculturais relacionadas à escrita. Processo plural que ocorre ao longo da vida e está relacionado às práticas sociais de língua escrita situadas em um contexto determinado, não se restringindo à escola e articulado com relações de poder que marcam os letramentos como resistentes ou dominantes (STREET, 2003a, 2003b).

<sup>4</sup> Hibridização - “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. XIX, grifos do autor). O conceito auxiliou na compreensão das complexas e interdependentes relações culturais estabelecidas no campo da leitura.

<sup>5</sup> Práticas de letramento são maneiras sociais que determinam o uso da leitura e da escrita em situações específicas. Os eventos de letramento constituem as práticas e são atividades em que os sujeitos utilizam a leitura e a escrita nas interações (BARTON, 1994). Por se focar neste estudo as leituras, optou-se por utilizar os conceitos práticas e eventos de leitura.

A primeira epígrafe desta tese apresenta um enunciado proferido por Celina<sup>6</sup>, um dos quatro sujeitos desta pesquisa, relatando a sua impossibilidade de participar do processo de escolarização quando criança. Suas palavras denunciam que ser não escolarizado<sup>7</sup> em uma sociedade grafocêntrica é condição ideologicamente relacionada à pobreza e à marginalidade, cercada de estigmas e preconceitos sociais que fundam a identidade desses adultos e são reveladas em seus discursos sobre como se constituem/constituíram leitores. Os sujeitos pesquisados viveram como não ou pouco escolarizados<sup>8</sup> um longo período de suas vidas, participaram de práticas escolares de alfabetização na EJA e se envolveram em eventos de leitura antes e depois da inserção na educação formal. Eles têm muito a dizer sobre seus letramentos, são responsivos nesse processo, por esse motivo este estudo procurou dar voz<sup>9</sup> a essas pessoas que por muito tempo foram caladas, invisibilizadas, ignoradas e até mesmo consideradas incapazes de agir cognitivamente por não serem alfabetizadas. Entende-se, assim como Street (2003a, p. 4), que a pesquisa “[...] tem uma tarefa a desenvolver, ao tornar visível a complexidade das práticas cotidianas locais de letramento, e ao desafiar os estereótipos e a miopia dominantes”. A Educação de Jovens e Adultos, o acesso e a permanência nessa instituição são questões que estão intimamente relacionadas

---

<sup>6</sup> Os nomes dos sujeitos e de pessoas relacionadas a eles ou citados em seus depoimentos, incluindo professores da EJA, ao longo de toda a tese, são fictícios.

<sup>7</sup> Optou-se por utilizar nesta pesquisa as palavras escolarizado e não ou pouco escolarizado. Busca-se enfatizar que o letramento não é desenvolvido apenas no processo de escolarização, mas em diferentes esferas sociais com objetivos e finalidades distintas. Visa-se mostrar que os sujeitos investigados foram excluídos da esfera escolar, mas que eles, por viverem em uma sociedade perpassada pela escrita, participam de forma heterogênea e singular de eventos de leitura e escrita, independente de sua escolarização. Busca-se igualmente contribuir para ressignificar posicionamentos preconceituosos e excludentes, baseados na “falta” de conhecimentos, que historicamente foram impostos às pessoas não alfabetizadas. Almeja-se, contudo, no decorrer deste estudo, oportunizar a percepção de aspectos do letramento que um olhar de pessoa escolarizada, às vezes, pode não apreender.

<sup>8</sup> Apenas um dos adultos investigados não frequentou a escola quando criança, os outros três participaram da primeira ou até a segunda série do ensino fundamental na infância.

<sup>9</sup> O conceito de voz, utilizado com frequência nesta tese, tem por referência a perspectiva de Bakhtin (2006), a qual preconiza que um enunciado é formado por diferentes vozes sociais. No constante confronto entre as vozes que instauram seus processos de socialização é que os sujeitos se constituem dialogicamente.

às trajetórias subjetivas<sup>10</sup> de inserção na cultura escrita dos adultos pouco escolarizados. Os seus letramentos de resistência<sup>11</sup> são pouco visíveis e não são valorados socialmente, distanciando-se de práticas dominantes e elitistas que costumam ser utilizadas na escola (KLEIMAN, 2010; STREET, 2003b).

Para dar visibilidade às vozes desses adultos e demonstrar o que seus discursos revelam, este estudo foi norteado pelas seguintes questões: 1) em que medida a leitura é utilizada pelos jovens e adultos em processo de alfabetização em esferas sociais distintas da escolar; 2) que incentivos e motivações têm os jovens e adultos que não ou pouco frequentaram a escola quando crianças, com relação ao aprendizado da leitura; 3) em que medida as leituras desenvolvidas na EJA contribuíram com a ampliação das práticas de letramento dos adultos em processo de alfabetização; 4) quais dos adultos investigados, após o período que permaneceram na EJA, continuaram o processo de escolarização; 5) qual a importância do aprendizado escolar da leitura para os jovens e adultos em processo de alfabetização; 6) que concepções de leitura subjazem àquelas realizadas pelos adultos em esferas sociais distintas da escolar; 7) como significam e/ou ressignificam suas leituras.

Com base nessas questões, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar as relações entre as práticas de leitura de quatro adultos que frequentaram classe de alfabetização da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, entre os anos de 2007 a 2011, em distintas esferas sociais que participavam e aquelas trabalhadas na esfera escolar, nesse período.

A partir do objetivo geral, organizaram-se os específicos:

- conhecer como os adultos investigados se identificam como leitores;
- compreender qual a importância da escolarização para os adultos investigados e se o aprendizado escolar da leitura contribuiu, ou não, para ampliarem suas leituras em diferentes esferas sociais;

---

<sup>10</sup> Subjetividade, segundo Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p. 77), “[...] processo de apropriação e de singularização da cultura pelos indivíduos na dinâmica das relações sociais por eles vividas, relações essas instauradas e mediadas pela linguagem”.

<sup>11</sup> Letramentos resistentes, conforme Street (2003b), são os que se diferenciam dos dominantes e por esse motivo são marginalizados socialmente.

- conhecer e tornar visíveis práticas e eventos de letramento de que os sujeitos em processo de alfabetização participam em esferas distintas da escolar;
- explicitar as concepções de leitura que subjazem as práticas de leitura não escolares realizadas pelos adultos sujeitos desta pesquisa.

Estudar as trajetórias não escolares dos sujeitos que participaram da EJA é relevante para a escola, pois possibilita melhor compreender as dificuldades e conflitos no ensino da alfabetização de adultos que normalmente provêm de grupos empobrecidos e com culturas distintas da escolar. A escola é a principal esfera social de promoção das práticas de leitura e escrita, embora seja apenas uma das esferas sociais onde essas práticas são desenvolvidas (DIONÍSIO, 2007a; KLEIMAN, 1995, 2004, 2010; RIBEIRO, 1999). A discussão sobre a relação entre alfabetização e escolarização não é recente, teve início no final do século XVIII e começo do século XIX, período a partir do qual Cook-Gumperz (1991) diz ser possível falar de uma alfabetização escolarizada na sociedade ocidental, o que nos leva a considerar a perspectiva de a alfabetização escolarizada ser uma construção sócio-histórica, tecida em contextos específicos de produção (STREET, 1984).

A alfabetização escolarizada daqueles que não cursaram o ensino fundamental em idade considerada regular (seis a 14 anos) pela legislação educacional é realizada no Brasil por meio da Educação de Jovens e Adultos, modalidade da educação básica<sup>12</sup> que, como tal, constitui um dos direitos dos cidadãos, cabendo ao Estado garantir condições de acesso e permanência desses alunos nesta que é uma modalidade do ensino formal.

Neste estudo, como em várias investigações recentes (AGUIAR, 2009; BERGER, 2009; GALVÃO; DI PIERRO, 2007; HADDAD, 2007; LENZI, 2010; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2010; PASSOS, 2010; RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2007a), a EJA, suas concepções, políticas, currículos, metodologias e seus diferentes sujeitos têm sido o foco de análise. O interesse e a importância de estudar esta modalidade de ensino decorrem da questão de os índices de analfabetismo e da baixa escolarização da população brasileira permanecerem elevados e essa instituição ser apontada como a alternativa oficial e governamental para minimizar as desigualdades educacionais no país. O índice de analfabetismo absoluto no Brasil é alto

---

<sup>12</sup> Critérios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN 9394/96.

(9,6%<sup>13</sup> da população de 15 anos ou mais), correspondendo a 13.940.729 brasileiros que não tiveram acesso à educação quando crianças ou foram excluídos da escola por diferentes motivos. Esses índices, apesar de virem decaindo<sup>14</sup>, não podem ser considerados satisfatórios, pois revelam que milhões de brasileiros tiveram negado o direito público e subjetivo, estabelecido na Constituição de 1988, ao ensino fundamental público e gratuito.

O índice de analfabetismo mostra-se irregular entre os diferentes estados do Brasil e está diretamente relacionado a questões socioeconômicas. Ferraro e Kreidlow (2004), em estudo sobre a história quantitativa da alfabetização no país<sup>15</sup>, afirmam ser a distribuição desigual de terras e renda, observada principalmente nos latifúndios das regiões norte e nordeste, os principais fatores que contribuem para a elevação das taxas de analfabetismo. O estado de Santa Catarina, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, apresentava o segundo menor índice de analfabetismo (9,0%), taxa inferior à média nacional que era de 16,7%. Os autores relacionam esses baixos índices de analfabetismo à existência de elevado número de pequenas propriedades familiares rurais na região. Conforme o censo do IBGE de 2010, o índice de analfabetismo em Florianópolis era de 2,9%, o menor entre as capitais do Brasil.

Apesar de o índice de analfabetismo em Florianópolis ser baixo, se comparado ao de outras cidades brasileiras, a discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos nessa capital, realizada neste estudo, permanece

---

<sup>13</sup> Dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Nas estatísticas desse instituto é considerado analfabeto o indivíduo que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que fala. Incluem também pessoas que comentam que aprenderam a ler, mas esqueceram.

<sup>14</sup> O índice de analfabetismo absoluto no Brasil, do IBGE, obtido na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2006, era de 10,4% e, conforme a Pnad realizada em 2009, era de 9,7% da população.

<sup>15</sup> Para demonstrar a desigualdade e a complexidade refletidas nos índices do censo do IBGE de 2000, as quais não se resumem à diferença entre a menor e a maior taxa de analfabetismo no Brasil, Ferraro e Kreidlow (2004) distinguiram os estados da federação em quatro grupos regionais, dois acima e dois abaixo da taxa de analfabetismo no país que na época que era de 16,7% para as pessoas de cinco anos ou mais. O primeiro grupo era representado pelos nove estados do nordeste, juntamente com o Acre, que tinham taxas de analfabetismo acima de 25%; o segundo grupo, formado em grande parte pelos estados da região norte (PA, TO, MA, AP), com taxas entre 23,1% no Pará e 18,1% no Amapá; o terceiro grupo, que apresentava dados abaixo da taxa nacional, era formado pelos estados do centro-oeste (GO, MT, MS), mais os estados de Espírito Santo, Minas Gerais e Rondônia; o quarto grupo, com as taxas mais baixas de analfabetismo, formado pelos estados da região sul (PR – 11,6%, SC – 9,0%, RS – 9,3%), por São Paulo – 9,6%, Rio de Janeiro 9,3% e Distrito Federal 8,8%.

relevante, pois são 12.215<sup>16</sup> pessoas que até o ano de 2010 ainda não eram alfabetizadas e a elevação da escolaridade do restante da população local acaba por ampliar o preconceito e a discriminação perante aqueles que não dominam o código. A negação do direito à educação exclui e segrega. Como demonstrado na pesquisa de Galvão e Di Pierro (2007), na maioria das vezes os adultos não alfabetizados atribuem a falta de escolarização a um fracasso ou a uma impossibilidade individual, o que lhes causa vergonha e humilhação. Na pesquisa de Aguiar (2009), das cinco pessoas investigadas, apenas uma relacionou a condição de não ter sido alfabetizada em idade própria a problema social. Segundo ela, “ser analfabeto não está escrito no rosto; são pessoas que não tiveram oportunidades, não é nenhuma característica negativa das pessoas” (AGUIAR, 2009, p. 78). Em suas discussões sobre pessoas pouco ou não escolarizadas, Galvão e Di Pierro (2007, p. 15) asseveram que “[...] é incomum que pessoas analfabetas abordem a questão como um problema coletivo ou expressem consciência da violação de seus direitos educativos”.

Diversos estudos (BARTON, 1994; GALVÃO; DI PIERRO, 2007; KALMAN, 2003; KLEIMAN, 2004; LENZI, 2010; RIBEIRO, 1999; TFOUNI, 2006; VÓVIO, 2007a) contrapõem argumentos à atribuição de culpa e incapacidade às pessoas não alfabetizadas. Segundo esses autores, os sujeitos não tiveram a oportunidade de participar de processos de escolarização, em razão das “[...] condições sociais e culturais que constituem e são constituídas pelo chamado analfabeto na esteira da desigualdade social e econômica produzida historicamente” (LENZI, 2010, p. 19).

Mesmo que não dominem a linguagem escrita, os adultos não escolarizados participam de diferentes eventos de letramento, uma vez que vivem em uma sociedade cuja organização está centrada nessas práticas. Ao se ouvir essas vozes e dar visibilidade aos diferentes eventos desenvolvidos por esses sujeitos, busca-se contribuir para a desmistificação de posicionamentos “etnocêntricos”, ou seja, visões de escolarizados sobre os não escolarizados, uma vez que se passa a conhecer o outro e há possibilidade de mudar paradigmas, dando relevo ao que antes era tido como invisível ou inexistente. Mostrar que os alunos da EJA estão inseridos em uma sociedade letrada, que são capazes de agir dentro de

---

<sup>16</sup>Dados do censo do IBGE de 2010.

eventos de leitura e escrita de modo peculiar pode contribuir para alterar a forma pela qual são vistos, “pensados” e para a discussão sobre o quanto e como se investe na sua educação escolarizada. Possibilitam-se, igualmente, mudanças no sentido de que sejam utilizadas na escola práticas e eventos que articulem os conhecimentos locais com os globais, diminuindo a distância entre as legitimadas leituras escolares e aquelas desenvolvidas e significadas pelos sujeitos em outras esferas sociais.

Os quatro sujeitos investigados nesta pesquisa têm em comum a participação em classes de alfabetização quando adultos, mas as trajetórias sociais de uso da língua oral e escrita dessas pessoas são singulares e os efeitos da escolarização, heterogêneos. Ao optar por investigar as práticas discursivas sociais de uso da linguagem escrita, conheceram-se tanto os sujeitos que permaneceram na EJA como aqueles que não a frequentam mais. Porém, por terem participado da esfera escolar, por conviverem com pessoas que também participaram/participam dessa instituição, refletem em seus letramentos as práticas escolares. Outra questão a considerar é a evasão elevada na EJA, conforme afirma o documento que normatiza a estrutura, o funcionamento, a fundamentação e a prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), o que corrobora a necessidade de serem conhecidas também as vozes daqueles que não estão mais na instituição.

Nesta tese, parte-se da premissa de Bakhtin (2006) de que o discurso e a compreensão do que se fala são sempre dialógicos e somente possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos em interação. Por conseguinte, as vozes dos sujeitos pesquisados são impregnadas de representações sociais sobre a escrita, interferindo nos sentidos<sup>17</sup> que atribuem/atribuirão aos eventos de leitura. Este estudo aprofunda-se nos microcontextos das práticas de leitura dos sujeitos, contribuindo para a percepção de que as pessoas não são sempre iguais; elas modificam/re-significam os sentidos que atribuem às leituras, em função das práticas que desenvolvem nas diferentes esferas sociais das quais participam e dos enunciados das diferentes vozes que se fazem presentes em seus dis-

---

<sup>17</sup>Sentido compreendido na perspectiva bakhtiniana. Segundo Bezerra (2006, p. XI), o uso da palavra sentido por Bakhtin se deve “[...] à prevalência que tem em seu pensamento a categoria diálogo, do qual o sentido participa e o significado, não. Para ele só o sentido responde a perguntas; o significado não responde e por isso está fora do diálogo”.

curso. O discurso é dialógico, ocorre na intersecção de diferentes vozes no contexto de uso, possibilitando que outras vozes contribuam para a elaboração de novos sentidos (BAKHTIN, 2006).

Com base nessa perspectiva, a alteridade dos enunciados incide então diretamente nos processos identitários dos sujeitos. O enunciado torna-se um ato de identidade/identificação sempre inacabado, pois depende das relações estabelecidas com o outro. A identidade é, portanto, formada por processos discursivos produzidos nas interações. Ao discutir o aprender a ler e escrever quando adultos, seguindo a perspectiva bakhtiniana, Kalman (2004b) argumenta que se alfabetizar depois de ter vivido longo período sem o domínio dessa prática em uma sociedade grafocêntrica implica algo mais que aprender a dominar o código, pois se torna necessário atribuir novo sentido para as práticas de letramento, questionar o que é tido como verdadeiro sobre a alfabetização através da participação em diferentes e até então desconhecidos eventos de leitura e escrita. A autora afirma que “resignificar a alfabetização, dando-lhe um novo sentido implica uma reavaliação de si mesmo como leitor e escritor, parte integrante do aprender a ler e escrever”<sup>18</sup> (KALMAN, 2004b, p. 258, tradução nossa). Alfabetizar-se é também construir uma nova identidade de leitor e escritor.

Os adultos não ou pouco escolarizados são plurais, participam de diferentes grupos sociais e não podem ser conhecidos apenas por dados estatísticos relacionados à falta de escolarização. Na sociedade atual, segundo Lahire (2006, p. 572), “[...] é bastante raro estatisticamente que um determinado indivíduo permaneça acantonado nos limites estritos do registro da alta legitimidade cultural ou da ilegitimidade cultural”. Para o autor, existem diferenças intraindividuais que perpassam os grupos sociais e a caracterização homogênea e dicotômica que os distingue. Foram essas diferenças que se procurou conhecer neste estudo aprofundado, cujos dados evidenciam serem complexas as desigualdades de acesso a bens culturais.

Utilizou-se também nesta pesquisa a concepção teórica de identidade dos estudos culturais que a caracterizam como instável, fluída e constituída na pluralidade das práticas sociais (BAUMAN, 2005; HALL, 2009; SILVA, T., 2009). Com base nessa perspectiva, compreende-se que os adultos investigados estão incluídos em um grupo de leitores, mas

---

<sup>18</sup>“Resignifying literacy, giving it a new meaning implies a reevaluation of one’s self as a reader and writer, an integral part of learning to read and write” (KALMAN, 2004b, p. 258).

permanecem sem participar de outros grupos também de leitores, pois as práticas de leitura são híbridas e estão social e historicamente situadas. Embora a alfabetização possibilite ampliar o acesso a eventos de letramento, é fundamental perceber a significação social e os sentidos particularizados a ela atribuídos e como a leitura é desenvolvida. As relações de poder estabelecidas no curso das interações dos alunos pesquisados foram manifestadas em seus enunciados expressos ou silenciados durante as entrevistas. Ao se definir quem se é, diz-se também quem não se é. A afirmação de uma identidade é a negação de várias outras possíveis. A identidade é cultural e social, marcada por relações de poder e pelo estabelecimento de fronteiras entre quem pertence e quem não pertence a determinados grupos, definindo quem são os incluídos e, conseqüentemente, quem está excluído de determinadas práticas (SILVA, T., 2009).

Voltando aos índices, o analfabetismo funcional no Brasil, conforme dados do IBGE<sup>19</sup>, é de 20,3% da população brasileira com 15 anos ou mais. Para o IBGE, analfabeto funcional é quem possui menos de quatro anos de escolaridade. O adjetivo funcional acrescido à palavra analfabeto busca identificar as pessoas que apenas decodificam ou fazem uso da leitura e da escrita de modo muito limitado, tal como identificar e assinar seu nome, conseguir ler apenas palavras isoladas e frases curtas e escrever também palavras soltas, ou seja, inclui aqueles que não conseguem utilizar esse conhecimento para responder às demandas sociais requeridas em sua vida. Ainda que as estatísticas considerem o tempo de permanência na escola, a relação entre nível de alfabetização e ano de escolarização não é linear, o que o torna insuficiente para verificar o desenvolvimento dos letramentos. Os resultados dos testes do Indicador Nacional de Alfabetismo<sup>20</sup> Funcional (INAF)<sup>21</sup> apontam como analfabetos funcionais 17% da população (3% analfabetos e 14% em nível rudimentar de alfabetismo)<sup>22</sup>. Esse indicador revela que existem pessoas com

---

<sup>19</sup> Dado obtido na Pnad, realizada em 2009.

<sup>20</sup> Alfabetismo é utilizado pelo INAF como sinônimo de letramento.

<sup>21</sup> As pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional/INAF ocorrem desde 2001 e são realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa. Para realizar as pesquisas são aplicados testes e questionários em uma parcela representativa da população de 15 a 64, em que procuram avaliar os níveis de letramento da população, classificando-os em rudimentar, básico e pleno.

<sup>22</sup> Dados do INAF 2009.

maior escolaridade e menor desempenho de letramentos que outras com menor escolaridade. No entanto, a escolarização ainda foi o fator que mais influenciou no resultado das avaliações. Esses dados estatísticos, que mostram fatores macrossociais relacionados ao aprendizado e à utilização da linguagem escrita, ressaltam, por sua vez, o elevado número de analfabetos funcionais que há no Brasil e a importância da escola para o desenvolvimento dos letramentos.

As práticas de alfabetização forjadas em contextos históricos e sociais vêm se constituindo por uma multiplicidade de concepções e práticas pedagógicas, que nem sempre priorizam os fatores sociais, linguísticos, psicológicos, pedagógicos, econômicos e históricos imbricados no processo de ensino e aprendizagem. A alfabetização, neste estudo, é caracterizada como parte do letramento escolar, voltada para o aprendizado individual da leitura e da escrita, que é um tipo de letramento dentro da pluralidade desse conceito (KLEIMAN, 2010). Cerutti-Rizzatti (2009, p. 7) chama a atenção para a utilização, no Brasil, de termos como “alfabetização para o letramento” e “alfabetização com o letramento” que “[...] dicotomizam ambos os fenômenos e lhes conferem um perigoso fracionamento (*alfabetização com letramento*), sugerindo a possibilidade de haver *alfabetização* sem uso social da escrita, ou uma tautológica finalidade (*alfabetização para o letramento*)” (grifos da autora). Corrobora-se o pensamento da autora, ao defender que essas expressões dicotomizam, afastam e dificultam a compreensão da dialética que envolve os dois conceitos. Ao alfabetizar se está utilizando uma das práticas sociais de uso da escrita, a escolar. Por ser a escola uma das várias esferas de atividade humana em que são desenvolvidas as práticas discursivas, torna-se impossível alfabetizar sem letrar. Porém, a diferenciação entre os conceitos indissociáveis de alfabetização e letramento torna-se necessária, pois, embora esteja havendo redução do número de analfabetos no Brasil, dado demonstrado pelos censos do IBGE e pelos índices do INAF, evidenciam-se novas condições de uso de conhecimentos da escrita e a necessidade de compreensão de fenômenos que interferem nesse processo de aprendizagem relacionado aos diferentes usos sociais da leitura e da escrita, que abrangem a esfera escolar, mas vão muito além dela.

## 1.1 ANTECEDENTES DESTA PESQUISA

A pesquisa de Aguiar (2009) sobre a temática em questão demonstrou que a complexidade de fatores que compõem o campo da alfabetização faz-se sentir nas salas de aula e no discurso dos professores e alunos que participam das classes de alfabetização de jovens e adultos. No estudo, as várias maneiras e perspectivas de compreender o fenômeno da alfabetização apresentavam-se no processo de ensino e aprendizagem e no discurso dos sujeitos da pesquisa (professor e alunos), reveladores de conflitos, contradições e tensões nas concepções e práticas de leitura desenvolvidas. Em alguns momentos da pesquisa, nas leituras realizadas na sala de aula e destacadas como fundamentais, estava subjacente a concepção de *leitura individual*, considerada como um ato único, um processo com um fim em si mesmo, sem relação com o contexto, o período e o grupo social do qual os indivíduos fazem parte (KLEIMAN, 2004). Em outros momentos, a leitura já aparecia concebida como uma *prática plural*, com diferentes objetivos e finalidades relacionados às práticas sociais, ou seja, aos diferentes eventos de letramento de que os sujeitos participam (VÓVIO, 2007a).

O letramento escolar é uma prática social situada, conseqüentemente, em processo constante de construção. Segundo Bunzen (2010, p. 100), é “[...] um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolve os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens”. Na pesquisa de Aguiar (2009), não se objetivou criar dicotomias entre o letramento escolar e os demais letramentos sociais, mas enfatizar que, especificamente naquela turma pesquisada, o que se desenvolvia em alguns momentos eram atividades de cópia, interpretação de textos e leitura em voz alta, diferenciando-se de eventos de leitura dos quais os alunos participavam em outros campos sociais. No entanto, na escola são desenvolvidos vários eventos de letramento que não se restringem ao aprendizado institucionalizado da alfabetização, como as trocas de bilhetes e cartas entre os alunos, as escritas nas carteiras, trocas de mensagens através dos celulares, o que demonstra a pluralidade das leituras desenvolvidas pelos sujeitos em processo de alfabetização.

Os dados de Aguiar (2009) basearam-se no que se observava na relação pedagógica e na fala dos sujeitos sobre suas experiências de leitura no ano de 2007. No presente estudo, do tipo etnográfico longitudinal (2007 a 2011), pretendeu-se ampliar e aprofundar aquela investigação,

observando essas práticas fora do contexto escolar, verificando o hibridismo das leituras dos sujeitos que participaram/participam das classes de alfabetização da EJA de Florianópolis, objeto desta tese. A ampliação da pesquisa possibilitou conhecer aspectos específicos da leitura feita pelos sujeitos investigados, pois o aprendizado escolar “[...] desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e [...] determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (KLEIMAN, 2004, p. 19).

Buscou-se também verificar se existe diferença entre o que os sujeitos disseram que liam em esferas sociais diferentes daquela da escola e o que efetivamente leem nas diferentes situações com as quais se defrontam em seu cotidiano. A opção pela perspectiva dialógica de pesquisa levou em consideração que “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor” (BAKHTIN, 2006, p. 326). Portanto, a visita aos locais sociais em que os alunos desenvolvem leituras para além da EJA mostrou-se fundamental para oportunizar novos enunciados relacionados à leitura, dos quais eles poderiam nem se dar conta de que praticavam, pois suas leituras não eram valoradas como representativas socialmente, eram práticas invisibilizadas.

A escolha da turma específica para iniciar a investigação em 2007 ocorreu por ter sido aquela em que fui professora no início do mesmo ano letivo<sup>23</sup>. Essa aproximação inicial foi fundamental no estabelecimento de relações de confiança com os alunos ao narrar as experiências de leitura que vivenciavam. Para Zago (2003), o êxito nas entrevistas está mais relacionado à confiança estabelecida entre entrevistado e entrevistador do que às experiências e habilidades relacionadas às técnicas de condução das interlocuções.

Nesta tese, foi analisada a trajetória de leitura de quatro sujeitos. Três deles já haviam sido parte da pesquisa de Aguiar (2009) e apenas um novo sujeito passou a fazer parte deste estudo na sua continuidade. Ao se estabelecer contato com os sujeitos para essa etapa posterior, no ano de 2009, encontraram-se apenas os homens, razão pela qual se optou pela inclusão de uma aluna, embora ela não tenha feito parte da pesquisa anteriormente realizada, por se julgar importante a participação de uma

---

<sup>23</sup> Fui professora desta turma durante os meses de fevereiro, março, abril e maio de 2007.

mulher, pois, como afirmam Carvalho e Moura (2004, p. 190), ao analisarem os dados do INAF de 2001, “[...] existe uma correlação entre práticas de letramento e sexo”. As mulheres, segundo o indicador, utilizam com mais frequência as práticas de leitura e escrita. Há que se considerar também, conforme índice do IBGE<sup>24</sup>, que no Brasil, elas possuem maior escolaridade que os homens. A nova integrante do grupo pesquisado iniciou seus estudos na EJA em 2008.

## 1.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS: A CONTINUAÇÃO DA CAMINHADA

Como anteriormente explicitado, esta tese tem por fundamentação teórica a perspectiva sócio-histórica e cultural de letramento, ancorada na abordagem dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006). Foram utilizadas como suporte bibliográfico para investigar as práticas de uso da linguagem escrita as pesquisas do movimento denominado Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies - NLS) desenvolvidas por Barton (1994), Barton e Hamilton (2005), Gee (2004), Hamilton, Barton e Ivanic (1994) e Street (1984, 1995, 2003a, 2003b). Embora Fischer (2007), baseada em Gee (2004), mencione que a utilização do termo “novo” nesses estudos pode ser problemática, pois tudo que é “novo” pode ser caracterizado rapidamente como “velho”, a opção em mencioná-lo visa a corroborar a posição desses autores de que “[...] o que justifica a caracterização ‘novos’ a esses estudos é a idéia de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas” (FISCHER, 2007, p. 24). Esses estudos buscam detalhar as práticas de uso da língua escrita, demonstrar sua complexidade e seus significados e a forma como os indivíduos a utilizam na comunidade de que participam (KALMAN, 2004a). Nesse enfoque, o letramento é entendido como

[...] as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser. Neste sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, e assim as versões específicas sobre ele serão sempre ‘ideológicas’, serão sempre

---

<sup>24</sup> Dado do IBGE obtido na Pnad, realizada em 2009.

fundamentadas em uma visão particular do mundo, e com freqüência em um desejo de que aquela visão do letramento seja dominante e que venha a marginalizar outras (STREET, 2003a, p. 5).

O letramento é então visto como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas em diferentes esferas e não como um conjunto de competências cognitivas individuais. Por ser ideológico, esse conceito está intrinsecamente relacionado com questões de identidade e de poder construídas nas interações verbais entre os falantes. Ampliar as práticas de letramento implica em ressignificar a identidade de leitor e escritor, uma vez que modifica as formas de interação com a língua escrita. Essa perspectiva contribuiu com este estudo na compreensão de como as híbridas leituras dos adultos em processo de escolarização são aprendidas, apreendidas, significadas e ressignificadas. Possibilita, também, verificar os aspectos heterogêneos dos letramentos, nas práticas de leitura dos jovens e adultos dentro e fora da instituição escolar, ou seja, nos seus conhecimentos sobre leituras, os quais dependem “[...] dos contextos, dos papéis, dos objetivos e das formas de interação que guiam os sujeitos em atividade” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 44).

Para a discussão sobre as identidades constituídas no processo de interação e da cultura, privilegiou-se a abordagem dos estudos culturais, com destaque para as contribuições de Bauman (2005), Hall (2009) e Silva, T. (2009). E os estudos sobre as práticas de leitura de adultos em processo de alfabetização, ressaltando a sua pluralidade e desmistificando estereótipos existentes, estão ancorados nas contribuições de Abreu (2001, 2010), Galvão e Batista (2005), Goulemot (2001), Kalman (2003, 2004a), Kleiman (2004, 2010), Lahire (2002, 2004, 2005, 2006) e Vóvio (2007a).

A perspectiva de Bakhtin e seu Círculo sobre a dialogicidade da linguagem, presente nos gêneros do discurso, compreendendo a língua como fenômeno social e a linguagem como interação verbal, também constitui aporte à presente pesquisa. Os principais conceitos bakhtinianos utilizados para compreender as identidades de leitor expressas nos processos discursivos foram: enunciado, palavra, relações dialógicas, sentido, gêneros do discurso e exotopia. Com o apoio desse referencial, buscou-se conhecer as diferentes vozes que constituem o discurso dos adultos que participaram/participam de classes da alfabetização da EJA sobre suas práticas de leitura. Como afirma Bakhtin (2006, p. 327), “a

palavra (em geral qualquer signo) é interindividual”: não faz parte apenas de quem a falou, estando relacionada ao autor, ao ouvinte e àquele que a proferiu antes dele e se abre para o diálogo na grande cadeia discursiva. Abre-se para a reação-resposta, implicando uma atitude responsiva.

Para a definição das práticas de leitura, optou-se pelos conceitos de *disponibilidade*, *acesso* e *apropriação*<sup>25</sup>, utilizados por Kalman (2003, 2004a) que estudou as práticas de linguagem escrita de mulheres com pouca ou nenhuma escolarização de uma comunidade mexicana. Tais conceitos ajudam na percepção de como os indivíduos participam das situações mediadas pela escrita. A *disponibilidade* está relacionada à presença de materiais (diferentes suportes de leitura), lugares e infraestrutura para utilizar esses materiais (bibliotecas, livrarias, correios...). O *acesso* refere-se à oportunidade de os sujeitos participarem de eventos de leitura e escrita e está relacionado aos processos interativos de uso da língua escrita. A *disponibilidade*, no entanto, contribui, mas não garante o acesso. Já a *apropriação* é o domínio efetivo das práticas de leitura e escrita. Por igualmente ter por base a teoria de Bakhtin, Kalman (2003) ressalta que a *apropriação* corresponde à atitude responsiva ativa do sujeito diante de um enunciado, uma ação social, já que consiste em apropriar-se dos enunciados dos outros. O sujeito desenvolve sua autonomia enquanto leitor quando há a *apropriação* dos conhecimentos que possibilitam a realização de práticas de leitura. Tais práticas, entretanto, ficam impossibilitadas sem a *disponibilidade* e o *acesso*.

Advoga-se que os quatro casos singulares aqui pesquisados configuram complexas redes sociais de leitores, que só se explicam com uma análise profunda de realidades específicas articulando-as ao conjunto das relações sociais mais amplas a elas relacionadas. A especificidade nas leituras desenvolvidas pelos indivíduos são fatores que contribuirão para explicitar a pluralidade das práticas de leitura.

Esta tese está dividida em seis capítulos. O primeiro caracteriza-se pela introdução acima apresentada. O segundo capítulo esclarece o processo de geração de dados desta pesquisa, enfatizando a Educação de Jovens e Adultos no município investigado, os sujeitos desta pesquisa e a maneira como os dados foram sistematizados. O terceiro e o quarto

---

<sup>25</sup> O conceito de *apropriação* utilizado por Kalman (2003, 2004a) tem por referência Bakhtin.

capítulos baseiam-se em discussões sobre as abordagens teóricas utilizadas com ênfase aos estudos do letramento, à concepção dialógica de linguagem e à perspectiva plural de leitura. O quinto capítulo analisa as práticas de leitura de cada um dos quatro adultos investigados, organizando os dados em identidade de leitor, práticas e eventos de leitura e produções escritas sobre a leitura. Por fim, são feitas as considerações finais, destacando a pluralidade e singularidade das práticas de leitura dos sujeitos investigados, enfatizando a importância da EJA para possibilitar aos alunos a disponibilidade, o acesso e a apropriação de práticas de letramento para além das que participam.

## 2 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Acompanhou-se longitudinalmente (2007 a 2011) e em profundidade as práticas de leitura dos sujeitos pesquisados. A utilização da metodologia qualitativa permitiu analisar intensamente as interações entre os participantes e “[...] identificar as práticas culturais, os locais específicos e os contextos de uso, bem como as condições em que foram forjadas as trajetórias dos sujeitos e atividades presentes em seu percurso de socialização” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 49). Ao compreender o que ocorre, as causas e quais os sentidos atribuídos a realidade observada, tem-se como foco a relação com o(s) outro(s), resultando em uma investigação interpretativa profunda. A análise dos vários dados coletados nas pesquisas qualitativas é complexa, bem como as práticas culturais dos sujeitos (LAHIRE, 2005; VÓVIO; SOUZA, 2005).

Cada sujeito investigado é definido por Bakhtin (2006, p. 395) como “[...] ser *expressivo e falante*” (grifos do autor), que “[...] nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. As perguntas das pesquisas em ciências humanas não são relacionadas a objetos inanimados, mas questionam-se as próprias pessoas que se busca conhecer, fator que evidencia a necessidade da relação dialógica e intensiva entre o pesquisador e os sujeitos, a interação entre o eu e o outro.

Para entender a singularidade presente nas leituras de cada adulto em processo de alfabetização, foram enfocados os microprocessos das ações sociais de cada um dos quatro sujeitos, os quais são complexos, desenvolvem híbridas e peculiares práticas de leitura, pois essas são constituídas nos processos interativos. O(s) estudo(s) de caso(s) do tipo etnográfico(s), que se encaixa(m) em pesquisa qualitativa, também foi(foram) utilizado(s), por ser(em) considerado(s) o(s) mais adequado(s) para a análise do fenômeno investigado, pois possibilita(m) apreender, compreender e descrever significados culturais dos casos estudados em situações reais. Além disso, permite(m) perceber a pluralidade interna de cada caso (LAHIRE, 2005). Nesse tipo de pesquisa qualitativa, o caso não precisa ser necessariamente sobre um indivíduo, podendo ser sobre um grupo, uma instituição, um programa ou uma comunidade.

Investigar os híbridos letramentos de quatro adultos em processo de alfabetização, utilizando perspectivas do tipo etnográficas, exigiu a utilização de variados instrumentos para geração de dados (entrevistas, observações, registros no diário de campo, análise dos cadernos escolares do

período que permaneceram na EJA, dos cadernos de anotações dos eventos de leitura e fotografias dos materiais de leitura), para “[...] observar os usos e os significados das práticas do letramento de acordo com os pontos de vista das populações locais” (STREET, 2003a, p. 1). Pretendeu-se mergulhar nas vivências de leitura para compreendê-las e torná-las visíveis.

Como alerta Lahire (2005, p. 32), os indivíduos “[...] não são feitos de um só pedaço, mas pelo contrário são *colagens compostas, complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos*” (grifos do autor). Mesmo que não se possa compreender a totalidade da singularidade de cada pessoa e suas “colagens compostas”, os estudos de casos favorecem a percepção das diferenças internas, invisibilizadas por definições generalizantes de grupos e culturas. Cada caso é situado em determinado contexto sócio-histórico, não demonstrando a totalidade de cada indivíduo, uma vez que a identidade é sempre inacabada e depende necessariamente das relações complexas estabelecidas com o(s) outro(s). Por esse motivo, não é possível concluir ou estabelecer uma verdade estatística sobre cada caso, já que são inacabados e estão em processo de construção constante.

Ao mostrar o heterogêneo dentro de cada singularidade dos adultos investigados, pretendeu-se questionar generalizações estigmatizantes relacionadas a pessoas pouco escolarizadas. Cada um de nós (os sujeitos desta pesquisa e eu como pesquisadora) é, conforme Lahire (2004, p. XI), “[...] definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes”. E essas relações foram constantes no desenvolvimento da investigação, uma vez que a neutralidade não existe em pesquisas qualitativas, e eu, como pesquisadora, tanto influenciava como era influenciada pelos entrevistados. Como afirma Bakhtin (2006, p. 395-396), “[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)”. Dessa interação dialógica, surgiu um novo enunciado, possibilitando a construção de novos sentidos às práticas de leitura observadas e oralizadas durante as interlocuções.

Para a compreensão do campo de pesquisa em foco, discute-se a seguir a organização da Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis, lócus de vivências dos quatro sujeitos investigados. Apesar de a geração de dados da pesquisa não ter ocorrido somente na esfera da EJA, percebeu-se, pelas interlocuções desenvolvidas durante as entrevistas, que essa instituição influenciou na constituição da identidade de cada um deles como leitor.

## 2.1 A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

*Eu aprendi na EJA que a gente lendo conhece uma nova vida, coisas diferentes. O difícil é ficar na dívida, não perguntar para uma pessoa que sabe para a pessoa não te chamar de burra.*  
(Celina, entrev. - 20/01/2011).

Constata-se, pela fala de Celina, a importância da EJA em sua formação como leitora e para continuar aprendendo constantemente, em processos de socialização não representados necessariamente pela escola, esfera social que formalmente tem a função de desenvolver as práticas de leitura e escrita. Souto (2009) destaca, como função da EJA, oportunizar ao educando a continuidade do aprendizado no decorrer da sua vida e não apenas em processo de escolarização. Segundo essa autora, o sentido de aprender por toda a vida, que ampliou os objetivos da EJA, foi definido a partir da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA)<sup>26</sup>, realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. A declaração elaborada nessa conferência enfatiza:

O reconhecimento do ‘Direito à Educação’ e do ‘Direito a Aprender por Toda a Vida’ é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (CONFINTEA V, 1997, p. 02).

Conhecer como se deram as híbridas práticas de letramento desenvolvidas após a participação em classes de alfabetização da EJA de Florianópolis é o foco deste estudo, como enfatizado, e articula-se com

---

<sup>26</sup> A partir de 1997, os fóruns da EJA no Brasil e organizações governamentais e não governamentais iniciaram discussões sobre as políticas para a Educação de Jovens e Adultos, baseadas nas reformulações de políticas para a EJA estabelecidas na V CONFINTEA. Os fóruns constituíram-se como espaços de discussões, diálogos e reivindicações dos direitos dos jovens e adultos que participam dessa modalidade de ensino. Nesse processo percebeu-se que compromissos estabelecidos na V CONFINTEA não foram totalmente desenvolvidos, dentre eles o importante objetivo de oferecer oportunidade de educação continuada ao longo da vida. A VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, em dezembro de 2009, retomou os compromissos não assumidos e reafirmou a importância de a educação ser desenvolvida ao longo da vida e a alfabetização ser considerada como uma parte desse processo e não com uma finalidade em si mesma.

o compromisso do direito à educação e ao aprender por toda vida, assumido por 170 países, incluindo o Brasil, na V CONFITEA, pois se investigou como os adultos pouco escolarizados participam de eventos de leitura em esferas sociais distintas da escolar. Di Pierro (2005) afirma que em 1997, ano em que foi consolidado o acordo, havia divergências no país sobre a relevância do novo paradigma firmado na V CONFITEA. Esse pensamento foi gradativamente sendo incorporado às discussões sobre a EJA, juntamente com modificações nas concepções pedagógicas, nas relações contemporâneas entre trabalho e educação, com a ampliação da expectativa de vida da população e devido às constantes e rápidas modificações socioculturais, no Brasil. Para a autora, a mudança de paradigma da EJA que permanece até os dias atuais

[...] sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e de direito à cidadania (e, portanto, responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

Atualmente, a EJA do município de Florianópolis fundamenta-se em concepção de ensino diferenciada, considerada inovadora por Beltrame (2007), pois utiliza a “pesquisa como princípio educativo”. Ao propor um novo fazer pedagógico a essa EJA, segundo palavras de Oliveira (2004, p. 11), um dos organizadores dessa proposta curricular, buscou-se possibilitar “[...] a todos o acesso a um conhecimento ‘secreto’, restrito, antes inacessível: o de como produzir conhecimento, o de como mobilizar os recursos para esta produção, o de como utilizar os frutos colhidos no percurso para ancorar um novo salto”. Para Souto (2009), essa concepção de ensino via pesquisa intenta seguir o paradigma da V CONFITEA, contribuindo com o educando na continuidade de seu aprendizado ao longo da vida.

Ressalta-se, contudo, a afirmação de Passos (2010, p. 159) sobre essa concepção de ensino adotada na EJA do município. Segundo a autora, “o que se observa é que a lógica curricular organiza os procedimentos, em tempos ou períodos pré-definidos, para sua realização, fazendo com que aquilo que se pretendia como princípio [pesquisa] se transforme em metodologia” e norteie todas as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas. Por esse motivo, no decorrer desta tese, denomina-se a “pesquisa como princípio educativo” como concepção de ensino e proposta metodológica, pois ela organiza de

forma peculiar as práticas educativas que ocorrem na instituição, portanto, constituiu-se também como uma metodologia educacional.

Desde 2001, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis utiliza a concepção metodológica denominada “pesquisa como princípio educativo” na Educação de Jovens e Adultos, porém, antes desse período, já era oferecida pelo município essa modalidade de ensino. O primeiro convênio estabelecido em Florianópolis para a Educação de Jovens e Adultos, segundo Souto (2009), data de 1970 e foi firmado em parceria com o Governo Estadual de Santa Catarina e com a Fundação MOBREAL<sup>27</sup>. Antes da assinatura do convênio, a EJA era desenvolvida em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Conforme a autora, na década de 1970 não havia no município secretaria que tratasse especificamente da educação, sendo o ensino, assim como a saúde, de responsabilidade da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (SESAS). Em 1985, a SESAS foi dividida, criando-se a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), e o Programa do Mobral, anteriormente responsável pela EJA, foi substituído pelo programa da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar). O convênio entre a Fundação Educar e a SME de Florianópolis ocorreu durante os anos de 1986 a 1988 e apresentou, conforme Souto (2009), dificuldades relacionadas à formação e ao pagamento de professores, juntamente com a falta de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades propostas.

Em âmbito nacional, ocorreu em 1988 a promulgação da Constituição Federal, tornando obrigatório o ensino fundamental gratuito, inclusive para os jovens e adultos. No mesmo ano, foi implantado na RME de Florianópolis o ensino supletivo<sup>28</sup> de primeira a quarta série. Antes desse período, as ações do município para a Educação de Jovens e Adultos eram focadas apenas na alfabetização. O Curso da EJA dos anos finais do ensino fundamental só foi instituído no município oito anos depois, no mesmo período em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n°. 9394/96.

---

<sup>27</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) constituiu-se organizador da alfabetização de jovens e adultos no Brasil no período da ditadura militar e tinha como objetivo principal capacitar mão de obra para trabalhar nas indústrias, além de difundir a ideologia do governo. A alfabetização era prioritariamente funcional e destinada principalmente a pessoas com idade entre 12 e 35 anos.

<sup>28</sup> O ensino supletivo tinha caráter compensatório e buscava “compensar” os estudos não realizados na infância e adolescência. O foco da concepção de ensino era a falta, a carência dos jovens e adultos, desconsiderando, portanto, os conhecimentos adquiridos em esferas fora da escolar.

O modelo de ensino supletivo de escolarização de pessoas adultas ocorreu no município até o ano 2000 e foi substituído, em 2001, pela concepção e consequente metodologia de “pesquisa como princípio educativo”. É, portanto, recente a sistematização de uma proposta educativa específica para a EJA de Florianópolis. A atual proposta não se pauta pela organização seriada por disciplinas com conteúdos comuns a todos os estudantes, não há provas, e a escolha das temáticas investigadas pelos alunos parte de seus próprios interesses e dos conhecimentos adquiridos fora da esfera escolar. Conforme destaca Souto (2009), apesar de terem ocorrido modificações desde 2001, a utilização da perspectiva de “pesquisa como princípio educativo” foi central nos processos de ensino na EJA do município. Essa concepção e a organização metodológica prevaleceram durante todo o período em que se realizou este estudo<sup>29</sup>.

As principais dificuldades enfrentadas pelo supletivo de primeira a quarta série, apontados por Souto (2009), foram a não contratação de professores e os escassos recursos financeiros investidos nessa modalidade de ensino. Tais dificuldades, acrescidas da rotatividade de professores, são sentidas até os dias de hoje, como manifestado por um dos adultos investigados, *eu tive muita dificuldade porque eu me apeguei com professor Mariano, daí em coisa de seis meses ele ficou doente e começou aquele troca-troca de professor* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

O único concurso público realizado até o momento para a efetivação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos do município foi em 1993<sup>30</sup> quando foram contratados 15 professores. Conforme informações do Fórum Municipal da EJA de Florianópolis – FEJAFLOIPA, durante o período de 2006 a 2009, apenas 1,7% dos professores que trabalharam na EJA do município eram efetivos e a média anual de retorno

---

<sup>29</sup> No ano de 2012, a Prefeitura Municipal de Florianópolis lançou um documento denominado “Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”. No documento, a metodologia de “pesquisa como princípio educativo” é mantida, mas surgem novos “elementos para a proposta curricular da EJA: os ciclos de aprendizagem articulados com os níveis de letramento; as expectativas de aprendizagem por áreas do conhecimento; e a adoção de sequências didáticas como instrumentos de planejamento” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 03). Nesta tese não se discutirá o plano de curso de 2012 para a EJA da PMF, pois este recorte de pesquisa abrange os anos de 2007 a 2011. Os documentos analisados foram organizados até 2011. Entretanto, torna-se importante comentar que debates e campos de disputas perpassam o currículo e estão ocorrendo com o objetivo de aprimorar as práticas educativas desenvolvidas na EJA de Florianópolis.

<sup>30</sup> A FEJAFLOIPA articulou-se com os professores da EJA em 2011 para reivindicar concurso público para professores e auxiliares dessa modalidade de ensino no início de 2012.

dos professores que trabalharam nessa modalidade de ensino no ano anterior foi de apenas 36,9%. Atualmente, os professores são contratados como substitutos em processos seletivos públicos para trabalhar durante um ano na instituição<sup>31</sup>, ocorrendo grande rotatividade de profissionais, o que dificulta a consolidação e o desenvolvimento da complexa proposta metodológica e da organização curricular, ocasionando, consequentemente, prejuízos à formação dos alunos, como relatado por Celina, e dificultando a criação de uma identidade política para a instituição.

Não é possível justificar a não efetivação de professores para a Educação de Jovens e Adultos com base na equivocada ideia de que com a ampliação das matrículas no ensino fundamental a EJA não precisará mais existir, sendo, portanto, provisória. Verifica-se, no entanto, que mesmo com a quase universalização das matrículas no ensino fundamental, muitos alunos permanecem, por diferentes motivos, em defasagem na relação idade-série ou abandonam a escola e vão, posteriormente, para a EJA, fenômeno denominado de juvenilização da EJA<sup>32</sup>, tornando ainda mais heterogêneos os sujeitos que participam dessa modalidade de ensino. Outra questão marcante na EJA de Florianópolis é a presença de alunos de outras regiões que buscam na capital melhorar suas condições de trabalho e renda, como ocorreu com dois dos sujeitos desta pesquisa. A EJA não é passageira e não pode ser organizada com base no imprevisto e no provisório. Ainda hoje, quase vinte anos após o primeiro e único concurso público, têm sido contratados como substitutos mais de 100 profissionais todos os anos para atuarem nessa modalidade de ensino. A cada ano, portanto, é um novo recomeço, no sentido de apresentar a proposta metodológica e as ações desenvolvidas na EJA da PMF para o novo grupo de professores, muitos dos quais vão atuar pela primeira vez nessa modalidade de ensino. Urge, portanto, a contratação de professores efetivos, para que os cursos de formação continuada oferecidos pela rede municipal possam ser sistemáticos, construídos com base em reflexões contínuas e profundas sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Para a melhor sistematização e organização do trabalho educativo na EJA de Florianópolis, entende-se que é necessário que os professores

---

<sup>31</sup> Dados da resolução 02/2010 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis que “estabelece normas operacionais complementares em conformidade com o parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (FLORIANÓPOLIS, 2010b).

<sup>32</sup> Ver Berger (2009).

possam se dedicar efetivamente à instituição e que esse trabalho não seja apenas gerador de uma complementação de renda, como vem ocorrendo para muitos dos que trabalham 60 horas semanais (na EJA da prefeitura e em outras instituições), cuja motivação ao que fazem, muitas vezes, é aumentar o orçamento familiar. Mudar o perfil do quadro de profissionais da EJA de Florianópolis só será possível com investimentos nessa modalidade de ensino. Dentre esses investimentos, a efetivação dos profissionais da educação e sua constante capacitação constituem condição essencial ao processo educativo, pois a EJA tem especificidades, trabalha com sujeitos que possuem características sociais, psicológicas e culturais peculiares, demandando atuação docente distinta da que ocorre no ensino de crianças.

Nacionalmente, como afirma Di Pierro (2005), as instituições de Educação de Jovens e Adultos enfrentam dificuldades para consolidação e desenvolvimento de ações educativas, as quais são marcantes também na EJA do município de Florianópolis. Dentre as principais dificuldades citadas pela autora ressalta-se:

[...] a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório e aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento de instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização (DI PIERRO, 2005, p. 1132).

Essa modalidade de ensino (EJA) está organizada na RME de Florianópolis em dois segmentos: o primeiro corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, e o segundo, aos anos finais desse nível de ensino. A carga horária mínima anual para a conclusão do primeiro segmento é de 800 horas, considerando o aproveitamento de estudos e experiências anteriores, e para o segundo segmento é de 1600<sup>33</sup> horas, sendo 75% presenciais e 25% não presenciais (FLORIANÓPOLIS, 2010b). As horas-aula são calculadas pela presença e participação efetiva do educando, ou seja, quando o aluno assiste à aula, mas não realiza as atividades propostas, não acrescenta horas ao seu currículo para efeito de certificação. As horas não

---

<sup>33</sup> Antes da Resolução nº 02, do Conselho Municipal de Educação (CME) de Florianópolis, de 13 de dezembro de 2010, a carga horária mínima para a conclusão do segundo segmento era de 800 horas.

presenciais (HNP) são organizadas pelos professores e alunos no decorrer do ano e correspondem a atividades culturais, leituras, participação em palestras e outros eventos que ocorrem fora do horário letivo.

As aulas da EJA no município, em sua maioria<sup>34</sup>, são realizadas no período noturno em núcleos<sup>35</sup> localizados em escolas que oferecem o ensino fundamental no período diurno ou em centros de educação complementar municipais. No período de desenvolvimento desta pesquisa, apenas a escola onde se localiza o núcleo Centro I atuava especificamente com a EJA e desenvolvia essa modalidade de ensino nos três turnos. A falta de locais específicos para o desenvolvimento das atividades na EJA gera tensões entre esses professores e aqueles do ensino fundamental desenvolvido no período diurno, pois as atividades educativas são realizadas em prédios “dos outros”, dificultando a condição de pertencimento de todos os sujeitos que compõem os núcleos da EJA (alunos, professores, coordenador, auxiliares...), já que esses convivem em um local emprestado, apesar de estarem em prédios públicos a que todos deveriam ter total acesso. Os núcleos da EJA podem utilizar a estrutura física da instituição escolar, porém sem qualquer autonomia, pois é necessário pedir permissão constantemente para os responsáveis pelo ensino fundamental diurno para a utilização dos diferentes espaços (bibliotecas, laboratórios de informática, auditórios, salas fora do horário noturno, armários para guardar os materiais...). A relação entre a comunidade educativa da modalidade EJA e a do ensino fundamental destinado a crianças e adolescentes torna-se hostil, permeada por tensões e disputas de poder. Entretanto, a EJA não é um apêndice do ensino fundamental, mas parte dele. São necessárias discussões para a conquista de espaço (físico, nas políticas públicas, nas pesquisas educacionais e na formação inicial e continuada de professores), para o reconhecimento das desigualdades e das singularidades dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas realizadas com jovens e adultos. Tornar visíveis as tensões que permeiam as relações e as disputas de poder em jogo na EJA cria possibilidades de resignificá-la para que deixe de ocupar posição marginal na educação escolar brasileira.

Cada núcleo de EJA da RME de Florianópolis é constituído por um coordenador formado em curso de licenciatura na área da educação (com carga

---

<sup>34</sup> Em sua maioria, pois os núcleos podem ser abertos em centros comunitários, igrejas e em diferentes espaços onde seja possível ocorrer as aulas.

<sup>35</sup> A EJA é organizada em núcleos. Cada núcleo constitui uma unidade educativa que desenvolve o ensino nessa modalidade, na PMF.

horária de 40 horas semanais), dois auxiliares de ensino (com carga horária de 20 horas semanais), um auxiliar de serviços gerais (com carga horária de quatro horas semanais); sete professores<sup>36</sup> para o II segmento das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental (com carga horária de 30 horas semanais) e um professor de séries iniciais para a turma de I segmento (com carga horária de 20 horas semanais). Para a abertura de um núcleo da EJA, é necessária a matrícula de, no mínimo, 100 estudantes, somados os dois segmentos, e para formar uma turma são necessários, no mínimo, 15 alunos. O número de estudantes do primeiro segmento não pode ser superior a 25 alunos e, no segundo, a 30 alunos (FLORIANÓPOLIS, 2010b).

Os núcleos de EJA são criados em virtude da demanda da população, ou seja, se não houver a matrícula de, no mínimo, 100 alunos, eles não serão abertos na comunidade, ainda que no ano anterior houvesse um núcleo naquele local. Dessa forma, o critério de abertura de núcleos não é definido pela necessidade do município, mas por um determinado número de pessoas em busca de vagas. Por isso, em algumas regiões, mesmo com elevado número de pessoas não escolarizadas ou com pouca escolarização, não é ofertada a Educação de Jovens e Adultos, dificultando e restringindo o acesso dessa população à educação (PASSOS, 2010). Esse critério de deixar que haja uma busca espontânea de matrículas pela Educação de Jovens e Adultos, apesar das campanhas de divulgação que ocorrem, é uma forma de o Estado se desresponsabilizar, pois se os alunos não procuram o curso, não são abertas vagas e considera-se resolvida a questão do direito à educação naquela localidade. Sabe-se, porém, que não abrir núcleos em comunidades com elevados índices de pessoas não escolarizadas é negar o direito à educação a essas pessoas, direito esse que já não lhes foi possibilitado quando crianças. Justificar a não abertura de cursos pela não procura da população é culpabilizar ainda mais o indivíduo pela própria exclusão educacional. Ressalta-se que a não escolarização não é de responsabilidade individual, mas é um problema social de violação de direitos. Mesmo que nem todos os jovens e adultos pouco escolarizados queiram continuar os estudos, cabe ao Estado oportunizar condições viáveis e dignas de acesso e permanência desses sujeitos no processo de escolarização ao longo de suas vidas.

Em contrapartida a essa condição de abertura de núcleos, o município oferece, desde 2007, passe escolar para estudantes que residam a mais

---

<sup>36</sup> Professor de língua estrangeira, artes, geografia, história, matemática, ciências e português.

de dois quilômetros do núcleo e tenham renda inferior a três salários mínimos. Para receber o auxílio, é necessário ter, no mínimo, 75% de frequência às aulas. A possibilidade de receber vale transporte oportuniza, por outro lado, o acesso à escola mesmo que não haja núcleo de EJA na comunidade em que os indivíduos residem. Isso foi citado pelos sujeitos investigados como um incentivo para participarem dessa modalidade de ensino, conforme manifestação: *ela perguntou [amiga] se eu não queria ir estudar com ela na EJA no Centro, eu falei que o ônibus era caro, ela disse que eles davam vale transporte, eu disse que no outro dia já queria ir com ela. E fui, fiz a matrícula* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

Segundo as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, podem se inscrever na EJA pessoas que tenham idade igual ou superior a 15 anos completos na data da matrícula, iniciando o curso e recebendo a certificação em qualquer época ou dia do ano letivo (FLORIANÓPOLIS, 2010b). A possibilidade de a entrada dos alunos ocorrer em épocas diferentes do ano faz com que as certificações também aconteçam durante todo o ano letivo, o que oportuniza o ingresso ou retorno do aluno à EJA no período que considerar mais adequado. Respeitam-se, assim, as condições e possibilidades de ingresso dos interessados, o tempo da escola passa a ser aquele do sujeito que dela participa, o que representa, em princípio, garantia do direito à educação. Devido às suas necessidades peculiares, muitos estudantes saem da EJA durante um período e depois retornam à instituição em diferentes épocas do ano para concluir seus estudos.

Na pesquisa de Passos (2010), no entanto, revelou-se que o ingresso em qualquer período do ano foi apontado pelos professores como uma dificuldade para o desenvolvimento da organização pedagógica prevista para a turma. A autora constata que a dificuldade comentada pelos professores demonstra certo tipo de resistência a uma organização escolar diferente da tradicional. Pode-se acrescentar que o ingresso e a certificação a qualquer tempo garantem o direito do aluno de frequentar a escola, mas, isso, por si só, não assegura êxito no processo de ensino e aprendizagem. Para que se efetive o aprendizado, é necessário que os professores adiram à proposta metodológica adotada, que busca romper com a concepção tradicional de currículo que não reconhece as especificidades dessa modalidade de ensino. Além disso, há de se ter um quadro de docentes permanentes e preparados na EJA, com cursos de formação continuada para tal fim e o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos

específicos que considerem as características dessa modalidade de ensino, as peculiaridades da proposta em vigor, e investimentos de diferentes ordens que garantam a qualidade da educação.

Essa organização curricular diferenciada, baseada na concepção metodológica da “pesquisa como princípio educativo”, tem demandado algumas investigações na EJA de Florianópolis (AGUIAR, 2009; BERGER, 2009; MAGALHÃES, 2009; NUNES, 2010; PASSOS, 2010; SILVA, C., 2009), porém somente o trabalho de Aguiar (2009) focalizou especificamente o primeiro segmento de ensino. Os demais estudos deram mais ênfase ao segundo segmento, em que a metodologia da pesquisa como princípio educativo é desenvolvida sistematicamente. Para o primeiro segmento (classe de alfabetização), não estão previstas na organização curricular ações específicas para desenvolvimento de atividades de pesquisa. Foi, porém, recomendado pela Secretaria Municipal de Educação, nos cursos de formação continuada, que os professores trabalhassem nessa perspectiva, ao promover em cada turma pesquisas com problemáticas significativas aos alunos (FLORIANÓPOLIS, 2008, 2010a).

Os sujeitos pesquisados frequentaram o primeiro segmento e, para essa etapa, não há especificação de metodologia de ensino pela PMF. No entanto, as orientações que discutem a estrutura, o funcionamento e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008)<sup>37</sup> e o documento “Em debate: conceitos, práticas e reflexões para o primeiro segmento do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis”, que organiza um conjunto de referências para auxiliar os professores do primeiro segmento (FLORIANÓPOLIS, 2010a), indicam que o trabalho seja desenvolvido na perspectiva do letramento, para enfatizar os pressupostos do aprender ao longo da vida. Pode-se inferir que tais orientações visam a promover a inserção do cidadão nas diferentes práticas sociais de uso da língua. O segundo segmento é considerado pelos documentos mencionados como responsável pela continuidade do processo de letramento emancipatório.

---

<sup>37</sup> O documento, denominado “Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008”, foi organizado pelo Departamento de Educação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis que era responsável por essa modalidade de ensino. No ano de 2010, a Educação de Jovens e Adultos no município passou a ser de responsabilidade do Departamento de Ensino Fundamental.

Concluiu-se, pela análise dos documentos da PMF, que essa proposta curricular segue a perspectiva teórica adotada nesta tese. Entretanto, faltam esclarecimentos da prefeitura do município sobre as teorias de referência para os professores e não existem ações definidas na proposta para a EJA do município que auxiliem no desenvolvimento dos trabalhos na perspectiva do letramento, o que dificulta e torna complexa a prática educativa voltada notadamente para o processo de alfabetização.

Conforme citado, as aulas no primeiro segmento objetivam principalmente o domínio, por parte do aluno, do código escrito e são ministradas por um professor formado em pedagogia ou curso normal superior, com habilitação em ensino fundamental ou formação no ensino médio, com a mesma habilitação. A passagem do aluno do primeiro para o segundo segmento não ocorre ao cumprir determinada carga horária, mas quando o professor o considera em condições de participar do segundo segmento, ou seja, que está alfabetizado. Cada professor estabelece seus critérios para concluir sobre a alfabetização do aluno e eles são apresentados em uma avaliação descritiva em que se indica se a pessoa está ou não apta para participar do segundo segmento. Cabe questionar o que é estar alfabetizado para cada professor, uma vez que a subjetividade certamente se faz presente em qualquer avaliação. Essa avaliação tem consequências na participação dos alunos no segundo segmento e poderá, inclusive, dificultar o processo de transição e até mesmo a permanência do aluno na instituição. Está estabelecido que o segundo segmento não dá ênfase ao processo de alfabetização como o primeiro, o que faz com que os alunos se sintam inseguros na transição, pois mesmo que dominem o processo de decodificação, ainda não se acham preparados para realizar o complexo processo de pesquisa que se mostra distinto das formas de educação escolar às quais tiveram acesso ao longo da vida, incluindo as que desenvolveram no primeiro segmento.

Na proposta do município de Florianópolis, em que o trabalho é desenvolvido na perspectiva do letramento, o conceito de alfabetização amplia-se para além das técnicas de leitura e escrita, abrangendo a utilização dessa prática e seus conhecimentos em diferentes esferas sociais, tornando-se fundamental maior articulação entre os segmentos, pois o processo de alfabetização não se encerra no primeiro.

A avaliação das atividades no primeiro segmento é realizada, segundo os documentos analisados, de forma processual, com registros diários e reflexões constantes, objetivando a melhoria do processo de ensino

e aprendizagem. Alguns instrumentos que subsidiam a avaliação no segundo segmento também são apontados como referência para o trabalho no primeiro: diário individual dos estudantes (caderno recebido no primeiro dia de aula para promover diálogo constante entre professores e estudantes), portfólio do estudante (pasta na qual são arquivados os principais trabalhos realizados), caderno da turma (caderno de registro pelo professor das principais atividades do dia), registro de palestras, cursos e oficinas realizados pela comunidade, relatórios de saídas de estudo, atividades desenvolvidas na sala informatizada e a utilização de outros recursos audiovisuais. As ações desencadeadas por meio dos diferentes recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem foram comentadas em vários momentos nas conversas desenvolvidas com os adultos pesquisados.

A falta de documentos<sup>38</sup> que explicitem uma proposta específica da EJA de Florianópolis para o primeiro segmento e de uma maior articulação entre os dois segmentos existentes evidencia a necessidade de estudos que destaquem a voz dos sujeitos que participaram/participam desse segmento de ensino. Eles se constituem importantes sujeitos sociais no contexto da escolarização e muito têm a dizer sobre esse processo que vivenciaram/vivenciam. Sem uma proposta pedagógica para o primeiro segmento que reflita as experiências e as reflexões de toda a comunidade educativa, as aulas desenvolvidas em cada sala acabam ocorrendo apenas com base nas experiências dos professores, muitos dos quais atuando pela primeira vez na EJA, devido à rotatividade desses profissionais, comentada anteriormente.

Passos (2010) destaca que a proposta metodológica da EJA de Florianópolis centra-se mais no desenvolvimento da pesquisa do que na concepção de sujeito. Segundo a autora, “o que se percebe é que as referências apresentadas pouco explicitam suas concepções de sujeito, quando o fazem falam de um sujeito histórico generalizável e genérico” (PASSOS, 2010, p. 249). A autora ressalta, portanto, a importância de se conhecerem os estudantes da EJA da PMF e o que eles têm a dizer, para que se possam desenvolver reflexões sobre a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no município, voltadas

---

<sup>38</sup> Foi encontrado apenas o documento “Em debate: conceitos, práticas e reflexões para o I segmento do Curso de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis”, organizado em 2010, que discute a organização do primeiro segmento da EJA. Na apresentação do documento é destacado que “A EJA do primeiro segmento precisa dizer o que sabe, registrar a sua identidade, a sua visão de mundo. Faz tempo que esse segmento atua mais pela força e garra dos seus professores do que por ser resultado de um plano pedagógico determinado” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 03).

para seus interesses, valores, necessidades, conhecimentos e motivações. Especialmente porque eles são os protagonistas dessas ações educativas e construíram experiências pessoais e coletivas sobre o processo de formação vivenciado, conhecendo dificuldades e possibilidades do trabalho desenvolvido no primeiro segmento da EJA.

O segundo segmento, por sua vez, como já se destacou, apresenta uma organização metodológica diferenciada: a “pesquisa como princípio educativo”. Essa organização pedagógica surgiu de uma experiência organizada no Programa de Aceleração das séries iniciais da rede municipal de Florianópolis<sup>39</sup>, no segundo semestre de 1999 e no ano de 2000. Um dos pressupostos centrais apontados pelos idealizadores dessa proposta<sup>40</sup> é que a pesquisa não é algo que ocorre apenas nas universidades, ela é uma prática desenvolvida cotidianamente, “[...] uma forma de se relacionar com o conhecimento, e portanto com o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 10). Seus autores defendem que a pesquisa ocorre em todas as esferas sociais, não se restringindo aos espaços acadêmicos. Nessa perspectiva, pretendem que os interesses dos alunos sejam discutidos e trabalhados institucionalmente, diminuindo a fragmentação entre os conhecimentos acadêmicos e os não acadêmicos, entre a teoria e a prática, consequentemente, valorizando os conhecimentos trazidos pelos estudantes, de outras esferas sociais de que participam.

Questiona-se, porém, qual a concepção de pesquisa defendida pelos organizadores da proposta, pois, socialmente, são realizadas diferentes pesquisas com finalidades distintas e maneiras de desenvolvê-las que exigem maior ou menor complexidade. Uma pesquisa acadêmica, por exemplo, demanda rigor metodológico, formas de análise de dados e aprofundamento teórico distintos de uma pesquisa para saber em qual mercado o preço do açúcar está mais acessível ou de uma pesquisa de censo demográfico. Na proposta curricular da PMF, está previsto que os alunos escolham uma problemática de seu interesse e que realizem pesquisas sobre ela. Por ser uma atividade escolar, infere-se que o estudo a ser realizado busque o afastamento do senso comum, o que requer

---

<sup>39</sup> Esse programa objetivava que alunos dos anos iniciais da Rede Municipal defasados na relação idade/série concluíssem em menor tempo seus estudos.

<sup>40</sup> Sônia Santos Lima de Carvalho, Marilda Rios e Gilvan Müller de Oliveira foram os principais idealizadores da proposta. As duas primeiras são servidoras da Prefeitura Municipal de Florianópolis, e terceiro é professor do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (OLIVEIRA, 2004).

o detalhamento do que fazer e o acompanhamento diário dos professores como quesitos fundamentais para que os estudantes efetivamente aprendam a desenvolver um trabalho de cunho científico e que atribuam sentido à tarefa a ser realizada de modo a poderem se apropriar dos conhecimentos.

Por buscar romper com a fragmentação escolar e atuar de forma distinta do ensino tradicional, essa proposta adotada pelo município requer professores com qualificação específica para que possa ser efetivada nas salas de aula. Os sete professores atuantes nessas turmas auxiliam, de algum modo, os alunos no desenvolvimento de suas buscas. Durante o ano, são realizadas oficinas em que se trabalham conteúdos específicos conforme os interesses e as dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização de suas pesquisas para que os objetivos do ensino sejam alcançados. Para a certificação na EJA, o aluno terá, por conseguinte, que cumprir toda a carga horária do curso, desenvolver três pesquisas, sendo pelo menos duas delas em grupo, apresentar um relatório individual de aprendizagem (pode ser um trabalho realizado em qualquer época do curso, porém com a aprovação do núcleo em que ele está inserido), bem como um relatório de autoavaliação final. O estudante então solicita a sua certificação, quando julgar estar pronto para receber o certificado (FLORIANÓPOLIS, 2008), como já mencionado.

Os professores do segundo segmento e o coordenador do núcleo reúnem-se, duas vezes por semana em período distinto daquele em que realizam as atividades com os alunos, para organizar o planejamento da semana posterior e avaliar os trabalhos realizados. Cabe ressaltar que os professores do primeiro segmento não participam dessas reuniões coletivas do núcleo, mas de encontros com os professores dos primeiros segmentos de outros núcleos e com o coordenador do primeiro segmento da secretaria de educação. Conforme já se destacou, a carga horária dos educadores dos dois segmentos é distinta (20h para os do primeiro segmento e 30 h para os do segundo segmento), não possibilitando que os professores das turmas de alfabetização participem das reuniões no período oposto ao que lecionam. Sem participar das reuniões que organizam as ações que são desenvolvidas no núcleo, o professor do primeiro segmento fica distante das reflexões propostas pelo conjunto de professores e pelo coordenador que atuam no mesmo núcleo. Essa distância refletiu-se nas salas de aula e no desenvolvimento das atividades com os alunos,

ocasionando, algumas vezes, propostas pedagógicas distintas e isoladas, como se os segmentos não estivessem relacionados.

Embora sejam positivos os aspectos dessa proposta da EJA de Florianópolis, apontados por Beltrame (2007), e relevante a fundamentação teórica apresentada nos documentos da PMF referentes à Educação de Jovens e Adultos, torna-se importante conhecer as representações dos sujeitos/alunos sobre essa proposta de ensino, cujo objetivo central é a valorização de práticas e interesses dos alunos não relacionados apenas ao espaço escolar. Pois, segundo Passos (2010, p. 244), ao discutir a organização curricular da EJA da PMF, “[...] as diretrizes e princípios, ainda que orientadores da prática educativa, não asseguram que o seu desenvolvimento ocorra tal como prescrito e nem de maneira homogênea no fazer pedagógico dos diferentes profissionais e núcleos que integram a EJA da RME”. Cabe salientar que as diretrizes são voltadas principalmente para o segundo segmento que, como se demonstrou, atua de forma dispersa e desarticulada do primeiro, que carece de proposta metodológica específica associada aos objetivos desse ensino.

As orientações propostas no documento que discute a estrutura, o funcionamento e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos da PMF também apontam para a necessidade de maior articulação entre as atividades desenvolvidas no primeiro e no segundo segmento. A argumentação é que “há de se melhorar o processo de adaptação da passagem dos alunos do I segmento para o segundo, tendo em vista que a questão da autonomia ao ler e escrever ainda não está completa”, e sugerem que os professores que atuam no segundo segmento participem de atividades no primeiro, para facilitar o processo de transição entre esses níveis de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6).

A questão tornou-se relevante para este estudo, uma vez que, no período em que estiveram na EJA, os sujeitos pesquisados participaram do processo de transição do primeiro para o segundo segmento.

A dificuldade de passagem do primeiro para o segundo segmento foi comentada por todos os adultos entrevistados. A fala de Aroldo, por exemplo, expressa sua insegurança ao entrar em uma nova metodologia de ensino e a insatisfação em voltar aos anos iniciais e estudar o que já dominava: *eu não sei se vou voltar, porque terei que ir para a pesquisa. Se eu não for, terei que voltar lá para o zero novamente; isso é ruim* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).

Os adultos pesquisados passaram por diferentes experiências relacionadas ao ingresso no segundo segmento (dois permaneceram todos os anos em que participaram da EJA no primeiro segmento; outro participou de uma turma intermediária, entre o primeiro e o segundo segmento; e o quarto foi para o segundo segmento, retornou para o primeiro e cursou o segundo segmento no ano de 2011). Tais experiências deixaram marcas no desenvolvimento da leitura desses sujeitos dentro e fora da EJA, tornando-se, portanto, fundamentais para a reflexão sobre o processo educativo desenvolvido na instituição.

## 2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Há algumas questões semelhantes, que delimitam o conjunto dos adultos frequentadores de programas de alfabetização, diante da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 1999). Oliveira (1999) diferencia os alunos da EJA dos estudantes universitários, dos profissionais qualificados que participam de cursos de formação continuada e dos estudantes que buscam cursos de artes ou línguas. Segundo ela, os sujeitos da EJA são normalmente imigrantes de áreas rurais, filhos de pessoas pouco ou não escolarizadas, com curta passagem pela escola e trabalhadores de cargos com pouca qualificação.

Para Oliveira (1999, p. 60), refletir sobre os estudantes da EJA significa “[...] transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. O fato de não serem crianças, de existir poucos estudos específicos sobre a psicologia do adulto e possuírem uma longa e complexa história de inserção na cultura e construção de conhecimentos faz com que os adultos possuam, segundo a autora, diferentes habilidades e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem se comparados às crianças. Os currículos, os programas de ensino e as metodologias normalmente não estão voltados para as necessidades desses adultos que não participam dos grupos legitimados aos quais a instituição escolar geralmente se dedica. No entanto, conforme comentado anteriormente, o currículo da EJA da PMF, pelo menos nas intenções expressas, demonstra ter sido elaborado com vistas a atender o que presumem ser as necessidades e os anseios de seus estudantes.

A dificuldade na organização curricular da EJA é apontada por Oliveira (1999) como fator inerente aos elevados índices de evasão na Educação de

Jovens e Adultos. Fatores emocionais também influenciam na não participação desses estudantes na escola, como a vergonha e a insegurança. As expressões vergonha, insegurança e falta de preparação relacionada à matrícula na EJA, ao desconforto por não saberem ler e ao processo de transição do primeiro para o segundo segmento da EJA de Florianópolis, que se apresenta desarticulado, apareceram com frequência no discurso dos quatro adultos entrevistados nesta pesquisa. Outra questão central discutida por Oliveira (1999) é que essas pessoas não fazem parte do grupo social ao qual a escola se dedica, ocorrendo na instituição um confronto de culturas que comumente desconsidera os conhecimentos advindos dos estudantes pouco escolarizados. O letramento escolar pressuposto é o dominante, distinto daquele desenvolvido pelos grupos pouco letrados, e a sala de Educação de Jovens e Adultos torna-se então reveladora de conflitos “[...] porque os contextos de aprendizagem, formais ou informais, agem como catalisadores das diferenças nos sistemas de crenças e valores de grupos letrados e não-letrados” (KLEIMAN, 2004, p. 48).

Cord (2010) também comenta aspectos gerais sobre os adultos que frequentam classe de alfabetização, mais especificamente estudantes de EJA de Florianópolis. Para a autora, eles formam uma categoria eclética, se comparados com os jovens e idosos; têm idade entre 18 e 59 anos e, por serem em sua maioria trabalhadores, possuem várias responsabilidades cotidianas para além da escolarização. Assim como Oliveira (1999), Cord (2010) afirma que esses adultos normalmente começam a trabalhar na adolescência, em empregos exigindo pouca formação, grande esforço físico e baixa remuneração. A diversidade de experiências e conhecimentos levada por esses estudantes à sala de aula contribui e dá sentido às aulas da Educação de Jovens e Adultos. Cord (2010) chama a atenção, ainda, para o modelo de escola que as pessoas trazem no seu imaginário (baseado na educação que vivenciaram ou da qual seus filhos e netos participam) e que lhes serve de referência como educação escolar, dificultando em determinados momentos a compreensão das diferentes práticas de ensino.

Os dados de Aguiar (2009), assim como de Cord (2010), revelaram que, ao entrar na classe de alfabetização, os sujeitos pesquisados, em geral, almejavam aprender a ler e escrever rapidamente e, ao sentirem dificuldade nesses eventos desenvolvidos em sala, solicitavam que as aulas fossem baseadas na cópia e na repetição de palavras, eventos esses que remetem à história da alfabetização e às metodologias de ensino tradicionalmente utilizadas. Eles acreditavam que quanto mais cheio de escritas estivesse

o caderno, mais rápido se daria o aprendizado pretendido, mesmo que a escrita fosse apenas de cópia de textos do quadro. Entretanto, comentavam que as atividades mais significativas eram aquelas em que participavam ativamente e utilizavam conhecimentos adquiridos em outras esferas sociais.

Mesmo que haja elementos comuns impossíveis de omissão nas enunciações desses sujeitos (pois são adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental na infância e participaram do mesmo curso na modalidade EJA), não se pode considerar as práticas de letramento deles como homogêneas; ao contrário, considera-se fundamental verificar as singularidades de cada participante nesse processo. Vóvio e Souza (2005, p. 46) alertam que “[...] é preciso investigar as possibilidades que usufruíram, as restrições pelas quais passaram, inventariar as situações vividas e as formas como as enfrentam, bem como os comportamentos advindos de sua ação no mundo social”. No interior de cada grupo cultural existem diferenças individuais relacionadas às diversas esferas de atividade humana de que cada pessoa participa, uma vez que os efeitos dessa participação são desiguais. Cada caso estudado, mesmo que semelhante, apresenta marcas singulares que se buscou conhecer. Corroborando esse enfoque e ao discutir a psicologia do adulto, Oliveira (1999, p. 72) conclui que:

[...] embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades.

Após essa discussão sobre a importância de se conhecer a peculiaridade de cada sujeito, ou seja, a forma como singulariza a cultura nas relações dialéticas e dialógicas que estabelece, torna-se fundamental apresentar os protagonistas deste estudo. Foram quatro pessoas investigadas, como já dito, três homens e uma mulher que participaram/participam da Educação de Jovens e Adultos, no município de Florianópolis, entre os anos de 2007 e 2011. Nesta seção, optou-se por comentar apenas

características gerais delas, pois o detalhamento do valor da escolarização para cada uma e a forma como vêm se constituindo leitoras, conforme objetivos específicos desta tese, será feito no quinto capítulo, que versará sobre as híbridas práticas de leitura desses sujeitos. Cabe ressaltar que os dados apresentados a seguir foram obtidos durante as entrevistas compreensivas<sup>41</sup> desenvolvidas entre os anos de 2009 e 2011.

Dos quatro sujeitos desta pesquisa, Zenir é o mais velho, nascido em 1951. Quando criança cursou por dois anos a primeira série, mas não comparecia às aulas com frequência. Segundo ele, a professora do primeiro ano batia nos alunos que não aprendiam, o que o influenciou na decisão de não querer continuar os estudos. Mora em um bairro localizado na Grande Florianópolis. Ainda criança, começou a auxiliar a mãe doente a manter a casa, trabalhando desde cedo e não tendo vontade de frequentar a escola. É o filho mais novo de dezenove irmãos. Foi pedreiro, cortador de pedra e hoje está aposentado. É casado e tem três filhos; o mais novo, com formação universitária, o incentivou a ir para a EJA. Ao retornar aos estudos, tinha como objetivo aprender a ler e escrever para satisfação pessoal, realizar tarefas do dia a dia e tirar a carteira de motorista. Nas entrevistas realizadas em 2010 e 2011, comentou sua desistência em “virar motorista”, tendo frequentado a EJA durante três anos (2006 a 2008). Participou da turma em que foi realizada a pesquisa em 2007 (AGUIAR, 2009) e sempre se mostrou crítico em relação às atividades desenvolvidas na EJA e às suas próprias práticas de leitura.

Aroldo também compunha a turma investigada em 2007; nasceu no interior do Estado de Santa Catarina em 1956 e é o único filho homem de oito irmãos. Todas as irmãs concluíram o ensino fundamental, mas ele queria “caçar passarinho e jogar bola no horário das aulas”, e esteve na escola apenas até o segundo ano do ensino fundamental. Comentou em várias entrevistas que seus pais não o incentivavam a estudar, embora permitissem que ele se dedicasse aos estudos se quisesse. Começou a trabalhar com doze anos, retornando à escola quando adulto, com o objetivo principal de tirar a carteira de motorista. Foi aprovado na prova escrita do

---

<sup>41</sup> Terminologia utilizada por Zago (2003) para se referir à entrevista que não tem uma estrutura rígida, possibilitando que novas questões sejam introduzidas ou retiradas no momento da interlocução. Este tipo de entrevista é também denominada de semidiretiva ou semiestruturada. Optou-se nesta tese pela denominação compreensiva, por caracterizar o processo dialógico vivenciado durante as entrevistas.

DETRAN<sup>42</sup>, mas até a última entrevista, em 2011, não havia conseguido aprovação na prova prática, pois, segundo ele, ficava muito nervoso na hora da execução. É casado e tem um filho de seu primeiro casamento, que concluiu o ensino médio e mora com a mãe. A atual esposa tem ensino médio completo e trabalha em uma instituição pública da cidade; Aroldo trabalha em uma empresa de mármore, mas já trabalhou com cerâmica e em mina de carvão. Participou da EJA nos anos de 2006 e 2007.

Jonatas também estudou na turma pesquisada em 2007. Nasceu em 1978 e parou de estudar quando passou para a terceira série, pois considerou que era mais fácil trabalhar. Quando adulto, o sogro lhe ensinou as letras e o iniciou no processo de alfabetização. Em sua família, o avô, seus pais e um de seus irmãos nunca estudaram ou tiveram pouco contato com a escola. Os pais se separaram quando ele tinha dez anos e depois disso ele não retornou à escola, indo trabalhar com o pai. Comentou que a professora do ensino fundamental era muito rígida, colocava os alunos de castigo e puxava as orelhas de quem não obedecia. É casado, tem uma filha de onze anos e a esposa estava grávida em 2010. A mulher de Jonatas é formada em administração e a filha, em 2010, estava no sexto ano do ensino fundamental. O sogro, quem o ensinou a escrever, é formado em engenharia elétrica e tem mestrado na área. Jonatas, no período das entrevistas, trabalhava como cortador de pedras. O principal motivo que o levou a retornar aos estudos foi tirar a carteira de motorista de caminhão e conseguir um emprego que não exigisse excessivo esforço físico. Ingressou na EJA em 2007, em 2008 estudou durante quatro meses, em 2009 estudou seis meses e em 2010 participou da EJA por um mês e parou, após ter machucado a perna em um jogo de futebol. A última entrevista realizada com Jonatas foi em 15/04/2010. Posteriormente, tentou-se marcar novas entrevistas, mas ele dizia não ter dias livres, ou marcava uma nova data e horário para o encontro. Porém, sempre que o horário agendado se aproximava, a esposa telefonava e informava que ele não estava em casa e não sabia quando ele poderia marcar nova entrevista. Optou-se, por conseguinte, em não insistir com Jonatas para a continuidade da pesquisa, mas os dados até então obtidos foram considerados importantes para a discussão das práticas de leitura na EJA. O que se pôde inferir dos contatos é que ele se sentia pressionado pela família para retomar os estudos. Supõe-se que, por eu ter sido professora dele e

---

<sup>42</sup> Departamento Estadual de Trânsito.

almejar acompanhar o desenvolvimento de suas leituras na EJA e fora dela, achava que eu queria forçá-lo a continuar na instituição.

Celina é a única participante desta pesquisa que não fez parte da turma investigada em 2007. Como já informado, não foi encontrada nenhuma das alunas participantes da pesquisa anterior (AGUIAR, 2009). Por esse motivo, Celina, que também estudou na EJA na mesma instituição que os outros adultos investigados, passou a compor o grupo dos sujeitos deste estudo. Além disso, compreende-se a importância de acompanhar os híbridos letramentos também de uma mulher, em razão do próprio conceito de letramento que pressupõe sempre a realização de práticas de linguagem em contextos sociais situados de uso.

Celina nasceu em 1961 no sul do Estado de Santa Catarina. Os pais tiveram nove filhos e ela precisou trabalhar desde os dez anos como doméstica. Não frequentou a escola quando criança e comentou em vários momentos que não teve oportunidade de estudar. Quando completou vinte e oito anos, já tinha quatro filhos e eram intensas as obrigações com a casa e o trabalho. A filha mais velha estudou até o terceiro ano do ensino médio e os outros três filhos estudaram até o quarto ano do ensino fundamental. Celina trabalhou como faxineira e auxiliar de cozinha em empresa terceirizada. Com o passar do tempo, os filhos cresceram, ela teve problemas de saúde por causa de uma hérnia de disco e deixou de trabalhar. Nesse período, uma amiga convidou-a a participar da EJA. Iniciou os estudos em 2008 e até a última entrevista (05/05/2011) ainda participava das aulas na instituição. No ano de 2011, frequentou o segundo segmento, comentando, em vários momentos das entrevistas, que o companheiro a incentivava a estudar. Seu principal objetivo com a escolarização era aprender a ler, escrever e ampliar os conhecimentos que já possuía para utilizá-los em seu convívio social. Durante o período de investigação, Celina mostrou-se motivada com os estudos e com os novos conhecimentos adquiridos no período de escolarização. Quando entrou na EJA, não sabia ler e escrever e tinha dificuldades para copiar o próprio nome.

Zenir, Aroldo, Jonatas e Celina, embora apresentem singularidades, motivações e objetivos diferentes para a frequência à EJA, são igualmente sujeitos de conhecimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Eles são formados pelas diferentes práticas sociais, nas variadas esferas de que participam. Lahire (2002) alerta que os sujeitos são uma realidade social complexa e de difícil compreensão. Os casos discutidos nesta pesquisa certamente apresentarão semelhanças com outros adultos em

processo de alfabetização e com as práticas de leitura que desenvolvem, mas cada um tem as suas trajetórias letradas marcadas pelas híbridas relações sociais de que participam. Não é possível fazer generalizações, uma vez que as pesquisas qualitativas preocupam-se na elaboração de explicações para cada caso ou casos estudados. Martins (2004) enfatiza que a validade deste tipo de pesquisa está na densidade estabelecida entre a empiria e a fundamentação teórica. A validade deste estudo é conferida pela profundidade e “descrição densa” da realidade de desenvolvimento da leitura desses sujeitos da pesquisa, em vista da perspectiva teórica adotada que, como já discutido, fundamenta-se nos estudos do letramento, ancorados em abordagem de base antropológica, fundamentada em estratégias e procedimentos do tipo etnográfico, e na perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin (2006).

Seguindo o referencial teórico adotado, o qual considera os adultos investigados como sujeitos com identidade inacabada, plural e singular, não há sentido em nomeá-los, na descrição da pesquisa, com números, iniciais de seus nomes, a não ser que eles assim preferissem. Contam-se neste texto suas vivências e práticas de leituras, obtidas através de um processo de escuta e observação durante toda a investigação. Por esse motivo, foi fundamental ouvi-los também sobre a opção de divulgar ou não seus nomes no relatório final. Com relação a isso, assim se manifestaram<sup>43</sup>:

[Celina Entrev.]

*Eu gostaria que você usasse o meu nome mesmo. Isso para mim foi uma vitória, sabe Paula. Acho importante incentivar outras pessoas que falam que já chegaram em uma certa idade e não podem mais aprender, isso é besteira, a pessoa tem que ir a luta mesmo. Não fazer igual a minha irmã que diz que não tem cabeça, todo mundo tem cabeça, não é só para criar cabelo [risos]. A escola é muito bom, nós aprendemos a conviver com os outros. (Celina, entrev. – 05/05/2011).*

[Zenir Entrev.]

---

<sup>43</sup> Jonatas não foi questionado sobre a possibilidade de utilizar seu verdadeiro nome nesta tese, pois a pesquisa com ele foi encerrada previamente.

*Pode usar o meu nome mesmo. Para quem vai esse texto?*

*P – Vai para a UFSC e para todos que quiserem conhecer sobre a leitura de adultos da EJA.*

*Z – Então coloca o meu nome mesmo, senão não vai ser eu, vou ficar ‘embasbacado’ quando ler o que você escreveu [risos]. Se utilizar outro nome vai parecer que não sou eu. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

[Aroldo Entrev.]

*A – Pode ser o meu primeiro nome, sem problema. (Aroldo, entrev. – 13/05/2011).*

Esses posicionamentos autorizaram a utilizar seus primeiros nomes nesta tese, 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. O contato durante a pesquisa foi próximo e intenso e algumas informações pessoais poderiam ser interpretadas de forma não adequada, gerando desconforto aos seus protagonistas. E para que os sujeitos responsivos durante toda a pesquisa não parecessem ausentes e anônimos em seu próprio percurso de letramento descrito neste texto, foram-lhes informados os nomes de identificação constantes nesta tese.

### 2.3 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

O planejamento metodológico desta investigação foi flexível no sentido de se poder captar as vivências e experiências de leitura de cada sujeito. Desde o início, previa-se que a pesquisa não seria realizada especificamente na instituição escolar, pois não se buscava conhecer apenas os processos formais de aprendizagem, mas a prática da leitura em distintas esferas sociais. Assim como Kalman (2003), entende-se que no interior de todas as comunidades existem locais em que ler e escrever são formas de comunicação articuladas com as práticas cotidianas. Para efetivamente conhecer as práticas sociais de leitura e seus sentidos para os participantes, não bastava apenas investigá-las no ambiente da EJA, seria necessário observar essas práticas em seus diferentes contextos de uso. E apesar de se ter um percurso metodológico previamente elaborado, os

caminhos da pesquisa foram desenvolvidos gradativamente, compartilhados e autorizados pelos sujeitos investigados. Esses procedimentos de pesquisa, no entanto, levam a corroborar pensamentos de Lahire (2004, p. 19), para quem “[...] embora a idéia possa parecer perfeita, pura e rápida, a realização empírica sempre é imperfeita, impura e lenta”.

Dúvidas surgiram sobre como acompanhar os sujeitos em suas atividades sociais, sem ser inconveniente e nem provocar práticas artificializadas por parte dos entrevistados, elaboradas especificamente para a pesquisa. O espaço escolar é um território de investigação conhecido, com horários e rotinas estabelecidos, mas as casas, os trabalhos e as atividades de lazer de que os sujeitos participavam seguiam lógicas próprias a serem conhecidas, para se perceber a heterogeneidade das práticas de leitura lá desenvolvidas.

A investigação de Carrano (1999) sobre a vivência de jovens em vários locais da cidade de Angra dos Reis, concebendo a educação como um espaço amplo desenvolvido na vida cultural e ultrapassando os limites da escola, contribuiu para essas reflexões sobre a investigação em espaços distintos da esfera escolar. O autor diferencia o “sujeito educacional”, que se buscou conhecer nesta tese, participante de variadas práticas educativas em distintos tempos e espaços sociais, do “sujeito escolar”, definido como o aluno participante das atividades institucionalizadas. Nas palavras de Carrano (1999, p. 37):

Ao reconhecermos que as cidades se constituem na multiplicidade de lugares que negociam a homogeneidade e a heterogeneidade das práticas, assim como a continuidade e a descontinuidade educativa, podemos estar contribuindo para a compreensão da totalidade do processo educacional, da qual a escola faz parte. É nesse sentido que consideramos a cidade e os seus territórios como redes de relações e práticas que configuram um amplo espectro dos fatos sociais educativos.

Percebe-se que as distintas esferas sociais estão inter-relacionadas, e as práticas educativas influenciam e são influenciadas por aquelas das quais os sujeitos participam. Na mesma perspectiva, Lahire (2004, p. 38) afirma que, mesmo parecendo esferas sociais autônomas com “[...] espaços-tempos específicos, quando se trata de família, escola ou trabalho as

realizações estão muito mais entrelaçadas do que se imagina, quando se começa a detalhar as práticas”.

Para compreender as leituras desenvolvidas na família, na escola, no trabalho e em atividades de lazer de que os sujeitos participavam, as quais estavam inter-relacionadas (apesar de serem distintas), baseou-se o trabalho de campo, primeiramente, em entrevistas compreensivas com os sujeitos para conhecer seu aprendizado escolar da leitura, sua permanência na EJA e se aceitariam fazer parte da longa investigação proposta.

A opção pela utilização desse tipo de entrevista, realizada durante toda a investigação, ocorreu por ter uma organização prévia, mas flexível, o que permitiu a reestruturação de questões durante a interlocução. Vóvio e Souza (2005, p. 58) ressaltam que as entrevistas permitem “[...] ir além de generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas dos sujeitos”, o que possibilita a compreensão das práticas cotidianas em que ler é uma atividade comunicativa.

A escolha pelas entrevistas compreensivas nos diferentes momentos da interlocução ocorreu considerando-se que, segundo Lahire (2002, p. 78), “[...] o entrevistado sempre diz sua ‘vida’ (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções...) através da estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado”. Ao contar sobre sua vida e suas práticas de leitura, os entrevistados comentavam o que se queria conhecer, mostravam-se como leitores para mim e a articulação desse procedimento com as observações nas esferas sociais, lócus da pesquisa em momentos previamente combinados, foi uma maneira de aprofundar os conhecimentos sobre onde, o que, como e por que os sujeitos realizam as leituras. A residência dos participantes foi onde se localizou a maior parte das entrevistas, pois nesse espaço os entrevistados sentiam-se mais à vontade e era o local onde todos afirmaram participar de maior variedade de eventos de leitura.

As observações feitas nos espaços de vivência dos sujeitos durante as entrevistas foram significativas, portanto, uma vez que nem sempre o declarado representa o que efetivamente acontece em situações reais e presenciais de interação. Os locais onde estavam os suportes de leitura nos diferentes contextos sociais e as enunciações dos entrevistados sobre eles revelam o sentidos e a apropriação ou não das leituras realizadas (KALMAN, 2003). O que realmente fazem é diferente do que falam para mim (professora pesquisadora) que fazem.

Teve-se dificuldade na escolha dos sujeitos para a continuidade da investigação no período de 2009 a 2011 em razão de não mais encontrar

todas as pessoas que cursaram aquela turma da EJA, com a qual trabalhei, no período anterior a esse. E eles precisariam estar dispostos a participar durante todo tempo da pesquisa. Como foi realizada em ambientes privados, exigiu ampla relação de confiança, cumplicidade e respeito entre os envolvidos (pesquisadora e pesquisados). A primeira entrevista com cada um deles foi realizada em novembro e dezembro de 2009 na casa de cada sujeito. É importante ressaltar que Jonatas, apesar de não ter participado de toda a investigação, durante a primeira entrevista teve ciência da duração, dos objetivos e das finalidades da pesquisa e aceitou participar do estudo.

Como já afirmado, a experiência de ter sido professora de três sujeitos desta pesquisa e ter acompanhado suas aulas, no segundo semestre de 2007, contribuiu para o estabelecimento dos laços de confiança. Eu também participei de algumas aulas (na EJA) da aluna não pertencente à turma investigada, que se mostrou, a todo o momento, interessada e disponível a participar da pesquisa. Conforme Martins (2004, p. 294), para que uma pesquisa qualitativa “se realize é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação”.

Os entrevistados permitiram que eu entrasse em territórios para mim desconhecidos. Durante as entrevistas, eles falavam sobre suas vidas, destacavam as leituras realizadas e manifestavam posicionamentos sobre a concepção de leitura e leitor, formados pelas diferentes vozes que constituíam seus enunciados. Os sujeitos mostraram-se responsivos durante as entrevistas e atividades propostas<sup>44</sup> (fotografar os materiais de leitura, ler textos do cotidiano, apresentar os materiais de leitura existentes em casa...), e as pessoas de suas famílias (filhos, esposas...) que compartilhavam das práticas de letramento também forneceram importantes informações.

Neste estudo, com base em Bakhtin (2006), compreende-se que não é possível conhecer o outro na totalidade, é fundamental, por conseguinte, levar em conta o contexto, considerar o lugar de onde se observa para ver aquilo que o próprio sujeito não consegue ver, pois o olhar do outro completa o dele. Nas entrevistas, quando os sujeitos falavam de suas experiências com a leitura, era um olhar incompleto, construído no processo dialógico, em que compreendiam e desenvolviam novos sentidos para suas próprias práticas, com base em suas experiências e no olhar do outro que questionava (eu a pesquisadora) e possuía um excedente de visão

---

<sup>44</sup> As atividades propostas serão apresentadas detalhadamente no decorrer desta seção.

relacionado com a singularidade, o momento e o lugar em que estava situado. É pela alteridade que é possível se ver e que a identidade é constantemente construída. Como afirma Bakhtin (2006, p. 21),

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la integralmente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Foi necessário o distanciamento da minha posição, o estranhamento, para que eu pudesse conhecer os eventos de leitura que os sujeitos realizavam, sem ter como base apenas os eventos por mim conhecidos e valorados. Para realizar essa forma de análise, segundo Bakhtin (2006, p. 23), é necessário

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retomado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Por ser uma continuidade da pesquisa desenvolvida em 2007 (AGUIAR, 2009), tem-se um período não investigado de formação desses sujeitos como leitores que foi o ano de 2008. Procurou-se conhecer as práticas de leitura desenvolvidas nesse período com a realização da entrevista e com o recolhimento para análise dos cadernos escolares utilizados naquele período. As lembranças de 2008 relatadas nas entrevistas foram confrontadas com os dados expressos nos cadernos escolares daquele período. Sabe-se que muitos dos processos de ensino e aprendizagem não são relatados nos cadernos, como as interlocuções entre professores e alunos, alunos e alunos, atividades de leitura desenvolvidas em sala que foram somente oralizadas. Por não se ter acompanhado esse período dos letramentos dos adultos investigados, não é possível reconstruir as experiências de leitura que tiveram na EJA, caso tenham frequentado a instituição em 2008. Contudo, os cadernos escolares e as

entrevistas permitiram a aproximação “[...] do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado” (VIÑAO, 2008, p. 25).

São também materiais de análise esses cadernos escolares utilizados pelos estudantes durante todo o período que permaneceram na EJA. Eles são importantes instrumentos para a pesquisa, pois “[...] permitem estudar tanto os objetos de ensino que foram, de fato, escolhidos e ensinados pelas professoras quanto as atividades escolares e outros aspectos que compõem a disciplina escolar” (BUNZEN, 2009, p. 145). Nos cadernos, verificam-se as leituras priorizadas naquele contexto e não os eventos de letramento, pois esses ocorrem no processo de interação.

Outro instrumento de análise é o “caderno de anotações dos eventos de leitura” entregue a cada sujeito na primeira entrevista, para fins da pesquisa deste doutorado, em 2009. Foi solicitado que eles anotassem ali tudo que liam e que relatassem suas experiências de leitura. A quantidade dos textos ou a forma como deveriam ser escritos não foram definidas, e cada sujeito utilizou o caderno de anotações dos eventos de leitura de forma diferenciada. Celina o utilizou como um diário para comunicação com comigo; nele contava sobre sua vida e as leituras que realizava. A resposta ao que escreveu era esperada com ansiedade pela entrevistada em cada visita. Aroldo fez anotações apenas no princípio da pesquisa, relatando em frases o que lia a cada dia. Zenir, no início das entrevistas, preferiu não escrever no caderno, mas depois optou por contar o seu cotidiano e por anotar frases que lia e considerava engraçadas. Jonatas não escreveu no caderno, preferindo deixar para utilizá-lo na EJA quando retornasse à instituição.

Todos os dados foram anotados em um diário de pesquisa, complementado pela utilização de gravação em áudio com o consentimento dos participantes. Não se considerou adequado fazer um acompanhamento sistemático do cotidiano dos sujeitos; como já se afirmou, essa prática seria cansativa e poderia gerar desconforto aos participantes.

Para elucidar as etapas da empiria, diferentes para cada pessoa, serão comentados os locais e o período das visitas realizadas. Celina foi entrevistada cinco vezes, durante os anos de 2009 a 2011, em sua casa. Ela foi questionada sobre os locais que frequentava socialmente, e confessou ser caseira e gostar apenas de ir para a escola. Por esse motivo também foi feita a observação participante com Celina na EJA e na aula de informática de que participava em outra instituição. Durante a pesquisa, Celina trocou e-mails comigo, enviando recados e mensagens com textos que considerava interessantes. Também foram recolhidas para análise as avaliações que as

professoras fizeram sobre Celina e duas cartas trocadas entre elas. No último dia de entrevista, a participante registrou fotograficamente os locais onde havia materiais escritos em sua casa. Esse registro foi importante para a percepção da disponibilidade dos materiais impressos naquela esfera e a importância que a entrevistada lhes atribuía.

Zenir participou das aulas na turma investigada em 2007 e de uma entrevista realizada naquele período. Posteriormente, foram feitas quatro entrevistas em sua casa, no período de 2009 a 2011, pois, estando aposentado, o entrevistado relatou que o local onde passava a maior parte de seu tempo era em sua residência. Durante as interlocuções com Zenir, revelou que sua esposa escrevia a lista de compras para ele ir ao supermercado. Em uma das entrevistas, Zenir comentou: *pele menos quando ela anota as coisas para eu comprar no lugar do tomate eu não compro mais cebola [risos]. Ela faz as notinhas dela para eu comprar as coisas, mas as notinhas dela são meio garranchos também* (Zenir, entrev. – 05/11/2010). Ao perceber que esse local era frequentado constantemente pelo entrevistado, optou-se por fazer uma observação participante com ele no momento em que realizava as compras solicitadas pela esposa. Zenir aceitou a proposta e, em dia e horário previamente marcados, observou-se como ele realizava suas compras, quais materiais lia e como a esposa organizava a lista de compras. Além desses dados sobre as práticas de leitura de Zenir, recolheram-se para análise alguns textos que escreveu, por solicitação de uma professora da EJA, sobre a sua história de vida, e versos que ele copiava de revistas e livros em um caderno guardado em sua residência. Na última entrevista, assim como Celina, Zenir fotografou os materiais de leitura presentes em sua residência.

Aroldo foi observado durante as aulas na EJA, no ano de 2007. No período de 2009 a 2011, foi entrevistado cinco vezes, quatro em sua residência e uma no local de trabalho. Aroldo informou durante as entrevistas que não participava com frequência de atividades de lazer e que, apesar de a mulher ser religiosa, não ia aos cultos junto com ela. Durante todas as entrevistas ele citou o trabalho como a esfera social que ocupa maior tempo e importância em sua vida. Por esse motivo, considerou-se fundamental conhecer esse local e as leituras desenvolvidas por ele enquanto trabalha. Aroldo também registrou fotograficamente os materiais de leitura disponíveis em sua casa.

Jonatas fez parte da turma investigada em 2007. Várias de suas falas e comentários sobre as práticas de leitura estão registradas em diário de

pesquisa. Foram feitas duas entrevistas em sua casa, no período de 2009 a 2011. Durante as interlocuções, Jonatas relatou que sua vida era sempre igual e que ele se tornaria repetitivo com a continuidade da pesquisa. Ao ser inquirido sobre a possibilidade de eu realizar uma visita em seu trabalho, ele falou que eu não encontraria nenhum material de leitura na pedreira em que trabalhava e não considerou o local adequado para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa não teve continuidade, pois o entrevistado não comparecia aos encontros marcados, como anteriormente citado.

A variedade de situações investigadas, típicas de pesquisas qualitativas, foi fundamental para a obtenção do vasto conjunto de histórias vivenciadas no percurso de socialização e práticas de leitura declaradas pelos sujeitos. O processo dialógico desenvolvido nas interlocuções foi fundamental para conhecer como eles se constituem leitores.

## 2.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Por se ter buscado compreender em que medida a Educação de Jovens e Adultos levou ao acesso e à participação em práticas diferenciadas de letramentos, a sistematização e análise dos dados se pautou pela explicitação de como se deu a constituição do letramento situado de cada sujeito. Em conformidade com a perspectiva teórica adotada, argumenta-se em favor de que “o acesso a práticas sociais depende, em grande medida, da possibilidade de participar de seu uso com pessoas que as conhecem e as utilizam”<sup>45</sup> (KALMAN, 2003, p. 39, tradução nossa). Assim, foi necessário conhecer as práticas de leitura para poder compreendê-las, pois o letramento está relacionado à utilização da linguagem escrita de modo intencional nos processos de interação em eventos culturalmente valorados.

Os dados de cada sujeito foram organizados em três grandes eixos de discussão: *Identidade de Leitor*, em que serão discutidos a concepção de leitor que cada sujeito possui, as estratégias de leitura utilizadas, a forma como se define enquanto leitor, a relação familiar, o aprendizado da leitura e da escrita e a influência da esfera escolar no processo de formação da identidade de leitor; *Práticas e Eventos de Leitura em Diferentes Esferas Sociais*, em que serão analisadas quais as diversificadas leituras desenvolvidas pelos sujeitos em contextos distintos; *Produções Escritas sobre a Leitura*, em que as reflexões serão sobre os “cadernos

---

<sup>45</sup> “acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conoce y utiliza” (KALMAN, 2003, p. 39).

de anotações dos eventos de leitura” que refletem a forma como os sujeitos se apresentaram como leitores para mim. É um dado escrito sobre a leitura e não necessariamente o que fazem com ela, mas demonstra como se declararam leitores para este estudo.

Os eixos de discussão assim definidos pautam-se nos conceitos sugeridos por Kalman (2003, 2004a) de *disponibilidade, acesso e apropriação* das práticas de leitura. Quanto à disponibilidade, considerou-se a presença dos materiais de leitura nas esferas pesquisadas, sem focar na infraestrutura de distribuição (correios, livrarias, bancas de revistas). O foco desta pesquisa não é a comunidade geral, mas as leituras de cada sujeito. A apropriação das práticas de leitura ocorre com o seu aprendizado e a sua utilização em situações formais de aprendizagem, no caso deste estudo na EJA e em situações de interação cotidiana, ou seja, em contextos específicos, incluindo espaços físicos e condutas relacionadas às leituras esperadas em cada contexto (KALMAN, 2003).

Através da interação com outros leitores e com os textos, são internalizados os processos sociais externos aos indivíduos, conhecimentos sobre a cultura escrita e suas funções, apropriando-se do conhecimento. O acesso, portanto, leva às formas de apropriação da leitura e da escrita, as quais estão envolvidas em relações de poder sobre as maneiras de utilização da língua, definindo processos de inclusão e exclusão e marcando as identidades de leitores. Segundo Silva, T. (2009, p. 81), os processos de identidade estão intimamente relacionados com relações de poder e não são neutros, “[...] traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”, acesso às práticas de leitura, que se configura desde a Constituição de 1988 como um direito ao qual os adultos investigados não tiveram oportunidade durante um longo período de suas vidas.

A utilização dos conceitos de Kalman (2003, 2004a, 2004b) possibilitou conhecer a especificidade das práticas sociais de cada sujeito e os sentidos que cada um lhes atribuía. Através dos sentidos e representações estabelecidos pelos participantes desta pesquisa, permeados por valores, atitudes e sentimentos que influenciavam e eram influenciados pelas relações sociais, buscou-se conhecer a forma como cada um se constituiu leitor participando de híbridas práticas de letramento.



### 3 ESTUDOS DO LETRAMENTO

*P – O senhor está lendo ou escrevendo algo?*

*Z – Não, não leio mais nada, nada, nada... Só vejo Ratinho [risos]. Algumas vezes eu leio um pedacinho de jornal, mas só um pedacinho também. Bateu a preguiça, porque eu fico trabalhando ali embaixo até tarde e depois é que vou fazer alguma coisa. (Zenir, entrev. - 05/05/2011).*

No início das entrevistas realizadas, em sua casa ou na observação participante no supermercado, Zenir iniciava a conversa comentando que não tinha lido *nada* no intervalo de tempo entre as entrevistas. Descontraidamente, afirmava não ter tido tempo para ler *nada* ou que “bateu a preguiça”. Entretanto, com o desenrolar da entrevista ia apresentando diferentes tipos de texto (livros de caça-palavra, jornal, pequenos livros de versos e listas de compras) e comentava sobre o modo como utilizara esses materiais, ou seja, sobre as formas de uso da língua escrita. Zenir participava de diferentes eventos de letramento, sem se dar conta, em um primeiro momento, pois acreditava que apenas alguns materiais, normalmente os tipicamente escolares e socialmente valorados, podiam ser chamados de leitura.

A história de Zenir, filho mais novo de dezenove irmãos, com pouca escolarização e que desde o início da adolescência trabalhou para ajudar a sustentar a família, pode levar a crer que ele não lê *nada e nem* participa de eventos de leitura. A palavra *nada*, proferida várias vezes por ele, remete-nos à maneira como as pessoas não escolarizadas ou com pouca escolarização se veem e são estigmatizadas na sociedade atual, ou seja, como pessoas não detentoras de conhecimentos ou não leitoras. Galvão e Di Pierro (2007) ressaltam que a condição de não serem alfabetizados normalmente aparece em seus discursos como relacionada à falta, a questões de ordem pejorativa, a preconceitos e à incapacidade pessoal.

Ao considerar Zenir e os demais integrantes desta pesquisa como sujeitos, participantes de diferentes núcleos de socialização em uma sociedade grafocêntrica com experiências múltiplas e algumas vezes contraditórias, pode-se desconstruir estigmas que homogeneizam o grupo das pessoas com pouca escolarização. O problema em considerar um grupo como homogêneo, detentor de uma única realidade, nesta pesquisa especificamente o grupo das pessoas pouco escolarizadas, está em aceitar que todos são iguais e participam dos mesmos eventos de leitura, desconstruindo o complexo processo de socialização que perpassa seus híbridos letramentos.

Estereótipos mostram apenas um ponto de vista que não pode ser generalizado para todos os participantes de um mesmo grupo. Como alerta Lahire (2002, 2005), as pessoas são constituídas das várias experiências sociais de que participam; portanto, não é possível reduzir as diferenças sociais a diferenças entre grupos. Porém, ao olhar primeiro para o individual, não se busca negar as diferenças existentes entre grupos sociais, mas entende-se que, nessa perspectiva, pode-se chegar a “[...] uma imagem do mundo social que não negligencia as singularidades individuais e evita a caricatura cultural dos grupos sociais” (LAHIRE, 2005, p. 29).

Os Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies - NLS), ancorados em abordagem sócio-histórica e cultural para investigar os letramentos, auxiliam na compreensão da pluralidade dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas práticas de leitura. Nesta seção, apresentam-se discussões teóricas e conceituais que justificam a escolha dessa perspectiva nesta pesquisa, como indicado em capítulo precedente. Inicialmente se dissertará sobre questões referentes ao letramento situado; posteriormente, serão discutidos os modelos autônomo e ideológico de letramento definidos por Street (1984), por meio dos quais pode-se avaliar as falas dos entrevistados; e, por fim, consideram-se a relevância, as críticas e as atualizações da teoria dos Novos Estudos do Letramento, para melhor explicitar as práticas de leitura desses sujeitos. Cabe ressaltar que quando neste texto se fizer referência aos letramentos, essa se dá na compreensão da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento.

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) (HAMILTON, 2000). Ao propor a metáfora *ecologia* para transmitir a noção de cadeia, de rede ao letramento, Barton (1994) busca demonstrar que as perspectivas sociais, históricas e psicológicas estão interligadas e articuladas ao contexto de utilização do letramento. Nas palavras do autor, “a abordagem ecológica enfatiza a diversidade e, no sentido biológico original da ecologia, a vê como uma virtude. A diversidade

é uma fonte de força, raiz das possibilidades do futuro<sup>46</sup> (BARTON, 1994, p. 31, tradução nossa). Em estudos posteriores<sup>47</sup>, esses autores passam a utilizar a denominação *letramento situado*, para significar que leitura e escrita são sempre localizadas histórica e socialmente.

Ao estudar os letramentos propõe-se conhecer como as pessoas o utilizam, focalizando as práticas culturais de escrita. Como enfatiza Hamilton (2000, p. 1), “o foco muda de alfabetização como déficit ou falta, algo que as pessoas não têm, para as muitas maneiras diferentes em que as pessoas se envolvem com o letramento, reconhecendo a diferença e a diversidade e como essas diferenças são valorizadas na nossa sociedade<sup>48</sup>” (tradução nossa). Nas entrevistas gravadas neste estudo, não houve preocupação em verificar o que os sujeitos não sabiam, não faziam, não leram, como relatava Zenir no início das entrevistas, mas buscou-se olhar para o modo como eles utilizavam a leitura, uma vez que se consideram as práticas de letramento múltiplas e culturalmente variadas.

Ressalta-se que, ainda que o conceito seja plural, considerando-se as diferentes formas de uso na mesma ou em diferentes culturas, os letramentos baseiam-se nas interações das pessoas com o código gráfico, na influência ou consequências da leitura e da escrita na sociedade. Segundo Street (2009), a ampliação demasiada do conceito: “letramento eletrônico”, “letramento político”, “letramento emocional”, “letramento tátil” entre outros, tende a descaracterizá-lo, pois passa a referi-lo apenas como habilidade, sem considerar a presença da escrita, conforme prevê o conceito original.

Essa discussão de letramentos vem ao encontro do que se pretende nesta pesquisa, pois os dados coletados requerem reflexão sobre as práticas cotidianas de leitura e escrita, demonstrando que as diferenças de letramentos não são déficits. Ao discutir sobre desigualdades de letramentos, Street (2008) destaca a importância da etnografia para a compreensão do letramento situado. Segundo o autor, quando se analisa uma comunidade, a primeira inclinação que se tem é de olhá-la a partir do que se conhece,

---

<sup>46</sup> “an ecological approach emphasizes diversity, and in the original biological senses of ecology, sees it as a virtue. Diversity is a source of strength, the roots of the possibilities of the future” (BARTON, 1994, p. 31).

<sup>47</sup> Barton e Hamilton (2000, p. 1).

<sup>48</sup> “the focus shifts from literacy as deficit or lack, something people haven’t got, to the many different ways that people engage with literacy, recognizing difference and diversity and challenging how these differences are valued within our society” (HAMILTON, 2000, p. 1).

com as crenças e verdades da comunidade em que se vive. No entanto, a etnografia permite o deslocamento do olhar desse lugar, auxilia primeiramente na percepção do que não existe na comunidade de origem para depois compreender as outras comunidades, ao invés de percebê-las como deficientes de práticas de leitura e escrita distintas das conhecidas pelo pesquisador. Como ressalta ainda Street (2008, p. 2), “[...] as práticas de letramento de outras culturas são simplesmente diferentes daquelas definidas por alguns educadores e estatísticos”<sup>49</sup> (tradução nossa); e enfatiza que para sensibilizar o olhar é necessário observar com pressupostos de ideologia distinta da dominante. Por esse motivo, em pesquisas etnográficas normalmente se termina pensando diferente do que se pensava no início da investigação, pois na etnografia se conhece quem são os sujeitos e a sua história, uma vez que o foco é a relação com o outro.

Ao analisar o fenômeno dos letramentos, Street (1984) distinguiu dois modelos: o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. O primeiro enfatiza a dimensão simplesmente técnica, neutra e individual do letramento. Para os defensores desse modelo, o letramento em si, de maneira autônoma, traz efeitos positivos e influencia outras práticas sociais e cognitivas, porém o termo autonomia refere-se à independência no uso do sistema de escrita, pois esse modelo desconsidera os determinantes culturais e as estruturas de poder que influem no processo de apropriação da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, entende-se que as pessoas ao aprenderem a decodificar já estariam aptas a utilizar esse conhecimento em quaisquer situações comunicativas.

No modelo autônomo de letramento, a ênfase é dada às práticas escritas em detrimento das orais, pois a oralidade é considerada como passível de pouco planejamento, por ser considerada subjetiva e informalmente utilizada. Já a escrita é tida como permanente, complexa, planejada e utilizada em meios formais de ensino. Nesse modelo, desconsidera-se que alguns eventos escritos são também informais, como a escrita de bilhetes, por exemplo, e eventos orais podem ser formais, como seminários e conferências. Diferentemente do que asseveram os defensores do modelo autônomo, no entender de Street (1984), a oralidade e a escrita não são polos dicotômicos e, portanto, torna-se fundamental olhá-las pelas semelhanças e não pelas diferenças. Na perspectiva dialógica da linguagem

---

<sup>49</sup> “[...] the literacy practices of other cultures are simply different from those defined by some educators and statisticians” (STREET, 2008, p. 2).

também se questiona à compreensão de polaridade entre a oralidade e a escrita, pois todo o enunciado faz parte do grande diálogo da comunicação discursiva, constituindo-se como polifônico (BAKHTIN, 2006).

Voltando-se à concepção do modelo autônomo de letramento, nele as pessoas alfabetizadas aprimorarão suas habilidades cognitivas, por isso, terão a possibilidade de desenvolvimento econômico, independentemente da conjuntura social que as cerca. Há a atribuição de culpa pela não alfabetização e por fazerem parte de grupos marginalizados da sociedade ao próprio indivíduo.

Kleiman (2004) enfatiza que a simples comparação entre grupos não escolarizados e escolarizados é problemática, pois o grupo dos escolarizados pode ser considerado o de padrão ideal, o desejado, uma vez que os pesquisadores pertencem a esse grupo e são membros de culturas ocidentais letradas.

Os não escolarizados, ou pouco escolarizados, como os sujeitos desta pesquisa, são então considerados deficitários, por um olhar preconceituoso sobre suas leituras, as quais, muitas vezes, são tidas como inexistentes. Entretanto, esses sujeitos podem participar de diferentes práticas de leitura, as quais os escolarizados não imaginam existir, por pertencerem a um grupo cultural distinto e estarem impregnados de valores, concepções e crenças escolares que definem e organizam as formas de utilização da língua escrita, tais como aquelas do modelo autônomo de letramento. Características desse modelo são definidas nas palavras de Street (2003b, p. 77) “o modelo [...] disfarça suposições culturais e ideológicas que o sustentam para que ele possa ser apresentado como neutro e universal e que o letramento, como tal, terá estes efeitos benignos”<sup>50</sup>(tradução nossa). Assim, para Street (1984), a ideia de superioridade por meio da escrita dos povos letrados sobre os não letrados subjaz às práticas do letramento autônomo, as quais buscam disfarçar as diferenças, hierarquias e estruturas de poder em sua suposta neutralidade.

Os efeitos positivos do letramento relacionados à cognição e ao âmbito social enfatizados pelo modelo autônomo são questionados por Graff (1994). A responsabilidade posta sobre a alfabetização para o desenvolvimento social e econômico de um país é denominada por ele de “mito da alfabetização”. O autor utilizou pesquisas históricas para demonstrar

---

<sup>50</sup> “the model [...] disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral and universal and that literacy as such will have these benign effects” (STREET, 2003b, p. 77).

que, apesar de países desenvolvidos normalmente apresentarem melhores índices de alfabetização que países em desenvolvimento, esse dado não é suficiente para explicar o desenvolvimento social e econômico. Em seus estudos verificou que, em período anterior à revolução industrial que teve início em meados do século XVIII, alguns países com menores índices de alfabetização conseguiram maior desenvolvimento econômico que outros com indicadores numéricos mais elevados. Graff (1994) cita o exemplo da Suécia, que atingiu níveis quase universais de alfabetização antes do século XVIII, por influência da Reforma Luterana e de incentivos do Estado, mas a alfabetização não influenciou diretamente o desenvolvimento econômico do país. Ressalta, porém, que em outros casos a alfabetização contribuiu significativamente para que a industrialização ocorresse de forma mais rápida e menos conflituosa. As contradições discutidas por Graff (1994) demonstram que as mudanças sociais não apresentam relação direta com a alfabetização ou com a escolarização, pois essas não são universais, nem se constituem como causa e efeito, mas possuem características próprias que se distinguem entre os grupos sociais e em contextos específicos.

As conclusões da pesquisa de Graff (1994) enfatizam, portanto, a importância de estudos sobre o *letramento situado* realizados a partir do modelo ideológico proposto por Street (1984). Diferente do autônomo, esse modelo possibilita a percepção de que as práticas de leitura e escrita são modificadas de um contexto para o outro e estão relacionadas às estruturas de poder que regem a sociedade. Os letramentos, contudo, constituem-se como atos sociais, desde a sua essência. São ideológicos, pois mostram as desigualdades e a relação hierárquica existente entre os diferentes letramentos. Nessa perspectiva, compreendendo-se a língua como objeto social, pressupõe-se a valorização das formas de uso, ao invés de focar apenas a tecnologia da escrita, demonstrando que diferentes culturas utilizam essa tecnologia de forma distinta. O modelo ideológico possibilita investigar e conhecer a complexidade do fenômeno do letramento, além de explicitar os pressupostos políticos e ideológicos que o perpassam. A distinção entre o modelo autônomo e o ideológico, proposto por Street (1984) em seu livro “Literacy in Theory and Practice”, é referência aos estudos do letramento.

Soares (1998) ressalta que países como França, Estados Unidos e Inglaterra já erradicaram a questão do analfabetismo e se preocupam agora em conhecer e avaliar as práticas de letramento situado da

população. As dificuldades nesses países não se referem à aquisição do código, habilidade fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas à utilização desse conhecimento em práticas sociais que requerem conhecimentos da língua.

Há países, portanto, em que não se faz distinção entre letramento e alfabetização. O conceito de *literacy*<sup>51</sup> nesses países abrange os dois conceitos (práticas sociais de leitura e escrita e conhecimentos do sistema gráfico da língua). Como afirma Street (2009, p. 88),

A tendência verificada na língua inglesa é a de não utilizar o termo ‘alfabetização’ nos círculos educacionais, mas o de usá-lo para falar de mudanças históricas ou de projetos de desenvolvimento. O termo letramento é bastante usado para cobrir ambas as referências apontadas pela língua portuguesa com os termos alfabetização e letramento, o que significa que *literacy* refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto aos usos da leitura e da escrita cotidianas.

A fecundidade teórica das discussões sobre alfabetização e letramento no Brasil é percebida nos diversos estudos sobre o tema<sup>52</sup> e seus reflexos na prática educativa. Magda Soares e Ângela Kleiman, dentre outros autores, têm desenvolvido pesquisas que demonstram as influências dos estudos do letramento em contextos escolares que atuam diretamente com a alfabetização (tanto de crianças quanto de adultos) (KLEIMAN, 2004, 2006; SOARES, 1998, 2004). Como afirma Kleiman (2010), o conceito de letramento teve maior impacto fora do meio acadêmico no qual se originou. Rojo (2006) destaca que a importância atribuída ao letramento foi tamanha que alguns dos professores por ela investigados chegaram a cogitar a existência de um confronto entre alfabetizar e letrar, como se fosse possível dissociar os dois processos. Para Kleiman (2010, p. 378), “essa valoração [do letramento] parece-nos uma resposta de resistência aos modos autoritários em que os discursos sobre como ensinar vêm sendo impostos aos que trabalham as escolas”.

---

<sup>51</sup> O conceito *literacy* é utilizado em países de língua inglesa, Estados Unidos e Inglaterra; em Português, literacia; e na França, *illettrisme*.

<sup>52</sup> Dentre os principais autores brasileiros pode-se citar: Kleiman (2004, 2006, 2010), Mortatti (2004), Soares (1998, 2004), Tfouni (2006), Rojo (2006) e Vóvio (2007a).

Ressalta-se que criar uma dicotomia entre alfabetização e letramento ou acreditar no surgimento de uma nova metodologia de ensino da escrita é uma compreensão equivocada dos conceitos (CERUTTI-RIZZATTI, 2009; KLEIMAN, 2010; ROJO, 2006). A alfabetização possui especificidades e a escola é a esfera social que oficialmente tem a função de ensiná-las, não bastando, portanto, ensinar as múltiplas formas de utilização da escrita na sociedade. Como já ressaltado, a alfabetização é uma das práticas de letramento; este abrange a alfabetização, não sendo possível alfabetizar sem considerar as práticas sociais de uso da língua escrita. Os métodos de alfabetização (fônico, silábico, alfabético, global...) são práticas escolares de letramento. Os dois conceitos são distintos, mas indissociáveis. Kleiman (2010, p. 382) comenta que a articulação do ensino da língua escrita com a perspectiva do letramento, de forma não dicotômica, pode ser resumida da seguinte maneira:

[...] não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio-histórica e cultural do aluno, sua época, suas necessidades, as exigências da sociedade, os papéis que se espera possa desempenhar, os novos instrumentos e tecnologias que se deseja que saiba usar.

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 letramentos, foco central desta tese, é relevante, pois, como já se afirmou, os sujeitos entrevistados se alfabetizaram na EJA, mas o seu processo de letramento não iniciou e nem terminou naquela instituição, por isso a importância deste estudo longitudinal, para acompanhar como eles atribuem sentidos às práticas de leitura.

Tfouni (1988), em pesquisa com adultos não alfabetizados, definiu os conceitos de alfabetização e letramento<sup>53</sup>. Buscou contrapor e desmistificar visões etnocêntricas tradicionalmente existentes nas sociedades letradas, as quais defendem que o raciocínio lógico e o conhecimento abstrato

---

<sup>53</sup> Segundo Kleiman (2004), Mary Kato introduziu o conceito de letramento, na literatura acadêmica, no Brasil, em 1986, no livro de sua autoria “No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística”. Porém, a distinção entre alfabetização e letramento foi feita inicialmente por Tfouni em 1988, na publicação de “Adultos não alfabetizados o avesso do avesso”.

são desenvolvidos especificamente no processo de escolarização e que o domínio do código gráfico tem relação direta com o desenvolvimento cognitivo e com a inteligência. Ela investigou como adultos que tiveram pouco contato com a escrita utilizam a linguagem para explicar os silogismos<sup>54</sup>, raciocínio desenvolvido no processo de escolarização por pessoas consideradas letradas. Discutiu aspectos cognitivos e sociais que explicam como adultos com pouco contato com a escrita inserem-se discursivamente nas sociedades letradas. Percebeu que mesmo que os sujeitos tenham se recusado a fazer algumas inferências com base nas premissas propostas, principalmente aquelas que utilizavam silogismos considerados mais “teóricos”, os adultos “demonstram ser capazes de tirar conclusões a partir de suas próprias experiências, isto é, os sujeitos não alfabetizados foram capazes de fazer inferências válidas e, portanto, de raciocinar logicamente” (TFOUNI, 2006, p. 45). O raciocínio lógico desenvolvido pelos sujeitos investigados tinha relação com seu conhecimento e suas experiências de vida. Concluiu, portanto, que os adultos não alfabetizados possuem caminhos diferentes e alternativos para lidar com o conhecimento, os quais são desenvolvidos com base nas experiências das quais participam.

Para evitar compreensões equivocadas sobre as distinções entre alfabetização e letramento, é necessário aprofundar estudos sobre o tema. Quase trinta anos após o surgimento das pesquisas sobre o letramento situado, foram feitas críticas<sup>55</sup> quanto a conceitos gerais da abordagem e a aplicação desses em contextos educativos. Para Street (2003b), que discute o que há de novo nos novos estudos do letramento, as críticas reforçam a importância da teoria e da significativa literatura sobre o tema.

Em entrevista realizada no Brasil, em agosto de 2009<sup>56</sup>, publicada na revista *Língua Escrita*, Street foi questionado sobre a atual relevância da diferenciação entre os modelos (autônomo e ideológico), bem como a existência de algum acréscimo em suas caracterizações propostas em 1984. O autor assim se manifestou:

---

<sup>54</sup> O Silogismo é um discurso lógico-dedutivo, em grande parte artificial. Utiliza-se de uma premissa maior e outra menor que permitem chegar a uma terceira que expressa uma resposta lógica. Segundo Tfouni (2006, p. 32), “não existe evidência da existência de discurso desse tipo em povos com tradição oral de transmissão da cultura”.

<sup>55</sup> Brandt e Clinton (2002), entre outros autores.

<sup>56</sup> A entrevista com Brian Street foi realizada pelas professoras Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho.

A confrontação dos modelos ainda é bem saliente, especialmente nos círculos políticos. Nesses círculos é possível encontrar uma predominância tão forte do modelo autônomo que justifica propor o modelo ideológico. No entanto, o modelo autônomo é ele mesmo, sem dúvida, um exemplo clássico de ideologia. Isto é dizer que todos os modelos são ideológicos e o modelo autônomo é apenas um dos exemplos de modelo ideológico. Assim, os modelos não estão em uma situação de oposição absoluta, como se um fosse identificado em detrimento de outro. Com essa caracterização, refinamos os termos usados para descrever o letramento tal como o encontramos na vida diária (STREET, 2009, p. 86).

Pela afirmação de Street (2009), constata-se a importância atribuída à diferenciação entre os modelos autônomos e ideológicos, passadas quase três décadas de sua primeira conceituação. A relevância principal, como afirma Street (2009), está em alertar para as práticas de letramento autônomo, que fazem parte das sociedades e buscam se passar por neutras. Todos os letramentos são perpassados por relações de poder e a suposta neutralidade contribui para a manutenção da relação hierárquica dos letramentos. Procura-se, contudo, alertar que os modelos não são opostos, todas as práticas de letramento são ideológicas, pois possuem concepções de mundo e de política que as subjazem (STREET, 2009, 2003a). As políticas públicas para a EJA, por exemplo, são ideológicas e refletem nos modos de formação dos sujeitos nessa modalidade de ensino.

Os estudos do grupo dos Novos Estudos do Letramento foram alvo de críticas das pesquisadoras Brandt e Clinton (2002), pois, segundo elas, as pesquisas sobre o letramento situado valorizam demasiadamente as práticas locais em detrimento de outras globais. Para as autoras, as práticas de letramento não são inventadas unicamente pelos participantes, nem são escolhidas de forma independente. Assim, os letramentos têm interesses múltiplos que vão além das práticas localizadas. Brandt e Clinton (2002, p. 338) defendem que o letramento não determina e nem é determinado pelas práticas locais e enfatizam que as práticas sociais de letramento consideradas “na forma de objetos e tecnologias têm significados que geralmente não são criados nem se esgotam nas localidades

em que eles são utilizados”<sup>57</sup> (tradução nossa). O debate entre o local e o global destacado pelas autoras baseia-se na preocupação dos estudos do letramento em sensibilizar o olhar para as práticas cotidianas, podendo, segundo as autoras, romantizar essas práticas de letramento, visando a fugir do modelo autônomo. Ainda, elas consideram que os pesquisadores que estudam o letramento deveriam ponderar as suas características relativamente autônomas, sem empregar o modelo autônomo, que apresenta várias críticas fundamentadas e já descritas neste texto.

Como resposta a essa crítica, Street (2003b) comenta a importância do modelo autônomo, pois considera que nas práticas locais existem outras que vão além delas, mas discorda da posição das autoras de denominar as chamadas práticas “distantes” ou “globais” de *autônomas*. Segundo o autor, as práticas de letramento “distantes” não são mais autônomas do que as locais; todas são ideológicas, por envolverem questões de poder, texto e identidade. As práticas não diretamente locais podem ser tidas como *distantes*, *novas* ou *hegemônicas*, mas não autônomas. Para o estudo das práticas “distantes”, Street (2003b) sugere como opção metodológica, ao invés de enfoque nos eventos de letramento, a centralização nas práticas de leitura e escrita<sup>58</sup>. Enfatiza ainda que o resultado da discussão entre o letramento local e o global é sempre uma prática híbrida, ou seja, dialética, pois as práticas de leitura e escrita não chegam aos contextos locais com força e significados próprios, mas modificam e são modificados por eles.

Os estudos do letramento centram a atenção nos diferentes discursos dialogicamente desenvolvidos nas práticas cotidianas, formados pelas diferentes vozes que constituem a vida social. As identidades são social e historicamente situadas e construídas nas interações (GEE, 1999). Alterações nas práticas discursivas geram modificações nas identidades de forma híbrida, devido às complexas e múltiplas relações políticas e culturais, como se observou no decorrer das entrevistas realizadas para fins deste estudo.

Para compreender as práticas de uso da língua, tornam-se necessárias reflexões baseadas também em outras áreas do conhecimento humano como as da Psicologia, Sociologia, Antropologia e História, pois

---

<sup>57</sup> “in the form of objects and technologies, whose meanings are not usually created nor exhausted by the locals in which they are taken up” (CLINTON, 2002, p. 338).

<sup>58</sup> Discussão mais aprofundada sobre a distinção entre práticas e eventos de letramento será apresentada na próxima seção.

o processo de letramento é reconstruído constantemente em contextos sócio-históricos específicos, permeados por relações de poder.

Ao enfatizar o local e as práticas cotidianas, como feito nesta pesquisa, não se romantizou o que está fora da escola, as práticas de leitura e escrita cotidianas em detrimento das escolares, mas se buscou conhecer o que os sujeitos faziam com a leitura além do espaço da EJA, a fim de proporcionar um diálogo com as práticas de leitura que realizavam/realizam no ambiente escolar. Buscou-se, portanto, refletir sobre a influência da EJA para a ampliação das práticas de letramento dos sujeitos, almejando criar reflexões sobre o desenvolvimento das práticas educativas.

No entender de Street (2003b), quanto mais investigada e demonstrada a complexidade das práticas de letramento, como se procurou fazer nesta pesquisa, mais difícil se torna para as políticas criarem programas que se ocupem de todas as diversidades dos sujeitos em processo de alfabetização. Quanto mais os etnógrafos apontam que os letramentos não apresentam necessariamente a gama de aspectos benignos para a sociedade, como os apresentados pelo modelo autônomo, mais se distancia o financiamento para os programas de letramento, uma vez que a concepção de língua e linguagem que subjaz a esses programas não contempla os diferentes usos sociais da língua e as questões de ordem social, política e econômica que interferem no desenvolvimento das pessoas. Então, como articular as pesquisas etnográficas e as questões conceituais com a prática educacional aplicada à melhoria de programas educativos apoiados pelo desenvolvimento de políticas institucionais?

Street (2003b) responde à indagação, afirmando a necessidade de abordar as questões na perspectiva da reflexão crítica e enfatizando o potencial de transformação dos modelos ideológicos, pois a condição de letramentos dominantes não é fixa nem universal, foi constituída sócio e historicamente, podendo, contudo, ser modificada. Para o autor, torna-se fundamental levar novas práticas de letramento para as populações locais, ampliando suas formas de comunicação e questionando epistemologias dominantes. Não se busca, contudo, retornar a concepções pejorativas referentes à falta, luta, erradicação ou a metáforas médico-higienistas, que procuram tirar os não escolarizados da cegueira para a luz, como se pode perceber na fala dos sujeitos entrevistados: *o estudo muda a nossa vida, coisas pequenas como ver o ônibus, ler a tarefa dos filhos, receber uma carta, eu agora não sou mais tão cega, antes era uma cega no mundo* (Celina, entrev. - 25/09/2009). Street (2003b) refere-se a

possibilitar uma conscientização, ou seja, assumir o caráter político e ideológico dos letramentos, compreendendo as questões sociais, culturais e de disputa de poder que estão envolvidas na comunidade dos sujeitos quanto ao uso da língua, questionando-as, refletindo criticamente e oportunizando a ampliação e a resignificação dessas práticas. A essas práticas de romper com os letramentos dominantes, ter consciência deles e questioná-los, Street (2003a) e Gee (2005) denominam de *letramento crítico* que pode levar à emancipação, sendo, portanto, fundamental para refletir sobre as leituras que são escolhidas para desenvolver o trabalho educativo na EJA.

Tal concepção assemelha-se à alfabetização libertadora de Freire (2006, 2005), que busca a conscientização por meio da alfabetização. Para Freire (2006, p. 20), “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma ‘certa’ forma de ‘escrevê-lo’ ou ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. O autor define a imposição de conhecimentos escolares sobre os alunos como educação bancária e propõe uma educação libertadora em que o ambiente escolar é fundamental para modificação da consciência ingênua, que vê a realidade como estática e baseada em causas místicas, para a consciência crítica que permite transformações sociais. 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. Para esse autor “não há palavra verdadeira que não seja pela práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89). A conscientização ocorre, portanto, pelo processo dialético de ação-reflexão. Freire não utilizou o termo letramento em seus estudos, pois este não era corrente na literatura educacional brasileira da época<sup>59</sup>. Porém, sua concepção de educação engloba o conceito de letramento, permitindo afirmar que antecipou o conceito de letramento na área da educação. Devido à relevância de sua concepção de educação ainda hoje é utilizado como referência para os estudos na área da alfabetização, dentre eles nas pesquisas dos autores que investigam o letramento situado. Pelandré (2002, p. 88) afirma que a teoria de Freire de sujeito consciente, produto e produtor de cultura, que utiliza a leitura e a escrita para a transformação social “[...] se mantém atualizada e,

---

<sup>59</sup> Os estudos de Freire foram desenvolvidos principalmente entre os anos de 1960 e 1980, antes de iniciarem as discussões sobre letramento no Brasil.

hoje, pode ser mais bem compreendida a partir de categorias como as que se referem ao fenômeno do letramento”.

Nessa perspectiva, na sociedade grafocêntrica em que se vive, a utilização de abordagens relativistas é incoerente. Não se considera que os indivíduos deveriam aprender apenas os letramentos já utilizados em sua comunidade, pois todos os letramentos teriam o mesmo valor. A proposta de questionar os letramentos escolares é em relação à imposição única, sem reflexão e com a sobreposição hierárquica sobre os letramentos locais. Ao se conhecerem as práticas de letramento da comunidade, utilizando-se de pesquisas etnográficas, pode-se construir projetos educacionais que nelas tenham referência e partir desses conhecimentos locais para chegar-se aos globais. Como defendia Freire (2005, 2006), ou como propõem os defensores dos letramentos, todos têm o direito de aprender coisas novas em qualquer época da sua vida (GEE, 2004, 2005; STREET, 1984, 2003b).

Ainda sobre as críticas feitas aos limites dos estudos das práticas locais, Street (2003b, p. 87) ressalta que uma significativa contribuição foi

[...] a tentativa de ir além dos interesses específicos de etnógrafos interessados no ‘local’, a fim de se envolver com os educadores interessados na aquisição do letramento e no uso em contextos educativos, tanto formal como informal, e com os responsáveis por decisões políticas em geral. O engajamento prático, no entanto, ainda precisa ser enraizado nas práticas teóricas e conceituais de compreensão do ensino e estudo do letramento para evitar ser simplesmente motivo para outros interesses.<sup>60</sup> (tradução nossa).

As investigações sobre os sentidos das práticas locais de letramento, diante de sua complexidade e multiplicidade, continuam fundamentais para evitar a perpetuação das desigualdades que estigmatizam e

---

<sup>60</sup> “[...] the attempt to appeal beyond the specific interests of ethnographers interested in the “local” in order to engage with both educationalists interested in literacy acquisition and use across educational contexts, both formal and informal, and with policy makers more generally. That practical engagement, however, will still need to be rooted in sound theoretical and conceptual understanding if the teaching and studying of literacy are to avoid being simply tokens for other interests.” (STREET, 2003b, p. 87).

marginalizam determinados grupos, objetivo dos estudos do letramento desde a sua origem. O foco das investigações desse grupo é a transformação social. Outra mudança relevante e uma das preocupações atuais dos estudos do letramento é articular suas pesquisas com a escola, demonstrando que a proposta não se distancia da educação, mas, ao contrário, promove uma relação dialógica com a prática vivenciada nessas instituições. Ao conhecer as comunidades locais e como os letramentos se desenvolvem em diferentes contextos, pode-se usar as várias práticas de letramento para lidar com questões educacionais e, assim, compreender o que se dá fora da escola para refletir sobre as questões educacionais, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e modificando concepções bancárias e etnocêntricas de educação (STREET, 2003b).

Na perspectiva dos estudos do letramento, há dois conceitos que são fundamentais à compreensão da teoria e que serão discutidos a seguir: práticas e eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2005; HEATH, 1982; STREET, 2003a). Tais conceitos contribuem para um olhar mais sensível aos sujeitos desta pesquisa e uma interpretação densa da realidade observada.

### 3.1 LETRAMENTOS: DISCUTINDO CONCEITOS

Como ressaltado na seção anterior, as estruturas ideológicas e de poder participam da formação dos indivíduos como leitores. Por viverem em uma sociedade grafocêntrica, os sujeitos desta pesquisa inseriam-se em diferentes eventos de letramento, mesmo sem saberem ler e escrever ou lendo parcialmente. Celina, antes de estudar na EJA, lia o letreiro do ônibus que a conduzia quando precisava ir ao médico, utilizando a estratégia de gravar a primeira letra, atividade que, segundo ela, tornou-se complexa quando criaram os terminais de integração de ônibus em Florianópolis, e ela precisava pegar mais de um ônibus para chegar ao seu destino. Zenir, Celina e Jonatas verificavam se seus filhos haviam feito as tarefas escolares, auxiliando-os na medida do possível; Zenir utilizava lista de compras para ir ao supermercado, e Aroldo lia as instruções referentes ao tipo e às medidas do mármore que iria cortar na oficina em que trabalhava. Esses são alguns exemplos do uso de leitura feita pelos sujeitos investigados, e todos eles sempre utilizavam estratégias para participar dos eventos de letramento das esferas sociais em que se inseriam.

Kleiman (2004) e Tfouni (1988, 2006) asseveram não existir “grau zero” de letramento nas sociedades grafocêntricas, pois todos os

indivíduos, mesmo os não alfabetizados, conhecem estratégias orais letradas, interagem com textos e sabem a sua função, ou seja, não há iletrados na sociedade brasileira atual, mas, sim, sujeitos não alfabetizados.

Como já afirmado, os indivíduos possuíam letramentos antes de entrarem na Educação de Jovens e Adultos, cada um segundo sua história de vida<sup>61</sup>. É necessário enfatizar, como destacado anteriormente que, ao mostrar como os sujeitos não ou pouco escolarizados interagem na sociedade atual centrada na leitura e na escrita, não se está defendendo a não ou a pouca escolarização ou o “relativismo”<sup>62</sup>, já que tal condição exclui e segrega. Ao apresentar as estratégias dos sujeitos investigados, pretende-se contribuir para a democratização do acesso à educação e ao mesmo tempo mostrar que, apesar de não participarem do grupo cultural dominante, essas pessoas possuem vários conhecimentos e atribuem valores e sentidos à leitura e à escrita, utilizando-as de diferentes maneiras e com distintos objetivos.

Não se nega o importante papel da escola na formação dos adultos que não tiveram garantia do direito à escolarização quando crianças, nem se desvaloriza a necessidade do conhecimento sistematizado, mas urge demonstrar que a simples transferência de conhecimentos e sua relação com uma gama de características consideradas benignas, pressuposto do letramento autônomo, como afirma Street (1984), não é suficiente para uma sociedade mais justa e igualitária. As dimensões política e econômica são fundamentais para a transformação social. Embora a escola tenha uma função muito importante nesse processo, ela sozinha não modifica as relações sociais estabelecidas. Conforme a perspectiva de Freire (2005 e 2006), a educação é um dos caminhos para a libertação via conscientização. É necessário criar possibilidades para que o indivíduo construa conhecimentos e tenha uma posição crítica diante das informações que recebe.

O caráter político e ideológico que envolve os letramentos, tanto os desenvolvidos na escola como os praticados em outras esferas sociais, leva então os estudiosos do letramento<sup>63</sup> a utilizar diferentes conceitos em pesquisas etnográficas e no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

---

<sup>61</sup> A discussão sobre os eventos de letramento de que os sujeitos participavam será analisada com profundidade no quinto capítulo desta tese.

<sup>62</sup> Termo utilizado por Street (2003a).

<sup>63</sup> Barton, 1984; Gee, 2004, 2005; Heath, 1982; Street, 1984, 2003a, entre outros.

Iniciando pelo conceito de *evento de letramento*, que foi fundamental para esta pesquisa. É definido por Heath (1982, p. 50), em uma das primeiras obras em que discute o conceito<sup>64</sup>, como “[...] ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes, de seus processos interpretativos e de suas estratégias”<sup>65</sup> (tradução nossa). Eventos propiciam a análise do uso da escrita dentro do letramento situado, podendo-se identificar as interações cotidianas com a língua escrita. É a parte visível dos letramentos, sendo possível observar o papel da escrita nas diferentes esferas sociais. Os eventos de letramento podem ser orais, escritos, com interlocutores presentes ou ausentes, com diferentes tipos de materiais escritos, mas sempre mediados pela escrita. A autora complementa a definição afirmando que, nessas atividades, “[...] participantes seguem regras socialmente estabelecidas para verbalizar o que sabem sobre o material escrito. Cada comunidade tem regras para interagir socialmente e partilhar conhecimentos em eventos de letramento”<sup>66</sup> (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa). Para Street (2003a), as regras e convenções estabelecidas socialmente não facilmente visíveis, sobejam, dão sentido e organizam os eventos de letramento.

Percebeu-se, em todas as interlocuções com os sujeitos, que, mesmo fora da EJA, eles falavam sobre textos e com eles se relacionavam de diferentes formas. Como já afirmado, a instituição escolar é a principal esfera social de promoção dos letramentos, mas não é a única. E existem várias formas de dar sentido aos eventos de letramento. Os textos podem ser utilizados em diferentes contextos, com sentidos e funções distintas, dependendo das intenções do leitor e da finalidade do evento de letramento de que participa. As possibilidades, formas e maneiras de utilização da linguagem escrita estão em constante transformação na sociedade. Os eventos de letramento são diversificados e podem ficar sobrepostos, não sendo possível ver claramente o início e o fim de cada um. A junção desses eventos forma o que Barton e Hamilton (2005)

---

<sup>64</sup> Street (2003b) afirma que os primeiros autores que definiram eventos de letramento foram A. B. Anderson, W.H Teale e E. Estrada, em 1980.

<sup>65</sup> “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

<sup>66</sup> “[...] participants follow socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events” (HEATH, 1982, p. 50).

denominam de “evento significativo”, que enseja a análise da interação social vivenciada pelos participantes (BARTON; HAMILTON, 2005).

Já as *práticas de letramento*<sup>67</sup>, conceito também utilizado neste estudo, constituem um conceito amplo normalmente associado a diferentes esferas sociais. Para os sujeitos acompanhados nesta pesquisa, realizar uma atividade escrita na EJA possuía sentidos diferentes de preencher um livro caça-palavras em casa para lazer e entretenimento e de ler manuais de instrução no local de trabalho. Barton e Hamilton (2005) alertam que as práticas são híbridas e sobrepostas e que as pessoas podem utilizar em uma situação o que aprenderam em outras. Por exemplo, nas atividades com caça-palavra em casa, Zenir aprendeu características que o auxiliaram a preencher com mais facilidade as atividades com caça-palavra na EJA. Os sujeitos desta pesquisa foram descobrindo papéis que poderiam desempenhar em diferentes situações.

As práticas culturalmente reconhecidas em esferas sociais específicas influenciam nos eventos de letramento de que cada sujeito participa. As práticas associam os eventos de letramento aos padrões culturais e sociais que os cercam, como formas de pensar, agir e dar sentido à leitura e à escrita em contextos sociais. Conforme Street (2003a, p. 8), “[...] trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado”. As práticas de letramento fornecem a base do que acontecerá nos eventos, moldando a forma como eles ocorrem. Constatase, portanto, que elas vão além das interações sociais observáveis e se relacionam com a ampla padronização social, são formas culturais de utilizar a leitura e a escrita na vida cotidiana. Existem práticas dominantes e outras sem a mesma valoração social. Para Barton e Hamilton (2005), é importante perceber as relações de poder envolvidas nos letramentos, já que demonstra e define as relações hierárquicas entre as pessoas. Essas relações discriminam e marginalizam o grupo das pessoas pouco escolarizadas, foco de análise desta pesquisa. Por fazer parte do letramento situado, as práticas são construídas social e historicamente a partir de outras já existentes. Barton e Hamilton (2005) comentam que os eventos de

---

<sup>67</sup> Segundo Street (2003b), o conceito práticas de letramento foi desenvolvido por ele em 1988 na obra: Street, B. “Literacy practices and literacy myths.” In R. Saljo (Ed.) *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*, Springer-Verlag Press, 59-72, 1988.

letramento são dinâmicos e formados pelos processos interativos entre as pessoas, pois podem ter finalidades sociais ou individuais e múltiplos e conflitantes interesses.

Estudos visando conhecer as práticas de leitura dos indivíduos, como os desta pesquisa, fundamentam-se no aprofundamento do convívio e das falas dos participantes nas entrevistas. Em uma análise superficial das práticas de leitura de Zenir, expressas na epígrafe citada no início deste capítulo, dir-se-ia que ele não lê nada. Poder-se-ia enquadrá-lo, rotulá-lo como *analfabeto funcional* ou como *analfabeto*, pois para ele os vários eventos de letramento dos quais participava não eram considerados atividades de leitura. Como já dito, o significado dos eventos de letramento é próprio de cada cultura, o que torna impossível defini-lo sem conhecer a cultura ou estabelecer um olhar etnográfico como propõem os Novos Estudos do Letramento. Como ressalta Street (2003a, p. 8), “[...] práticas de letramento referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais”. Ao observar os eventos de letramento, pode-se conhecer as práticas culturais da comunidade. Essa discussão torna-se relevante para a educação escolar, pois como afirmam Barton e Hamilton (2000), a forma como as pessoas compreendem os letramentos é importante para o seu aprendizado e as suas teorias servem como base para suas ações em diferentes esferas sociais.

Ao se definirem os conceitos de práticas e eventos de letramento, neste texto, foi utilizada várias vezes a palavra cultura ou termos dela derivados. Para melhor compreensão do que se quer dizer ao falar de práticas culturais e diferentes culturas, é necessário explicitar de que lugar se está falando ao utilizar esse conceito. Corroboram-se as afirmações de Street (2008) quando cita seu artigo escrito em 1993 e comenta que o importante não é definir cultura, mas dizer o que ela faz. Segundo ele, vive-se a partir de definições, conceitos e concepções criados pela cultura. Ao estudá-la, não se busca aceitar as definições, mas investigar o motivo de elas existirem. Para o autor, “cultura é um processo ativo de construção de significados e disputas sobre a definição, incluindo a sua própria definição. Isto, então, é o que quero dizer, argumentando

que Cultura é um verbo”<sup>68</sup> (STREET, 1993, *apud* STREET, 2008, p. 3, tradução nossa). Como a cultura é um processo, uma ação, um espaço de transformação e disputas, é modificada conforme o contexto histórico. Acrescenta-se à definição de Street (2008) a perspectiva de Canclini (2008). Este autor defende que a cultura é organizada de forma peculiar e sofre modificações pelo contato com outras culturas de forma individual ou coletiva, ocorrendo o processo de hibridização. Segundo ele, devido à complexidade contemporânea, essa relação se intensificou, minimizando as fronteiras entre as culturas, resultando em cruzamentos socioculturais intensos e frequentes. Para o autor, hibridização cultural é o processo complexo de intercâmbio e fusão de culturas, ou seja, maneiras de mesclar práticas sociais.

As ideias de Bakhtin (2006) poderiam complementar essa discussão ao afirmar que a cultura está arraigada ao próprio indivíduo e só é compreendida em profundidade aos olhos de outra. A relação dialógica, a interação com o outro, permite a proposição de questões antes naturalizadas. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 366), “nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente”. As questões centrais para este estudo quanto à definição de cultura são sua constante transformação, combinação e recombinação com outras culturas. Para se conhecer uma cultura não é possível analisá-la com definições prontas, pois cada uma tem características e modos próprios de significar suas práticas. Ao realizarem práticas letradas, os sujeitos desta pesquisa participaram de diferentes grupos culturais que marcaram as suas formas de ler. Para compreender a complexidade das leituras realizadas pelos sujeitos, conforme as perspectivas adotadas, não se pode ignorar as interações culturais que marcam a subjetividade de cada sujeito, os quais não estão limitados a uma única forma de conceber a leitura. As práticas de leitura não são puras, mas plurais, mescladas, misturadas e recombinadas constantemente.

Torna-se importante destacar que se concorda com Lahire (2002, p. 170) quando afirma que “[...] nenhuma prática, nenhuma ação, nenhuma forma de vida social existe fora das práticas linguageiras [...] que tomam

---

<sup>68</sup> “culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb” (STREET, 1993, *apud* STREET, 2008, p. 3).

formas variadas [...] cujas funções sociais são múltiplas”. Os enunciados são novos e diferentes elos na cadeia discursiva, estando diretamente relacionados com as interações cotidianas. Pelas questões expostas, tornou-se fundamental aprofundar nesta pesquisa a discussão sobre a concepção dialógica de linguagem.

### 3.2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

*Algumas vezes dizem: ‘ah Aroldo, depois de velho você vai estudar’, mas é bom, é um passatempo bom, a gente aprende, eu achava antes que estudar assim era ruim, mas não é não. Eu pensava que começar do zero depois de velho era ruim, mas eu rapidinho aprendi tanta coisa que eu jamais imaginava.*  
(Aroldo, entrev. – 29/01/2011).

Uma análise ancorada na concepção de linguagem de Bakhtin e do seu Círculo<sup>69</sup> permite dizer que o enunciado de Aroldo, em epígrafe, não traz apenas a sua voz, mas diferentes vozes, as quais são plurais, por vezes antagônicas, provenientes do fluxo ininterrupto da comunicação verbal da qual participa nas diferentes esferas em que interage socialmente. Nessa perspectiva, “em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vezes próximas, que soam concomitantemente”, toda palavra, por conseguinte, apresenta vozes dos sujeitos sociais situados em tempo e espaço específico, tornando o enunciado polifônico (BAKHTIN, 2006, p. 330).

Aroldo acreditava primeiramente que existia uma idade certa para estudar e que após determinada faixa etária não era possível ou era mais difícil adquirir conhecimentos desenvolvidos na esfera escolar. Há um aforismo sobre existir uma idade apropriada para aprender, normalmente associado à idade padrão definida em lei para o ensino<sup>70</sup>, gerando

<sup>69</sup> A concepção dialógica da linguagem utilizada nesta tese baseia-se nos escritos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e em textos de outros intelectuais russos de diferentes áreas do conhecimento que compunham o seu Círculo de discussões.

<sup>70</sup> Como ressalta Di Pierro (2005), o termo idade própria indicando que a alfabetização deve ser realizada na infância é frequente nos documentos que legitimam a área da Educação de Jovens e Adultos. A LDB 9394/96 no art. 37 afirma que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na *idade própria*” (grifo nosso).

preconceitos e estigmatizando aqueles que não frequentaram a escola quando crianças. Pessoas que interagem com Aroldo acreditavam e difundiam essa concepção. Entretanto, estudiosos sobre a psicologia do adulto, como Oliveira (1999), afirmam que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer etapa da vida, independente de questões etárias. Pelandré (2002), assim como Oliveira (2009), enfatiza não existir limites de idade para a aprendizagem, mas ressalta que o desenvolvimento da manuscritura, relacionado a esquemas biológicos como a coordenação motora fina, é mais difícil para pessoas com idade avançada. Para Di Pierro (2005), o aprendizado ocorre durante a vida, motivo pelo qual defende a educação permanente e ressalta a importância da EJA. Segundo esta autora “a necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações” (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Com perspectiva semelhante a de Di Pierro (2005), mesmo sem ter conhecimento das discussões feitas por essa autora, a esposa de Aroldo, nas entrevistas, afirmou que ele deveria continuar os estudos, pois tinha a capacidade de aprender, salientando que o aprendizado era fundamental em qualquer etapa da vida. Em outros momentos das entrevistas feitas com Aroldo, com base nas experiências que teve na EJA, afirmava: *não tem idade para estudar. Lá na EJA tinham várias pessoas que já eram de idade, tinha uma que tinha 76 anos.* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010). Diferentes vozes constituíam o enunciado de Aroldo, mesmo que ele não tivesse consciência de muitas delas. Sua concepção sobre o limite de idade para aprender a ler e escrever se modificou durante as interações, especialmente no período em que participou da EJA, pois passou a conviver com outras pessoas e a verificar efetivamente seu aprendizado.

Os sujeitos são formados pelo conjunto das relações de que fazem parte em distintas esferas e não são submissos às estruturas sociais, pois as vozes que formam seus discursos são confrontadas constantemente com outras, com as quais os sujeitos concordam ou discordam, significam e valoram, fazendo-os construir e reconstruir a realidade que é produzida socialmente. As pessoas transformam e são transformadas nas/pelas relações sociais, dentro dos processos interativos de que participam. A cultura escrita faz parte de suas vidas, pessoas de diferentes grupos sociais e com distintos processos de escolarização conhecem maneiras de utilizá-la, pois vivem em uma organização centrada nessas práticas. A

linguagem possui significados diferentes para cada grupo social, pois está diretamente relacionada ao processo de socialização. Aroldo modificou os sentidos que atribuía a existir ou não idade para aprender a ler e escrever a partir de suas experiências dialógicas, em vários eventos de letramento, com diferentes sujeitos e distintas relações cotidianas, produzindo novos enunciados e minimizando seu preconceito sobre as pessoas pouco escolarizadas, ou seja, como afirma Kalman (2004b), resignificando o sentido atribuído à alfabetização, à não escolarização e reavaliando gradualmente a sua posição como leitor.

Para Bakhtin (Volochínov) (2004) e Bakhtin (2006) a análise da língua falada deve se pautar primeiramente pelos eventos sociais em situações concretas de interação verbal, considerando a historicidade e a mobilidade que ocorre na enunciação e não por questões formais de uso da língua. Para Bakhtin, não existe, portanto, um conceito fixo sobre o modo objetivo de ver a língua. Os dicionários, por exemplo, apresentam, segundo essa perspectiva, significados restritos, pois são estáticos, sem relação com a mobilidade das transformações sociais e não demonstram a polissemia da palavra. A linguagem, para o autor, não é monológica, produzida no vazio ou isoladamente por um sujeito, pelo contrário, “[...] a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” produzida na interação verbal, realizada através das enunciações, constituindo-se como dialógica, ou seja, dirigida para o outro (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 90).

O conceito de dialogia é fundamental nos estudos do Círculo de Bakhtin e deu suporte às escolhas na definição dos instrumentos de geração de dados e no processo de análise das falas dos sujeitos. Para Bakhtin (2006, p. 323),

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos lingüísticos), acabam em relação dialógica.

As interações desenvolvidas com os sujeitos, em todos os momentos da pesquisa, foram dialógicas, continham mais de uma voz e eram permeadas por sentidos elaborados pelos entrevistados e por mim como pesquisadora. Como já apresentado, não foi possível acompanhar os participantes por um período contínuo para verificar suas práticas de leitura

e, por este motivo, optou-se por utilizar como base as entrevistas realizadas no período de 2007 a 2011. Nas entrevistas, percebeu-se o que os sujeitos falavam que liam e não necessariamente o que efetivamente liam, pois suas falas eram dirigidas para uma interlocutora que lembrava processos de escolarização, por ter sido sua professora ou por os ter convidado para fazer parte da pesquisa na instituição escolar em que estudavam. Como a interação é dialógica, suas respostas aos meus questionamentos eram direcionadas a mim e poderiam ter significados diferentes de conversas informais com amigos e familiares, por exemplo. A dialogia se fez presente nas relações diretas entre pesquisadora e entrevistados, nas lembranças sobre as práticas de leitura vivenciadas no processo de interação, nas ideologias sociais que constituíam os discursos e nos modos como mostravam valorar suas identidades de leitores.

Como afirma Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 95) “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. A palavra é ideológica, por este motivo constitui-se um signo, pois faz parte da realidade, reflete e refrata algo exterior a ela, representando outra realidade e os processos de comunicação social, gerando significados, interpretações e sentidos relacionados ao grupo social e ao momento em que é pronunciada. A língua torna-se língua quando “[...] o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão”, ou seja, são apreendidos os valores que as palavras carregam (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 94). O signo sem o conteúdo ideológico é apenas sinal (imutável). Toda a compreensão comporta uma atitude responsiva ativa.

Bakhtin (Volochínov) (2004) ressalta que a palavra é um material privilegiado de comunicação social, sendo parte integrante do discurso interior, da consciência. Para o Círculo, a consciência não está relacionada a questões fisiológicas ou biológicas, mas caracteriza-se como um fato socioideológico. A consciência é formada por signos que refletem ideologias e só podem ser confrontados com outros signos que interagem continuamente no ambiente social. A palavra participa de todos os atos de compreensão. “Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 38, grifos do autor). Todas as palavras têm autores, mas, com o passar do tempo, as palavras são apropriadas pelos sujeitos, fenômeno que Bakhtin (2006, p. 403) chama de monologização da consciência. Nesse processo,

“esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com as palavras do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das ‘palavras próprias alheias’)”. A consciência monologizada entra em contato com novas vozes, formando novos enunciados na ininterrupta corrente da comunicação verbal. A consciência, portanto, é também social.

Outro conceito central na teoria de Bakhtin, utilizado neste estudo, é o de enunciado concreto, considerado o discurso pleno, ou seja, é “[...] a *unidade real da comunicação discursiva*”. (BAKHTIN, 2006, p. 269, grifos do autor). O enunciado concreto desenvolve-se nos diversos processos dialógicos, sendo, portanto, “[...] uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado mas sentido” (BAKHTIN, 2006, p. 332). Por possuir sentido, a comunicação se dá na interação e busca uma atitude responsiva ativa do interlocutor, já que todo o enunciado é dirigido ao outro. Essa responsividade apresenta marcas do contexto ideológico em que foi proferida e uma posição axiológica desenvolvida na interação no híbrido processo de reconstrução de sentidos. O sentido, fundamental para compreender como os adultos pesquisados se constituem leitores, nasce da alteridade entre os sujeitos do discurso e é modificado constantemente, pois os processos interativos não têm fim.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele (BAKHTIN, 2006, p. 382).

Para Bakhtin (2006), cada enunciado é formado pela junção de sentidos. Por ser um elo na comunicação verbal, o enunciado está em constante movimento de construção. Um enunciado não pode ser reproduzido pelos sujeitos como ele foi dito anteriormente, mesmo que seja a mesma oração, pois a situação social, o momento, os interlocutores e os objetivos do enunciado não são os mesmos. Os sentidos para a leitura proferidos pelos sujeitos desta pesquisa foram direcionados a mim como interlocutora, não

mostram a verdade, mas **uma** verdade, uma forma de se ver como leitor, construída na interação naquele determinado período e com base em suas experiências anteriores. Tudo que é criado se baseia em algo já existente, “contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado” (BAKHTIN, 2006, p. 326).

Por ser uma parcela da comunicação verbal, a enunciação está relacionada também às diferentes esferas sociais. Quando as entrevistas eram realizadas em esferas distintas, os enunciados eram modificados, assim como as relações sociais estabelecidas. Bakhtin (Volochinov) (2004, p. 125) ressalta que “o processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim”. Os limites do enunciado são a situação da enunciação (esferas sociais em que são desenvolvidos e os gêneros do discurso) e o auditório (os participantes da enunciação).

Os gêneros do discurso, definidos por Bakhtin (2006, p. 262) como “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (grifos do autor), constituem conceito importante para se discutir os eventos de leitura. Os gêneros são variados, estão relacionados com as esferas sociais de atividade humana. Como ressalta Bakhtin (2006, p. 334), “os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva”. Buscou-se verificar alguns gêneros discursivos que circulam nas esferas em que os alunos se inserem para conhecer quais são as leituras feitas pelos jovens e adultos em processo de alfabetização e sua relação com o aprendizado da leitura na EJA.

Os gêneros apresentam marcas do contexto, da história, dos sujeitos, do lugar e da função que representam no discurso. De acordo com Bortolotto (2007, p. 93), “ao afirmar que os ‘tipos’ de enunciados (gêneros) são relativamente estáveis, Bakhtin se referia, de um lado, à dimensão histórica dos gêneros e, de outro, à imprecisão de seus limites e fronteiras”. Os gêneros não são estáticos, modificam-se, transformam-se juntamente com as interações sociais e só podem ser compreendidos situados em seu contexto histórico.

Cada gênero, para Bakhtin, possui em comum o conteúdo temático (o que pode ser dito por meio do enunciado), o estilo (as marcas linguísticas que estão relacionadas a questões individuais) e a construção composicional (a estrutura de organização dos enunciados pertencentes ao gênero). Em cada esfera de atividade há regularidades discursivas internas

---

que se organizam de forma peculiar. Diante da heterogeneidade de gêneros existentes, Bakhtin (2006, p. 263) os distingue em primários e secundários. Os primários são formados “[...] nas condições de comunicação discursiva imediata” (conversas cotidianas, bate papo informal...) e os secundários são mais complexos, incorporam os primários na sua organização, e são formados por situações discursivas mais complexas (pesquisas científicas, crônicas, dramas, romances...).

Distintos gêneros foram observados no processo desta pesquisa. Cada sujeito valorava e lia esses gêneros de forma diferenciada. Para compreender a influência da disponibilidade, do acesso e da apropriação de cada gênero pelos sujeitos, torna-se importante discutir o conceito de leitura utilizado nesta tese e quais as relações desta maneira de conceber a leitura com o processo de escolarização desenvolvido na EJA.



## 4 A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A LEITURA

*Tem muita coisa para fazer. Para ler tem que gostar bastante [...]. Interesse eu tenho só assim se passar em um lugar que tenha uma placa ou coisa assim, agora parar para ficar lendo um livro não interessa muito. As placas eu sempre leio para me localizar [...]. O meu guri não, ele sempre fica até meio-dia ali lendo, estudando. Algumas vezes ele chega à noite e estuda mais ou vai para a casa da noiva. Ele gosta mesmo. Quando ele andava de ônibus sempre tinha um livrinho na mão para ler quando esperava o ônibus. Eu já não gosto assim, para ler obrigado também não dá [risos].*  
(Zenir, entrev. – 05/05/2011).

Nesta tese, parte-se do pressuposto de que as leituras são ideologicamente constituídas e estão presentes em diferentes esferas sociais. Para iniciar esta discussão, utiliza-se a premissa, defendida por diversos autores (ABREU, 2001, 2010; FREIRE, 2006; GALVÃO; BATISTA, 2005; GOULEMOT, 2001; KLEIMAN, 2010; STREET, 2003a; VÓVIO, 2007a), de que a leitura é um processo de construção de sentidos. Esses são construídos a partir da subjetividade e do contexto histórico em que se desenvolvem os eventos de letramento. A leitura, portanto, como já afirmado, é uma das práticas de letramento. Por ser uma prática social, está em constante transformação e se complexifica juntamente com a cultura que, como afirma Canclini (2008), passa pelo processo de “hibridização”. O processo de hibridização cultural mescla e torna fluídos os sentidos atribuídos às leituras. Quanto mais complexa a sociedade, mais complexas as práticas de leitura, pois elas são constituídas nas relações e nos usos da escrita entre e no interior de grupos sociais. Pela perspectiva teórica adotada neste estudo, não é possível falar de uma concepção e de um sentido único para a leitura. Assim como os letramentos, a leitura só pode ser compreendida a partir de suas variadas facetas e contextos, ou seja, no plural.

A construção de sentidos realizada pelo leitor em um evento de letramento pode ser diferente dos sentidos preteridos pelo autor, uma vez que essa relação é dialógica, depende das vozes que constituem os discursos, dos valores, dos aspectos históricos, das ideologias sociais que permeiam o ato de ler, dos conhecimentos prévios e dos objetivos do leitor. Esses aspectos definem as inferências que serão realizadas durante a leitura. Ao retornar para o mesmo texto, em um momento diferenciado, o leitor

pode atribuir novos sentidos, pois as vozes que constituem o seu discurso não serão as mesmas. Como afirma Bakhtin (2006, p. 309-310)

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitante, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado).

Os textos são formados pela linguagem, a qual adquire vitalidade em relações dialógicas e dialéticas peculiares, transformando e sendo transformada pela sociedade. Ao se referir ao “dado”, Bakhtin (2006) evidenciava os gêneros do discurso, os quais são materializados na forma de enunciados relativamente estáveis, embora a linguagem se materialize de modos heterogêneos, possibilitando a sua utilização em diferentes esferas sociais, conforme mencionado no capítulo precedente. Os sentidos remetidos aos textos são construídos tanto pelo discurso social macro de valoração ideológica, como pelo horizonte social e discursivo do leitor.

Na epígrafe citada no início deste capítulo, Zenir comenta formas diferenciadas de atribuir sentido à leitura. Primeiramente relata um dos sentidos<sup>71</sup> que a leitura possui para si, como uma prática utilizada em diferentes momentos da vida, para finalidades funcionais de compreensão do contexto letrado em que está inserido. Mesmo que participasse de diferentes eventos de letramento, ele não definia esses eventos como leitura, pois se distanciavam das atividades desenvolvidas na esfera escolar. Porém, as leituras realizadas por seu filho eram relatadas como êxito, perseverança e interesse pessoal. O filho, citado na epígrafe, foi o único integrante da família que concluiu o ensino superior. Destaca-se naquela enunciação que, segundo Zenir, o filho está constantemente lendo, estudando, além de levar um livro consigo para ler durante o deslocamento que realizava de ônibus, ou seja, desenvolvia leituras valoradas socialmente, as quais são distintas das feitas pelo pai. Para Zenir, a leitura está relacionada a questões individuais de gosto, interesse e aptidão.

---

<sup>71</sup> A expressão “um dos sentidos” foi utilizada pois esta epígrafe apresenta apenas um recorte das discussões sobre leitura desenvolvidas com Zenir durante o processo de geração dos dados. No quinto capítulo será apresentado como ele se identifica como leitor, possibilitando a compreensão dos diferentes sentidos que atribuiu à leitura durante o período da pesquisa.

Os sentidos atribuídos por Zenir para a leitura, citados na epígrafe, eram todos mais amplos do que a decodificação do código gráfico, apesar desse processo ocorrer em todas as formas de leitura por ele definidas. Nesta tese, com base também nos estudos do letramento, entende-se que se não houver compreensão do escrito não ocorreu leitura, apenas decodificação, que é uma parte importante do processo, sem a qual não haverá leitura. A leitura, portanto, é significada e atualizada a cada evento de letramento. O leitor participa ativamente do processo de leitura, possui uma atitude responsiva, ou seja, cria, resignifica, une conhecimentos novos aos que já possui, questiona o escrito, interagindo constantemente com o texto. Ressalta-se que, apesar de o leitor ter papel ativo e fundamental na construção de sentidos na leitura, esses sentidos, de algum modo, encontram limites no próprio texto. Cada texto traz em si a formação discursiva do seu autor, representada no gênero do qual faz parte, cujas marcas linguísticas, discursivas e textuais vão guiar o processo de leitura.

Goulemot (2001, p. 108) contribui com esta discussão ao afirmar que “a leitura é uma revelação pontual de uma *polissemia* do texto literário” (grifo do autor). No desenvolvimento de discussões sobre o leitor e a situação de leitura, o autor denomina-os de elementos “fora-do-texto”, mas enfatizando que são essenciais para o desenvolvimento dos eventos de leitura. Para a definição de sentidos, segundo Goulemot (2001), o leitor utilizará além das marcas textuais, aspectos “fora-do-texto”, como questões fisiológicas, históricas e a biblioteca pessoal, os quais definem a singularidade da leitura. Optou-se por apresentar e discutir o conceito de “fora-do-texto” de Goulemot (2001), pois, durante as entrevistas, verificou-se que esses aspectos foram fundamentais na forma como os sujeitos se identificaram leitores.

Para Goulemot (2001), ao ler as pessoas utilizam o seu corpo, ou seja, questões fisiológicas, pois não existe uma única forma de ler. Dependendo do momento e dos objetivos da leitura, a pessoa pode fazê-la sentada, de pé, deitada, solitária, com outras pessoas, em voz alta, silenciosamente... Concorde-se com a afirmação do autor de que “somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (GOULEMOT, 2001, p. 109). Cada gênero possibilita formas específicas de como a sua leitura será realizada, e essas formas não são únicas, mas são “um modelo comum, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados com a linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.

74). Não se lê um livro de receitas da mesma forma que se lê um artigo científico, um dicionário ou uma lista telefônica, por exemplo. Goulemot (2001, p. 109) afirma que “há uma dialética inscrita na história do corpo e do livro”, ou seja, o leitor e o texto se misturam, são influenciados mutuamente na definição de sentidos.

Quanto às questões históricas que também influenciam na atribuição de sentidos, Goulemot (2001, p. 112) afirma que a história pessoal está articulada com a história cultural (coletiva). A história cultural é ideológica, política e orienta as leituras realizadas em determinados períodos, pois “[...] constitui um tecido, um discurso comum” que podem variar conforme os grupos culturais. Essas ideologias definem leituras boas e ruins, não considerando, em muitos contextos, a heterogeneidade dessas práticas.

A biblioteca do leitor diz respeito às suas leituras anteriores, suas lembranças, memórias e experiências vividas. Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), seguindo perspectiva semelhante à de Goulemot (2001), destacam que memórias são singulares e coletivas, já que são elaboradas e compartilhadas na relação com o outro. Assim como as leituras, as memórias não são sempre as mesmas, fixas e estáticas, elas representam um recorte da realidade e variam conforme as relações estabelecidas. Segundo as autoras, “[...] as memórias de cada um são constituídas no encontro com os seus vários outros, são constituídas socialmente” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 34). As memórias de leitura, ou a biblioteca do leitor, como propõe Goulemot (2001), são formadas pelas leituras observadas, pelas relações estabelecidas com diferentes sujeitos em variadas esferas sociais, as quais são evocadas no ato de ler e aparecem no discurso dos sujeitos desta pesquisa quando rememoravam as leituras feitas na EJA e as atividades de leitura cotidianas.

Por se defender que a leitura é uma prática plural, concorda-se quando Goulemot (2001, p. 113) afirma, com base em Bakhtin, que existe “[...] *dialogismo* e *intertextualidade* da prática da própria leitura” (grifos do autor). O texto lido não impõe sentidos fixos, compreensões estáticas, pois todos os “fora-do-texto”, comentados por Goulemot (2001), participam do processo de atribuição de sentidos ao texto e são influenciados pelos sentidos apresentados pelo próprio texto, ou seja, a cada leitura um novo sentido é produzido. A leitura mostra-se como “[...] um interessante instrumento para compreender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para construir o sentido da realidade que mais lhes convém” (GALVÃO; BATISTA, 2005, p. 12).

Retornando a discussão da epígrafe, percebe-se a ênfase no discurso de Zenir na valorização da cultura acadêmica, nas práticas escolares representadas pelas leituras feitas pelo filho. Por ser uma prática cultural, as leituras estão envolvidas por ideologias, crenças, significados, valores e sentidos construídos socialmente. A fala de Zenir, portanto, foi baseada nas interações que se estabeleceram nas esferas sociais e nos contextos interativos que vivenciou, os quais desenvolviam e valoravam práticas de letramento diferenciadas. Os sentidos atribuídos à leitura, como ressalta Vóvio (2007a), são heterogêneos, estão relacionados com fatores contextuais, finalidades, papéis desenvolvidos nos processos interativos dentro de diferentes grupos sociais que compõem a complexa sociedade grafocêntrica atual.

Para a compreensão da heterogeneidade e da pluralidade das práticas de leitura, utiliza-se a metáfora de Lahire (2002) para definir o homem plural. Partindo de um olhar microssociológico, o autor afirma que a realidade não pode ser definida apenas pela posição social que o sujeito ocupa em uma única coletividade, já que as relações são amplas, diversificadas e marcadas pela heterogeneidade, ressaltando a importância da compreensão das relações internas que envolvem os seres sociais. Nessa obra, o autor compara cada sujeito como uma folha de papel dobrada ou amassada. Afirma que os seres sociais são relativamente singulares, apesar de serem formados na relação. A folha de papel dobrada ou amassada representaria cada caso singular, distinto, parte de vários dobramentos “[...] e se caracteriza, portanto, pela multiplicidade e pela complexidade dos processos sociais, das dimensões sociais, das lógicas sociais, etc., que [o leitor] interiorizou”, as quais, se apresentam, por vezes contraditórias (LAHIRE, 2002, p. 198).

As leituras são feitas pelos seres sociais, portanto, compostas por relações passadas e presentes, complexas e heterogêneas, desenvolvidas em esquemas de socialização que se iniciam quando o sujeito começa a interagir no interior de uma sociedade letrada, quando entra em contato com esses artefatos culturais e com suas formas de uso. Dentro de uma sociedade grafocêntrica, não há como não participar de eventos de leitura, uma vez que essas sociedades são organizadas por práticas letradas. Evidencia-se, com esta discussão, que as práticas de leitura dos adultos pouco escolarizados não podem ser consideradas únicas, invariáveis ou inexistentes e que explicações baseadas no senso comum ou em uma análise de grupo não dão conta de compreender as suas especificidades. Por esse motivo, esta tese analisou relações intersubjetivas em diferentes

esferas sociais que interferiram nas heterogêneas práticas de leitura que cada sujeito investigado desenvolveu. Como já se destacou, neste estudo, busca-se mostrar, como afirma Street (2003a), que as diferenças, as distâncias e as fronteiras entre as práticas de leitura das pessoas pouco escolarizadas e das escolarizadas são menos evidentes do que determina o senso comum, baseado na legitimidade da escolarização e na ilegitimidade das leituras desenvolvidas em outras esferas. Na tônica desta discussão, entende-se, assim como Lahire (2005, p. 29) que,

O facto central que surge então é que a fronteira entre legitimidade cultural (a ‘alta cultura’) e ilegitimidade cultural (a ‘subcultura’, o ‘simples divertimento’) não separa somente em termos globais (estatisticamente) as diferentes classes, mas também as diferentes práticas e preferências culturais dos mesmos indivíduos, em todas as classes da sociedade. Quaisquer que sejam as suas propriedades sociais (pertença social, nível de diploma, idade ou sexo), uma mesma pessoa terá grandes hipóteses estatísticas de ter práticas e gostos variáveis do ponto de vista da sua legitimidade cultural, segundo os domínios (cinema, música, literatura, televisão, etc.) ou as circunstâncias da prática).

Cada sujeito possui, devido a sua subjetividade desenvolvida socialmente, formas distintas de conceber, valorar e utilizar a leitura. E a escola, enquanto esfera social responsável pelo desenvolvimento dos letramentos, tem oficialmente a função de ensinar, promover e oportunizar o contato com variadas formas de leitura, com objetivos distintos e em contextos situados, partindo do conhecimento do aluno, mas ampliando esse acesso a leituras de domínio em esferas sociais das quais os sujeitos não participam em seu cotidiano. Esse processo pedagógico favorece ou deveria favorecer a hibridização entre o *letramento local* e o *letramento global*, como sugere Street (2003a).

A escola, quando atua apenas na perspectiva do letramento autônomo, dissemina uma leitura considerada correta, define formas de ler, determina compreensões, limita suportes e funções dos gêneros, rotula os leitores em “letrados” e “não letrados”. Em tais avaliações é suposto que os sujeitos que passam pela escola realizam leituras de maior valor do que os não escolarizados. Nessa concepção, acredita-se que as práticas de leitura e escrita escolares (dominantes) têm efeitos homogêneos

sobre os sujeitos, normalmente relacionados à prosperidade, ao desenvolvimento cognitivo e à ascensão econômica e social. Por ser um local privilegiado de disseminação das práticas de leitura e escrita, cria uma distinção entre as pessoas que desenvolvem práticas escolares de leitura e aquelas que realizam práticas locais, de resistência, que não necessariamente têm relação com a esfera escolar.

A relevância de discutir essa perspectiva da tradição, como denominam Galvão e Batista (2005), está na forte influência desse discurso no meio escolar e que se reflete também nas falas dos sujeitos entrevistados. A voz da tradição respalda a desigualdade ao considerar a leitura “[...] como um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal” (GALVÃO; BATISTA, 2005, p. 13). Se existe um leitor ideal, os demais não são leitores, pois são diferentes, não têm os mesmos gostos e interesses e, portanto, não desenvolvem as práticas de letramento dominantes, as quais são legitimadas pela escola, já que são desenvolvidas em seu interior, assim como em outras instituições de prestígio social, como as academias literárias e as universidades, por exemplo.

A falta de conhecimento das trajetórias locais e singulares de letramento aparece nos discursos do senso comum, os quais são corroborados pela mídia ao afirmar e difundir a voz da tradição, utilizando argumentos como: o brasileiro lê pouco, as escolas não incentivam as práticas de leitura, os alunos não leem, a leitura é pouco difundida no Brasil, os professores não leem, poucos livros são vendidos, etc. Afirmarções como essas, que depreciam a cultura letrada local, são espalhadas e tidas como verdade, mesmo que não haja comprovações sobre elas. Negam-se, contudo, as leituras efetivamente realizadas, em prol de práticas idealizadas, por vezes inexistentes e, portanto, distantes da realidade da maioria dos brasileiros. O que se distancia da norma é considerado inferior e é utilizado como prerrogativa para se propagar que como o brasileiro lê pouco, a população é carente culturalmente (ABREU, 2001).

O discurso da tradição, como afirmam Galvão e Batista (2005), foi utilizado como perspectiva para estudos na área da leitura que consideravam os gêneros e a utilização dessa prática com finalidade em si mesma, com disposições e sentidos iguais para todos os sujeitos. Esses estudos hierarquizavam as leituras, os suportes de textos e conseqüentemente os leitores. O livro era o suporte de excelência normalmente relacionado à leitura por fruição ou à aquisição de conhecimentos culturais fundamentais para a cidadania. Os livros literários, distantes das funções utilitárias,

eram especialmente valorados. As pessoas que leem eram avaliadas conforme o acesso, o consumo e a frequência com que realizavam essa prática, tornando-se “[...] um capital individual e de classe, com valor de mercado e de *status* no meio social imediato” (ABREU, 2001, p. 154). Quanto maior e mais frequente o hábito de ler as obras valoradas pela cultura dominante, mais culto, erudito e de valor (social e cultural) é considerado o sujeito.

Galvão e Batista (2005) ressaltam que essa perspectiva foi utilizada por estudos sociológicos sobre hábitos de leitura. Esses buscavam em grupos culturais específicos “[...] apreender a natureza do impresso que nesse espaço circula para, assim, determinar os níveis culturais e educacionais da população considerada e permitir o estabelecimento de políticas adequadas para sua ampliação” (GALVÃO; BATISTA, 2005, p. 15). Ao identificar a falta da leitura dominante e de prestígio social, tentava-se compreender os motivos de sua não ocorrência, para propor políticas de incentivo à leitura, as quais teriam efeitos homogêneos sobre os sujeitos e seriam capazes de acabar com as distâncias sociais e culturais. Segundo as autoras, outros estudos que também seguiram a linha da “tradição” foram as investigações sobre a história do livro. Essas pretendiam identificar não apenas a intensidade e a frequência da leitura, mas a “qualidade” dos materiais impressos. Ao analisar esses materiais, identificariam os hábitos de leitura de determinados grupos, a qualidade do que liam, os motivos de suas escolhas e os materiais escritos produzidos em determinados períodos. Os suportes de leitura eram fundamentais para se conhecerem os leitores e as leituras realizadas.

Apesar da importância desses estudos para traçar perfis de leitores, Galvão e Batista (2005) destacam que, ao atribuírem valor para as leituras analisadas, não se davam conta da complexidade do fenômeno e do significado que essas práticas tinham para os grupos investigados. Acrescentam ainda que não existem relações diretas e lineares entre grupos sociais e materiais de leitura, já que esta é uma atividade produtora de sentidos. Na perspectiva assumida nesta tese, os livros, as diferentes leituras não são positivas ou negativas para todas as pessoas, não existe uma leitura correta, pois, como afirma Abreu (2010, p. 38), “nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação. Não se trata, portanto, de se esquivar a qualquer forma de julgamento ou hierarquia. Trata-se, sim, de evitar todas as composições literárias com critérios formulados no interior da erudição”.

Ao se enfatizar a importância de conhecer as práticas locais de leitura e escrita, para que a escola não seja uma esfera social disseminadora apenas do letramento autônomo, destacando somente a voz da tradição, não se está defendendo a utilização única de modelos de letramento locais, resistentes, como já se destacou em capítulo anterior. Ao se valorizar somente as leituras dos grupos não ou pouco escolarizados, buscando eliminar estigmas e estereótipos, desnaturalizando posicionamentos etnocêntricos, corre-se o risco do relativismo, de se ignorar as disputas sociais, os conflitos e as tensões que envolvem as complexas práticas de leitura.

Não é ignorando a cultura dominante que se conquistam os espaços e direitos negados. Além do mais, não se pode deixar de considerar que um dos objetivos centrais da escola é possibilitar o acesso às formas culturais socialmente valoradas, pois se essas práticas não forem desenvolvidas nessa instituição, os sujeitos podem não vir a conhecê-las em outros contextos de que participam. Sem o acesso às leituras de prestígio social, as desigualdades se manteriam e seriam reforçadas, negando-se e desconsiderando-se as diferenças. Concorde-se com Vóvio (2007a, p. 76) quando afirma que “o processo de neutralização da ordem simbólica e das hierarquias sociais reveste-se de uma intenção democrática que tem como consequência a imobilidade”. A autora ressalta que a utilização dessa perspectiva no campo educacional poderia gerar diferentes ações no campo pedagógico, como: a defesa de uma ação compensatória, supervalorizando as práticas dominantes; a substituição do padrão cultural dominante pelo local, em prol da diversidade, mas sem possibilitar a mobilidade; e ações de tolerância e respeito sem discussões para a compreensão das relações de disputa e dominação construídas nas relações entre grupos.

Por se optar pelo enfoque da diversidade, mas sob a perspectiva do letramento ideológico que não negligencia as relações de poder, as ideologias e o contexto sócio-histórico e cultural em que ocorrem as práticas de leitura e de escrita, abre-se “[...] espaço para a percepção das diferenças, não como equivalentes, nem como déficits, mas como possibilidades inscritas e socialmente situadas” (VÓVIO, 2007a, p. 80). O foco não recai em uma mudança da instituição escolar como um todo e nos seus objetivos centrais, vai além, pois busca desenvolver os letramentos do aluno visando à utilização da leitura e da escrita na vida social, não valorando apenas as “[...] vozes sociais advindas da representação hegemônica” (VÓVIO, 2007a, p. 156).

Ao conhecer a diversidade de textos, as ideologias e as relações de poder envolvidas nas práticas de leitura, os estudantes poderão interagir com elas, em diferentes esferas sociais, conscientes de seu papel e da possibilidade que têm de modificar o que está posto, criando novas formas de interação, valoração e significação. A escola se tornaria, portanto, “[...] um local de participação em um universo literário alargado e revalorizado, que permitisse aos alunos expandir o conhecimento da própria cultura e desenvolver o interesse pela cultura alheia” (ABREU, 2010, p. 38).

Não se busca, assim, saber qual é a melhor ou a verdadeira leitura, mas compreender quais e por que motivo determinadas obras foram eleitas como relevantes, eruditas e outras não. Reflexões como essas, aliadas a estudos sobre as práticas de leitura locais, podem significar, como afirma Abreu (2010, p. 38-39), “[...] apostar mais na compreensão do que no julgamento, na convivência com a alteridade do que na imposição de um padrão”. Essas mudanças não ficam restritas aos indivíduos que participam do processo de escolarização, pois as esferas sociais em que os sujeitos interagem estão inter-relacionadas e também poderão sofrer modificações, minimizando desigualdades sociais, as quais perpetuam estigmas e preconceitos relacionados à aquisição da escrita.

É importante aludirmos novamente aos conceitos de Kalman (2003), uma vez que para a leitura ocorrer é necessário existir *disponibilidade* de materiais impressos nos locais de que os sujeitos participam, dentre eles a escola. A disponibilidade de bens culturais é desigual entre os diferentes grupos. Entretanto, apenas a disponibilidade não garante o *acesso* às leituras, situação comumente percebida em escolas que têm um amplo repertório de textos em suas bibliotecas, mas que não são utilizados pela comunidade escolar.

É a partir de relações intersubjetivas no processo de interação que se pode ou não acessar as leituras disponibilizadas, utilizá-las, interagir com elas em eventos de letramento. O acesso caracteriza-se, portanto, como meios e modos de efetivar a *apropriação* dessas práticas. O conceito de apropriação, empregado por Kalman (2003), mostra-se bakhtiniano, conforme já mencionado, e ocorre quando as palavras dos outros são incorporadas as suas, através de atitudes responsivas ativas. Constitui-se, portanto, como individual e social, já que os enunciados são formados nas relações com os outros, no processo de construção de sentidos. Cabe ressaltar que as distintas de atribuir sentido a leitura comentadas neste texto, as vozes que as evocam, estão presentes na sociedade

e muitas constituem também as vozes dos sujeitos pesquisados, tornando importante o conhecimento de como os participantes deste estudo se apropriaram dos discursos sobre a leitura e de como a utilizam, foco das discussões deste trabalho.

Como demonstram os dados da pesquisa, outro aspecto fundamental para que os sujeitos se apropriassem de práticas de leitura foi a afetividade. Ao lembrarem do seu processo de alfabetização e das leituras realizadas cotidianamente em diferentes momentos de suas vidas, rememoravam procedimentos metodológicos utilizados pelos professores, a maneira como se relacionavam com eles e com os colegas de sala, a forma como sua família os incentivava ou não a desenvolverem práticas de leitura e a maneira como liam as pessoas próximas a eles. Todas essas relações foram afetivas, sendo elas positivas ou negativas. Leite (2006, 2011) discute a importância da afetividade na formação do leitor. Ancorando-se nos pressupostos de L. S. Vygotsky e H. Wallon, o autor afirma que o processo de mediação pode favorecer um vínculo afetivo positivo entre o sujeito e a leitura, possibilitando a apropriação dessa prática nas diferentes esferas sociais, ou uma relação afetiva negativa, afastando-os das leituras. O autor enfatiza a indissociabilidade entre a razão e a emoção e salienta que em um mesmo grupo podem existir pessoas com posicionamentos distintos relacionados às práticas de leitura.

Os dados da pesquisa igualmente revelaram as diferenças entre o sentido atribuído às leituras pelos sujeitos, demonstrando que a subjetividade depende das relações estabelecidas e da forma como os indivíduos se apropriam, particularizam a cultura. Os adultos não escolarizados, por trazerem em suas vivências marcas da exclusão educacional, ao voltarem para a escola buscam criar vínculos afetivos com a instituição, os quais são fundamentais para a sua permanência e para se apropriarem dos conhecimentos escolares. Celina, por exemplo, relatava constantemente a relação afetiva que mantinha com os professores, segundo ela:

*[...] são todos queridos. Eu amo eles. Eles me acolheram e me tratam muito bem. Eles sabem o dia que eu estou boa e o dia que não estou. A EJA é a minha segunda casa e eles são a minha segunda família. Lá é bom tanto para as senhoras como eu, como para 'os malas' também. (Celina, entrev. – 05/05/2011).*

A importância dessa relação para a aluna se alfabetizar e valorar positivamente as práticas escolares é corroborada por Leite (2001, p. 48), quando enfatiza “[...] que as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto são, também de natureza afetiva, sendo esta determinada, em grande parte, pela qualidade do processo de mediação”.

O estabelecimento de vínculos afetivos positivos com a leitura e sua variada utilização no decorrer da vida depende necessariamente da disponibilidade, do acesso e da apropriação de diferentes gêneros discursivos, o que se caracteriza por um processo dialético e dialógico desenvolvido na relação com o outro. Como afirma Kleiman (1995, 2010), todas as formas de aquisição de novas práticas de leitura e escrita, de conhecimento das práticas culturais de grupos distintos é uma forma de aculturação, pois se apropria de práticas dos outros. Para a autora

Assim como o processo de inclusão envolve questões identitárias para os mais pobres, que provém 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 (KLEIMAN, 2010, p. 376).

O aprendizado da leitura e da escrita envolve, necessariamente, uma mudança de identidade de leitor e escritor, uma nova forma de avaliar e valorar a leitura e a escrita. Para Kalman (2004b), são atribuídos novos sentidos para a alfabetização, fornecendo possibilidade de mudanças, pois com base na experiência reconsidera-se a legitimidade do discurso dominante que anteriormente era tomado como única e incontestável verdade.

No próximo capítulo, discutem-se as leituras que os quatro sujeitos investigados efetivamente realizaram, procurando compreender como o aprendizado da leitura e da escrita na EJA contribuiu para a sua identidade como leitores e para a ampliação de suas leituras.

## 5 LETRAMENTOS SITUADOS: HÍBRIDAS PRÁTICAS DE LEITURA

Neste capítulo, serão apresentadas as vozes de cada sujeito sobre suas práticas de leitura, as quais emergiram no processo de geração dos dados desta pesquisa. Conforme se salientou no decorrer desta tese, as vozes dos sujeitos, a forma como cada um se identifica como leitor demonstram suas singularidades plurais, ou seja, como se reconhecem no movimento histórico de (re) construção de suas identidades de leitores no processo de interação.

As identidades são formadas por processos discursivos, estabelecendo, portanto, na relação direta com o outro (HALL, 2009; KLEIMAN, 2010; SILVA, T., 2009; VÓVIO, 2007a). Ao se definir uma identidade, negam-se várias outras possíveis, já que a identidade é relacional, um processo de construção constante que exclui e inclui determinados grupos e culturas. As identidades configuram-se como campos de disputa, cercados de conflitos e contradições na busca por espaços sociais legitimados. A identidade de analfabeto, por exemplo, marcou negativamente os participantes deste estudo, como afirmou Celina, [...] *é muito triste ser analfabeto* (Celina, entrev – 11/12/2009). Ela fez a afirmação após relatar casos em que não foi considerada capaz de desenvolver tarefas sociais específicas que necessitavam do reconhecimento do código gráfico, quando foi tida como não inteligente, por não ser alfabetizada, ou seja, não desenvolver essa prática legitimada socialmente.

Os letramentos, como afirma Street (1984, 1995, 2003a, 2003b), assim como as identidades, estão diretamente relacionados com questões de poder. Considerar apenas uma característica de um grupo e defini-la como única e definitiva é uma forma de poder que busca a manutenção da hegemonia, das leituras consideradas corretas, dos letramentos dominantes de que todos deveriam compartilhar. Kleiman (2010, p. 376) contribui com essa discussão ao afirmar que “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”. Ao se definir uma identidade como a de analfabeto, criam-se sentidos a partir dela, formas de ver o mundo, de se definir quem se é e compreender a si mesmo. Por esse motivo, Kalman (2004b) afirma que a alfabetização provoca uma mudança na identidade dos sujeitos, na forma como atribuem sentido à leitura e à escrita.

Na sociedade grafocêntrica atual, denominada por Bauman (2005) de modernidade líquida<sup>72</sup> e por Hall (2009) de modernidade tardia<sup>73</sup>, as identidades são instáveis, fluídas, fragmentadas, mutáveis e se transformam constantemente pela interação, ou seja, são inacabadas (BAUMAN, 2005; HALL, 2009; SILVA, T., 2009). A instabilidade nas identidades ocorre pois as pessoas participam de diferentes grupos, comunidades, com ideias e princípios distintos (BAUMAN, 2005; LAHIRE, 2005). Essa forma de compreender as identidades, que tem por base os estudos culturais, opõe-se a uma concepção de única e de imutável identidade. Esses autores defendem que o processo de hibridização que ocorreu principalmente pelos movimentos migratórios retirou o foco da estabilidade de grupos sociais e culturais devido à maior proximidade do local com o global. Para Silva, T. (2009, p. 87), o hibridismo

[...] coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas.

Devido a sua fluidez e instabilidade, as identidades, sejam elas raciais, éticas, profissionais, de gênero, de analfabeto, de bons leitores ou maus leitores, dentre outras, podem ser questionadas e não precisam apenas reproduzir as relações de poder existentes. Segundo Silva, T. (2009), é necessário desvelar os processos de normalização, que se constituem pela definição de uma identidade como referencial, para hierarquizar as outras. No processo de normalização, criam-se desigualdades sociais, excluem-se e estigmatizam-se determinados grupos, como o das pessoas

---

<sup>72</sup> A modernidade líquida definida por Bauman (2005) refere-se ao período atual, fortemente influenciado pela globalização, marcado por incertezas e transitoriedade. Para o autor, nesta sociedade as identidades são híbridas, não dependem necessariamente de vínculos com o local e adquirem forma a partir das relações que estabelecem. Por esse motivo, faz analogia com o líquido, que não mantém a forma por muito tempo, se modifica por diferentes influências e se molda ao formato dos objetos em que é depositado.

<sup>73</sup> A modernidade tardia para Hall (2009) corresponde ao período pós 1960, que marcou a desestabilização dos quadros de referência da sociedade, em que o sujeito influi e é influenciado pela globalização, tornando as identidades plurais.

pouco escolarizadas, e considera-se esse processo como normal, natural. A normalização faz com que os letramentos autônomos e as leituras definidas por eles sejam consideradas as únicas corretas.

As identidades são marcadas pela exclusão, pela diferença e reforçam desigualdades. Como afirma Bauman (2005, p. 19), “as ‘identidades’ fluem no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. Identidades que são impostas, humilham, estigmatizam e desumanizam grupos são chamadas por Bauman (2005, p. 46) de “identidade da subclasse”. É preciso romper com a ideia de que essas identidades são únicas e determinantes dos sujeitos, parando de apresentá-las com um único adjetivo, desconsiderando a pluralidade de suas práticas. Para interromper as repetições e estereótipos que excluem e discriminam os indivíduos, considera-se necessário modificar os discursos existentes. Para Silva, T. (2009, p. 94), os enunciados tornam-se significativos pela “[...] sua repetição e, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, [...] vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade”.

Por se considerar, então, a identidade uma relação de alteridade, as vozes apresentadas a seguir referem-se aos enunciados proferidos pelos sujeitos na relação que estabeleceram comigo (professora pesquisadora), que buscava conhecer as leituras que eles realizavam. Como já discutido no capítulo 2, não foi possível observar diretamente os eventos de leitura de que os sujeitos participavam, por este motivo os dados obtidos têm por base as suas declarações sobre esses eventos. Como afirma Vóvio (2007a, p. 95), “[...] dizer sobre si encontra-se dominado pela incompletude, porque o fenômeno da não coincidência espacial lhe é constitutivo, trata-se da dimensão da alteridade, própria da constituição de identidades e que compõe o jogo de posições e interlocução”. A questão da identidade de leitor foi influenciada pela relação que estabeleceram no processo de interação sujeito pesquisador/sujeito pesquisado, pela forma como eles se viam leitores, como os outros os viam e como se construíram leitores nos momentos de interação propiciados pela pesquisa.

No decorrer deste capítulo, serão apresentados os quatro estudos de caso investigados que demonstram suas singularidades em momento sócio-histórico determinado e para mim como interlocutora. Possivelmente seriam distintas as identidades de leitores apresentadas se os questionamentos tivessem sido feitos por outro interlocutor. Por esse motivo,

não serão apresentadas conclusões que restrinjam as leituras ou as identidades de leitores, já que foram construídas no processo de interação. Nessa perspectiva, “as únicas conclusões lógicas são, na verdade, conclusões teóricas que estabelecem a lista dos pontos interpretativos que puderam ser significativamente tratados” (LAHIRE, 2004, p. 45). Cabe ressaltar, também, conforme já evidenciado pelas transcrições apresentadas anteriormente, que essas não são literais. Optou-se por fazer algumas correções gramaticais nas falas dos sujeitos para possibilitar melhor compreensão do texto escrito, pois, nesta pesquisa, o objetivo não é a análise da oralidade ou sua relação com a escrita, mas conhecer os sentidos que os sujeitos atribuem às práticas de leitura de que participam.

### 5.1 CELINA

Os dados aqui apresentados foram retirados do diário de campo onde se anotaram as situações observadas nos períodos de interlocução com a participante. Cabe ressaltar que não se fará uma apresentação das características gerais de Celina, pois esses dados já foram relatados no segundo capítulo desta tese, quando se discorreu sobre os sujeitos desta pesquisa.

Em consonância com a abordagem sócio-histórica e cultural adotada neste estudo, serão explanadas primeiramente as condições em que se desenvolveu a pesquisa. Optou-se por apresentar inicialmente os locais onde ocorreram as entrevistas, tanto na discussão sobre Celina quanto na dos outros sujeitos desta pesquisa. As condições em que o estudo ocorreu (locais, contato pesquisadora e sujeito e outras pessoas que estavam nos locais de entrevista...) foram fundamentais para a compreensão dos enunciados obtidos no processo de interação.

Durante a pesquisa, com exceção dos encontros realizados na EJA e na aula de informática de que Celina participava, os demais aconteceram em sua casa. Ela residia em um bairro da cidade de Florianópolis, em uma rua próxima à casa de Zenir. Para as entrevistas, ela me esperava na entrada da rua que era estreita e por isso carros ali não passavam. Pedia para eu nunca ir sozinha até a sua casa, pois, segundo ela, poderia ser perigoso o ingresso de desconhecidos naquele local.

A primeira visita na casa de Celina foi em 11 de dezembro de 2009. Ela morava em casa de um quarto, sala, cozinha e banheiro. Possuía um

computador antigo com acesso à internet que ela utiliza para enviar e-mails<sup>74</sup>, para editar textos; e também televisão e DVD. Nas paredes da sala havia um mural com fotos (algumas de quando recebeu o certificado de conclusão do primeiro segmento da EJA) e o respectivo diploma estava pendurado na parede, emoldurado. Na casa moravam ela e seu companheiro, a filha mais velha morava em outro bairro da grande Florianópolis e os outros três filhos moravam em outras casas no mesmo endereço que Celina. O marido participou da primeira entrevista, pois queria saber do objetivo das visitas. As outras três entrevistas foram realizadas apenas com Celina.

Observei, em cada uma das quatro visitas feitas, que a casa de Celina estava sempre organizada de maneira diferente em relação à disposição dos móveis. Ela considerava um passatempo cuidar da casa e modificá-la com frequência. Duas entrevistas aconteceram no espaço da sala, uma na cozinha e outra no quarto. A entrevista no quarto ocorreu devido à semana de chuvas em Florianópolis ter deixado a casa muito úmida e Celina considerar que aquele lugar seria mais aconchegante para a conversa. Os ambientes eram cuidadosamente preparados por ela para os encontros. Normalmente, já deixava sobre a mesa todos os materiais utilizados na EJA e os que havia lido recentemente.

Com relação aos encontros na EJA, a primeira entrevista foi em 25 de novembro de 2009. Antes disso, foi realizada a observação participante de uma aula do primeiro segmento e depois então conversei com Celina sobre a proposta da pesquisa. Na segunda visita, em 01 de junho de 2010, fiquei junto de Celina na sala de aula. Realizei observação participante das aulas daquele dia e, no horário do intervalo, conversei com a professora da turma, que já havia sido informada previamente sobre a minha presença, sobre o desenvolvimento escolar de Celina. Após as aulas na EJA, fui com Celina para a aula de informática que acontecia em outra instituição, onde novamente realizei observação participante das atividades desenvolvidas nessa aula. Todas as informações foram registradas em diário de pesquisa.

Celina mostrou-se, no decorrer da pesquisa, cada vez mais motivada em fazer parte do estudo. Quando realizava atividades de leitura diferenciadas das que fazia usualmente, marcava no caderno de anotações entregue a ela no primeiro encontro, para conversarmos sobre o evento na entrevista seguinte. Ela se comprometeu com a pesquisa desde o primeiro contato na

---

<sup>74</sup> Celina trocou e-mails comigo durante a pesquisa.

EJA, em novembro de 2009, e compreendeu a importância de sua participação. As entrevistas tiveram duração média de duas horas e meia.

Celina era observadora atenta dos seus processos interativos, os quais eram vivenciados com muita intensidade, conforme se pôde perceber no decorrer da pesquisa. Ela estabeleceu uma relação de empatia pela contrapalavra nas discussões que constituíram o processo de responsividade vivenciado.

### 5.1.1 Identidade de leitor

Nesta seção, discute-se especificamente como Celina mostrou sua identidade de leitora para fins desta pesquisa. Será abordada a sua relação com a leitura em diferentes momentos de sua vida, com maior enfoque para a relação com a família e com a escola, esferas sociais em que afirmou passar a maior parte do tempo e às quais atribui maior valor.

Celina não havia participado de processos de escolarização formal antes da EJA. Conforme comentou em entrevista, não sabia ler e escrever: *Eu não lia nada. Até o ano passado quando eu entrei era totalmente analfabeta* (Celina, entrev. – 25/09/2009). Ao enunciar as práticas de leitura que realizava, separava-as em dois momentos distintos, o momento antes e depois da escolarização. Antes da escolarização afirmava não conseguir realizar tarefas as quais considerava fundamentais em seu dia a dia (ajudar os filhos em tarefas escolares, ler cartas, receitas, escrever bilhetes e preencher o cartão ponto das firmas em que trabalhava), definia-se analfabeta, uma pessoa *cega* e dependente dos outros. Falou emocionada sobre como foi para ela viver como não escolarizada: [...] *tudo isso foi difícil, Paula, é horrível, tu não queiras imaginar o que é o não saber ler* (Celina, entrev. – 08/04/2010).

O acesso restrito à linguagem escrita em uma sociedade centrada nessas práticas, como a brasileira, cuja cultura escolar e a escrita são utilizadas como instrumentos de poder que sedimentam hierarquias e reforçam o preconceito, deixou marcas e influenciou os sentidos que Celina atribui às leituras que desenvolve. O analfabetismo fez parte de sua identidade como leitora. Conforme afirma Street (2003a), nessas sociedades não há como não participar de práticas de leitura, utilizá-las e consequentemente atribuir sentidos aos letramentos. A não decodificação dificulta, exige estratégias específicas, mas não impossibilita a participação em eventos de leitura cotidianos, já que a leitura faz parte da sociedade e os sujeitos aprendem práticas orais letradas mesmo antes do domínio do código

gráfico (KLEIMAN, 2004; TFOUNI, 2006). Nas sociedades grafocêntricas, “[...] não saber ler e escrever faz parte de uma identidade relacionada à marginalidade e alteridade”<sup>75</sup> (KALMAN, 2004b, p. 256, tradução nossa).

Em seu enunciado sobre como se sentia antes de aprender a ler e a escrever, Celina apresentava vozes da cultura escolar, da perspectiva da tradição da leitura (GALVÃO; BATISTA 2005), do discurso hegemônico que valora negativamente quem não domina a leitura. Asseverou que se não aprendesse a ler seria *uma cega*, [...] *ia ficar dependendo dos outros para sempre, ia ser quase uma inútil, eu ficava mais triste, me sentia burra, diferente e eu ainda não poderia voltar para casa porque não saberia que ônibus pegar. É muito triste ser analfabeto* (Celina, entrev. – 11/12/2009). Adjetivos negativos como *burra*, *inútil* e *cega* demonstram o preconceito com relação ao analfabetismo, estigma social que tem agregado sentimentos de desvalorização especialmente àqueles que passaram longo tempo de suas vidas sem o domínio do código gráfico. E, ao mesmo tempo, esses adjetivos dão relevo a efeitos considerados homogêneos e inerentes à leitura como inteligência, emancipação e felicidade, relacionados ao desenvolvimento individual, que faz parte das vozes que Graff (1994) afirma comporem o mito da alfabetização.

Os sentimentos de tristeza, vergonha e incapacidade enunciados com frequência por Celina, ao se referir a eventos de leitura que desenvolvia antes da escolarização, eram consequências dos reverses para sua participação ativa na sociedade, sem o domínio da leitura.

*A gente tem dificuldade em tudo quando não sabe ler, em tudo, tudo, é horrível. Você vai a algum lugar e precisa achar uma rua, às vezes você está debaixo da placa perguntando para os outros. Os ônibus então, depois que inventaram esse negócio de integrado, ou tu aprende a ler ou tu não sai de casa! E as coisas vão ficando cada vez mais difíceis.* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

*E uma vez o banco me chamou, eu tinha que digitar três letras por causa da minha conta, pra sacar dinheiro. Aquilo ali foi a pior coisa pra mim, eu cheguei e ele mandou eu ligar o computador. ‘Como é que eu vou ligar essa coisa?’ E olhava aquela fila atrás de mim e eu dizendo: ‘como é que*

<sup>75</sup> “[...] not knowing how to read and write is part of an identity related to marginality and otherness” (KALMAN, 2004b, p. 256).

*eu vou dizer que não sei ler; não sei como se faz', olha é difícil, só assim com muito jeitinho.* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

*Então esses anos todos, às vezes, dá agonia, meu Deus, quem será essa artista, parece Ana Maria Braga. Será que é? Será essa a receita que eu vi na TV e gostei? A gente fica naquela ali. Então, como eu digo pra ti, como se visse o mundo numa coisa, um presente embrulhando sem saber o que tá ali dentro, fica na curiosidade de saber.* (Celina, entrev. – 05/05/2011).

Os três excertos apresentados acima revelam, além das dificuldades que Celina vivenciou, as vozes da diversidade também presentes em seu discurso. Ela não considerou como leitura válida e necessária para o desenvolvimento de suas tarefas cotidianas apenas a leitura de livros, suporte de textos significativamente valorado pelos que se denominam, conforme Galvão e Batista (2005), de vozes sociais da perspectiva da tradição da leitura, mas diferentes formas de ler em distintos contextos. A leitura de placas, do letreiro dos ônibus urbanos, dos textos presentes no caixa eletrônico, de revistas (principalmente aquelas que comentam sobre a vida de pessoas famosas) e de receitas culinárias apareceu com frequência em seus enunciados. Essas são formas de leitura utilitárias e consideradas por ela como indispensáveis para desenvolver suas atividades cotidianas, já que seu principal objetivo com a alfabetização era ampliar sua participação na sociedade.

A falta de tempo e a necessidade de trabalhar desde criança foram alguns dos motivos citados por Celina como responsáveis por sua exclusão dos processos de escolarização antes da entrada na EJA. Para ela, alfabetizar-se era difícil, pois precisava prover o lar e não sobrava tempo para os estudos.

*E eu só trabalhava, eu trabalhava muito e não pensava em mim, eu tinha que aguentar as despesas da casa, então eu não perdia muito tempo. Só que eu ficava admirando quando os outros mexiam no computador; eu achava que eu nunca ia ter capacidade de mexer naquilo ali.* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

Celina tinha consciência dos complexos fatores sociais que a impossibilitaram de participar de processos de escolarização. Seu discurso não revela atribuição de culpa ou incapacidade pessoal ao não aprendizado,

como as vozes do discurso autônomo propagam, mas ao trabalho, à falta de recursos financeiros e à desigualdade de oportunidades como fatores responsáveis por seu distanciamento das práticas escolares. Ela mostrou-se protagonista de sua própria história, ativa e capaz de modificar a realidade a sua volta. Em que pesem os discursos de desvalorização das capacidades de leitura das pessoas pouco escolarizadas, Celina não duvidava de sua capacidade de aprender a ler e em vários enunciados ressaltou seu desejo de desenvolver essa prática para ampliar seus letramentos, como para utilizar o computador conforme comentado na fala apresentada acima.

Os pais de Celina não participaram de processos de escolarização, assim como seus oito irmãos. Comentou que apesar de não terem os conhecimentos escolarizados, seus pais a ensinaram diversos conhecimentos na infância, dentre eles destacou os da virtude da honestidade. Do núcleo familiar de origem, Celina foi a única integrante a frequentar a escola.

Lahire (2004) destaca que as relações afetivas e sociais desenvolvidas no interior de grupos familiares influenciam na participação dos sujeitos em outras esferas sociais e na resignificação de suas identidades como leitores. Para Celina, foi marcante sua participação em processos de escolarização, representou uma modificação na identidade e na forma como é vista e reconhecida por seus familiares. Chama a atenção um diálogo que teve com uma de suas irmãs.

*C- Ela chegou e falou assim:*

*I – Celina, preciso de ti agora!*

*C - Mas o que tu quer de mim? Me deixa.*

*I - Eu preciso que tu faça uma ligação pra mim e que tu escreva o nome pra mim, se tu não fizer isso quem que vai fazer, Celina?*

*C – O que tu queres que eu escreva, irmã?*

*I - O nome, requerimento.*

*C - Aí, eu escrevi: ‘Requerimento de aposentado’. Era isso? Agora tu vai ligar pra esse número aí, o telefone tá ali, por favor, liga.*

*I – Não, Celina, eu não sei fazer isso, não sei.*

*C - A pessoa se entrega naquele ‘não sei’ e não se interessa em aprender. C- Vamos pra escola juntas?*

*I - Não tenho cabeça para aprender.*

*C - Minha cabeça não é diferente da tua, que mania.*

I - *Eu não vou, eu não tenho muita coordenação nos dedos.*

C - *Eu tenho artrose, tenho um monte de coisa, mas eu vou firme.*

I - *Ai, me orgulho tanto de ti minha irmã, como é que tu sabe ler tão bem? Como é que tu escreve as coisas? Amanhã eu vou fazer um documento e eu tenho que treinar meu nome. Eu só quero saber como que escreve o meu nome. Tu sabe como se escreve? –*

C - *Sei, é I,V,O,N,E. Aí fui lá escrever: ‘Ivone’.*

I - *Ai, que letra bonitinha. Não vais escrever o teu nome?*

C - *Aí tá: ‘Celina de Souza’.*

I - *Ah, irmã, como eu tenho orgulho de ti.*

C - *A gente vai aprendendo aos pouquinhos, a cabeça da gente demora um pouco pra gente começar a reconhecer as letras, depois vai embora, não tem mais problema nenhum.*

I - *Como me orgulho de ti, minha irmã!*

C - *Então vamos à EJA?*

I - *Minha cabeça não é igual a tua e eu não vou.*

C - *E não vai mesmo, porque tem medo de não aprender.*

C - *Tenho convidado as pessoas que não sabem ler, nem escrever, nem se quer anotar o nome de uma pessoa para irem à EJA. Porque não saber ler é difícil, eu já fiz muito disso, o telefone tocava, queria falar com o ‘fulano de tal’, dá o número, bem mal sabia anotar o número, mas o nome eu não botava. Aí fica difícil depois, quando vai lá no caderninho, mas de quem é esse número? Que tu não vai lembrar se foi pra outra pessoa ou pra mim mesmo. Vou ter que ligar pra saber de quem é esse telefone, porque eu não sabia escrever o nome, nem a primeira letra não sabia. Se no caso tivesse por ordem alfabética, ‘Maria’, vou lá na letra M, mas nem isso eu sabia fazer. (Celina, entrev. – 08/04/2010).*

Nota-se no discurso da irmã de Celina uma dificuldade vivenciada pelos não escolarizados, o medo de não aprender a ler e escrever. Esse medo é reforçado pelas vozes do discurso hegemônico que anunciam existir apenas algumas leituras legítimas e afirmam que nem todos são capazes de aprender. O diálogo estabelecido pelas duas revela também

várias formas de exclusão social (pobreza, falta de recursos, falta de cobrança dos pais, doenças, necessidade do trabalho) responsáveis por reforçar a desigualdade e manter a hierarquização dos saberes.

Entretanto, diferentemente da irmã, Celina tinha confiança em suas capacidades para aprender a ler, apesar da exclusão educacional sofrida durante um longo período de sua vida. Pode-se relacionar a confiança de Celina ao incentivo que tinha em casa, ou seja, na família que constituiu. Conforme relatou em entrevista:

*Eu tenho muito apoio da família, como tu sabes, e o marido cobra muito [...]. Ele [marido] também tem paciência pra me ensinar, eu acho que avancei bastante é por causa dos ensinamentos dele, tudo que eu escrevo ele vai lá e fala 'ta faltando alguma coisa, vai lá olhar', ele tem paciência daí é mais fácil de aprender, agora quem não tem um apoio em casa... Eu tenho uma amiga lá que tem dificuldade, quando ela vai estudar o marido fala 'não vai que tu não vai aprender', daí ela não vai aprender mesmo. A minha sogra é que era uma pessoa certa, ela não sabia ler e escrever, mas mandava os filhos para escola e a minha mãe não. (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

Observa-se que os “esquemas de socialização”, como afirma Lahire (2002, 2004, 2005, 2006), são heterogêneos e quanto mais os sujeitos participarem de contextos plurais, em diferentes esferas e interagindo com distintas vozes sociais, muitas das quais contraditórias, mais amplas serão suas disposições, hábitos e capacidades de interação. Celina foi excluída da escola, mas participou de diferentes esferas sociais, interagiu com pessoas e vivenciou diferenciadas práticas de letramento que a influenciaram na forma como atribui sentidos à escolarização e ao analfabetismo. Salienta-se, contudo, que por ser a familiar uma das principais esferas de que Celina participa, o incentivo do marido foi importante para a sua inserção e permanência na EJA.

A oportunidade de participar do processo de escolarização, apesar das dificuldades vivenciadas, é considerada por Celina como um prêmio que atribui a si própria.

*Quando tu vai pra escola, aí começa a aprender as primeiras vogais, aí a gente começa a descobrir as coisas, é muito bom, é muito bom mesmo. Uma das coisas que eu mais gosto de fazer na vida é estudar, já me convidaram pra fazer outras atividades, tipo*

*pintura de pano de prato, mas não, meu tempo livre é pra estudar e não abro mão. O resto do tempo é pra escrever no caderno e fazer serviço doméstico. Vou visitar as outras patroas: 'Oh, eu estou estudando', outras me chamam 'vamos trabalhar' eu digo 'não, estou estudando', a outra assim 'Celina, vem trabalhar um mês comigo até eu arranjar outra empregadinha?' Agora não..., me dei o prêmio de aprender! (Celina, entrev. – 05/05/2011).*

A participação em processos de escolarização fez com que Celina se sentisse parte de um grupo que possui significativo prestígio social e, conseqüentemente, diferencia-se do estigmatizado e marginal grupo dos analfabetos que, conforme definição de Bauman (2005), faz parte da *subclasse*, por ser uma identidade sem reconhecimento social. O período após a escolarização evidencia-se no enunciado da entrevistada como uma nova fase, oposta à anterior e às dificuldades nela vivenciadas. Em suas palavras: [...] *é uma vida nova. É como se tu visse uma pessoa pelas costas e nunca tivesse visto a frente, porque tu lê, mas tu olha aquelas letras ali e não sabe o que tá escrito* (Celina, entrev. – 05/05/2011). Após a escolarização Celina afirma ler com frequência diferentes materiais, compreender a leitura, tirar dúvidas e realizar pesquisas. À medida que avançava no processo de escolarização, ela diferenciava seu discurso do período anterior e afirmava desenvolver maior número de práticas de leitura e com mais frequência. Declarou ler textos sobre curiosidades cotidianas e receitas de cozinha com a finalidade de se aprimorar na culinária. Em suas palavras:

*O estudo muda a nossa vida, coisas pequenas como ver o ônibus, ler a tarefa dos filhos, receber uma carta, eu agora não sou mais tão cega, antes era uma cega no mundo. Quando eu cheguei aqui [Florianópolis] eu não sabia nem pegar o meu ônibus ali que é o Agrônômica, e agora o ônibus eu me viro com ele direitinho. Ninguém mais me passa a perna no mercado também. Agora eu já aprendi a ler, ser enrolada nunca mais, eu sei quanto tenho que receber de troco e se os produtos estão vencidos ou não. Agora eu sou bem mais esperta. Pra ler eu não tenho quase nenhuma dificuldade, principalmente com uma letra legível assim de forma, pra escrever eu ainda como algumas palavras. (Celina, entrev. – 25/09/2009).*

Ao se identificar como leitora participante de processos de escolarização, Celina focaliza aspectos positivos dos letramentos. Percebe-se, portanto, que a escolarização é considerada por ela um marco em sua vida. Em texto escrito, aponta as divisas do antes e do depois da alfabetização.

Figura 1 - Texto escrito por Celina durante aula no primeiro segmento da EJA.

ONTEM MEU PASSADO ERA UMA  
 ANA FALTA SOPRESSA EM TRLHAR  
 HOJ JACOCIGO LER JORNAL  
 HOJE NISI TO BEI MAS FELIZ  
 AMANHÃ QUERO SABER MAIS  
 FUTURO QUERO ESTAR NAVEGANDO  
 VER A PRNDER ALFATIZAÇÃO

Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Celina salientou que o relacionamento que tem com as filhas também foi modificado após sua participação em processos de escolarização.

*As filhas nunca tiveram interesse em me ensinar. A Caroline até hoje briga comigo, às vezes ela tá nervosa, ainda diz: 'Ainda bem que você não sabia ler no tempo dos meus diários, porque senão eu tava ferrada'. Eu ia ler as safadezas dela, podia tá por aí e ela nem estava aí, não se incomodava com isso não. Hoje em dia eu vejo tudo. Ela fala: 'Hoje em dia, a minha mãe tá um perigo, tá que é uma chave de cadeia'. Antes eu não ia abrir, pra quê? Não tinha nem interesse de abrir. Vou abrir pra quê? Ver um monte de letra. Nem abria. Hoje, mudou tudo. (Celina, entrev. – 08/04/2010).*

Ao relatar aspectos de sua vida, a entrevistada comentou que em decorrência de problemas de saúde, como hérnia de disco e artrose, foi afastada do trabalho. Afirmou que por passar a ficar longo período em casa sozinha

e ter de sofrer com o envolvimento de seus dois filhos com drogas, acabou por desenvolver uma depressão. Atualmente, faz tratamento médico e toma remédios controlados para lidar com seus problemas de saúde.

Foi nesse período de afastamento do trabalho que Celina iniciou os estudos na EJA, o que para ela [...] *faz muito bem pra cabeça* (Celina, entrev. – 08/04/2010). Soube das aulas na Educação de Jovens e Adultos por intermédio de uma amiga. Inicialmente, ficou receosa, pois não queria ir para a escola no período noturno. Comentou de seu sentimento de insegurança em seu retorno para casa e que seu companheiro não iria gostar. Porém, quando teve conhecimento de que as aulas também eram oferecidas no período matutino, decidiu efetuar a matrícula na instituição. Dentre os motivos citados por Celina para sua busca pela EJA, destacam-se o domínio dos conhecimentos escolares para a ampliação de seus letramentos, o reconhecimento social, a elevação da auto-estima e a vontade de se inserir em diferente esfera social que possibilitasse sua ressocialização.

Eventos cotidianos para os quais precisava pedir auxílio, como os comentados no início desta seção, passaram a ser dominados por ela. Conforme afirmou em vários momentos das entrevistas, deixou de enfrentar constrangimentos e a vergonha de necessitar constantemente de ajuda para ler e escrever em uma sociedade que valoriza demasiadamente as práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, estigmatiza e discrimina quem não as domina. A escolarização foi uma das estratégias utilizadas por Celina para enfrentar a exclusão, pois “na escola podem aprender não só a dominar a leitura, a escrita, o registro convencional do cálculo matemático, mas também reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões dominantes” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 27). A ressocialização pelo convívio com outras pessoas que tinham os mesmos objetivos e com os professores e funcionários da EJA foi um motivo citado por Celina para não ter desistido de participar das aulas. Segundo Leite (2006, p. 26), a afetividade que é adquirida no processo de socialização

[...] se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas desenvolvidas.

Conforme já discutido, Celina não considera a sua não participação em processos de escolarização formais como incapacidade ou fracasso

individual. Para ela, a escolarização está relacionada a oportunidades sociais, como ressaltou durante sua fala na entrevista:

*Eu queria aprender, tinha muita vontade de aprender. Já aprendi muita coisa, mas quanto mais eu aprendo, mais eu vejo que tenho que aprender. É muito gratificante aprender, nós não **ficamos burros, sem conhecimento, ninguém mais acha que nós não somos capazes**, porque nós somos capazes. Faltou para mim foi oportunidade, mas agora eu estou conseguindo e quero aprender mais, isso faz muito bem para mim, ajuda até na minha depressão. (Celina, entrev. – 25/09/2009).*

Percebe-se que o convívio na EJA tornou-se essencial para ela que não pensa em desistir, deseja adquirir cada vez mais conhecimentos escolarizados para empregá-los em suas vivências cotidianas. A valorização do letramento dominante escolar, sustentado por estruturas de poder, em oposição ao letramento adquirido cotidianamente em meios informais, expressa-se na fala de Celina ao comentar que, com a participação em processos de escolarização, não [...] *ficamos burros, sem conhecimento*. O preconceito social imposto às pessoas pouco escolarizadas e a busca por romper com a ideologia dominante imposta podem ser inferidos na afirmação: [...] *ninguém vai achar que nós não somos capazes, porque nós somos capazes*. Isso demonstra que os discursos sociais estão imbricados e em constate conflito nos enunciados proferidos por ela.

No decorrer deste estudo, Celina foi a única dentre os sujeitos pesquisados que não desistiu de participar das aulas na Educação de Jovens e Adultos. Nos anos de 2008, 2009 e 2010, estudou na turma do primeiro segmento e no ano de 2011 ingressou no segundo segmento. A passagem do primeiro para o segundo segmento da EJA não foi tranquila para ela que transitou várias vezes entre os dois níveis de ensino. A principal queixa referia-se à diferença de concepção e metodologia de trabalho entre os dois segmentos. Nas classes de alfabetização, primeiro segmento, apenas um professor lecionava as aulas. Havia um contato próximo com os alunos e a proposta curricular do município previa o desenvolvimento das atividades na perspectiva do letramento. No segundo segmento, como relatado anteriormente, era desenvolvida a concepção e metodologia da

pesquisa como princípio educativo<sup>76</sup>. Porém, o posicionamento de Celina referente às aulas do segundo segmento foi se modificando à medida que ela se apropriava da leitura e da escrita.

No primeiro ano em que estudou na EJA, Celina recebeu o certificado de conclusão do primeiro segmento. Iniciou o ano de 2009 no segundo segmento, mas diz não ter se adaptado ao modelo de projetos pois, segundo ela, não havia aulas e isso não possibilitava a exposição de suas dúvidas sobre a escrita. Comentou que, quando surgiam dúvidas sobre a leitura e ou a escrita de palavras, tinha que recorrer a colegas, situação que a deixava constrangida. Além disso, ressaltou que havia colegas que sabiam mais e tomavam o controle da pesquisa que era realizada em grupo, o que a fazia sentir-se excluída do processo de construção do conhecimento. Outros fatores do segundo segmento que não agradaram Celina durante a sua primeira participação neste nível de ensino foram a ausência de avaliações e de notas nas atividades desenvolvidas em sala. Comentou que a única cobrança feita era relacionada ao horário e à frequência às aulas, distintamente do que ocorria no primeiro segmento, em que os professores passavam atividades e davam notas. O distanciamento das aulas à que Celina tradicionalmente estava acostumada e a perspectiva não seriada e não disciplinar do curso oferecido no segundo segmento foram motivos alegados por ela para a não consecução dos objetivos que tinha para a continuidade de seus estudos na EJA.

Sobre a sua primeira participação no segundo segmento, Celina afirmou:

*Eu não gostei muito de lá, os adolescentes de lá eles já tinham estudado pelo menos até a quinta série, então eu me senti o quê? Pequeninha né perto daquilo lá...e depois era só pesquisa, só pesquisa, não tinha aula, não tinha matéria, não tinha nada!* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

Como já comentado, ela tinha clareza de quais conhecimentos precisava para se apropriar das práticas de leitura e dominá-las. Não bastava a disponibilidade dos materiais de leitura fornecidos pela EJA ou o acesso aos eventos de leitura relacionados aos projetos em desenvolvimento, se ela não conseguia se apropriar efetivamente dos eventos de leitura que eram conduzidos por outros colegas.

---

<sup>76</sup> Discussão apresentada no capítulo 2, seção 2.1 desta tese.

No final do ano de 2009, Celina ainda teceu outras críticas às aulas do segundo segmento. Essas críticas necessitam ser expostas para uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem que utiliza essa proposta metodológica que declara serem os sujeitos o centro de sua política. Com uma visão de pesquisa como coleta de informações, a aluna assim se manifestou:

*O que eu quero com uma escola que fica só na pesquisa se a gente tem computador em casa? O que a gente quer a gente pesquisa ali, não é? Não tem necessidade de ir pra aula fazer isso. Então, pra mim não tem interesse assim, se for para pesquisar assim eu fico em casa. (Celina, entrev – 11/12/2009).*

Celina sabia que necessitava ampliar seus conhecimentos relacionados à leitura e à escrita; utilizava o computador em casa para ler notícias e principalmente mensagens enviadas por seu marido, não percebendo, naquele momento, funcionalidade na proposta metodológica apresentada pela Educação de Jovens e Adultos.

A diferença no relacionamento com os professores foi outro fator que contribuiu para que Celina ficasse insegura na passagem do primeiro para o segundo segmento. No primeiro segmento era apenas um professor, conforme já se comentou, e no segundo, eram sete professores de diferentes disciplinas que auxiliavam no desenvolvimento das pesquisas e realizavam oficinas relacionadas às dificuldades dos alunos. Celina afirmou em entrevista que alguns professores (em ambos os segmentos) não ensinavam e só ficavam ocupando o tempo dos estudantes. Entretanto, ressaltou que havia também professores engajados em ensinar, como a professora Zelita do primeiro segmento que, além de se esforçar nas aulas, dava atenção, carinho e conforto aos estudantes.

Ela cita uma fala dessa professora que a marcou: *eu vou te passar pro segundo segmento porque tu, tu vais chegar lá Celina! Tu és esforçada!* (Celina, entrev. – 11/12/2009). Outra professora que a ajudou foi Denise, que a incentivou a ir para o segundo segmento, pois, conforme Celina, essa professora afirmava que ela tinha muita capacidade. Ao perceber a dificuldade que Celina estava enfrentando nas aulas no segundo segmento, no início do ano de 2010, a professora Denise propôs que Celina frequentasse um dia por semana as aulas do primeiro segmento para se acostumar com o segundo, mas a aluna afirmava que precisava de ajuda sempre. Mesmo com toda a insistência, no ano de 2009, Celina ainda não quis frequentar o segundo segmento, conforme expressa em sua fala: *os professores vieram*

*me buscar para eu retornar para o segundo segmento, mas eu bati o pé, e “eu não vou, e não vou”. Eu escrevi a carta pra professora pedindo pra não me deixar voltar pra lá (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

A afetividade entre professores e alunos é importante, o que transparece na fala de Celina. Incentivos, estímulos e a valorização das atividades que desenvolveu na instituição a estimulavam, criando vínculos de afeto e cumplicidade entre ela e os professores. Corrobora-se a afirmação de Leite (2006, p. 31) que “[...] falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer o seu esforço constituem formas cognitivas de vinculação afetiva”. A intensidade desses vínculos contribui para sua permanência na EJA. O papel do outro (professores e colegas) no processo de ensino e aprendizagem escolar é fundamental, isso porque “[...] a autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*” (BAKHTIN, 2006, p. 366, grifo do autor). O olhar do outro completa a visão sobre si, não há como se conhecer na totalidade, sem se pautar pela relação exotópica com o outro. Os seres humanos são formados por processos de alteridade. O estímulo das professoras auxiliou Celina na percepção de que ela era capaz de aprender, se apropriar dos conhecimentos escolarizados e ampliar continuamente sua participação em eventos de leitura e escrita valorados socialmente. A carta<sup>77</sup> que Celina escreveu para uma das professoras expressando sua vontade de permanecer no primeiro segmento demonstra como ela utilizava os conhecimentos sistematizados da EJA em suas práticas cotidianas. Nesse caso, ela efetivamente mostrou ter se apropriado do conhecimento ao qual foi exposta.

Outro fator que contribuía para Celina sentir-se excluída no segundo segmento era a idade dos colegas, em sua maioria, adolescentes que já haviam cursado a escola até a quinta série, pois no primeiro segmento a turma era formada principalmente por pessoas adultas. Ela acreditava não conseguir acompanhar o ritmo daqueles alunos. Celina, em 2009, teve problemas com alguns colegas de classe e narrou em entrevista uma situação difícil que vivenciou:

*Olha, na metade do ano teve um lá que se engraçou, aí eu levantei e falei que aceito qualquer brincadeira, mas falta de respeito eu não ia aturar não, eu não vou admitir e se a professora não der um*

---

<sup>77</sup> A discussão sobre as cartas escritas por Celina será feita neste capítulo na seção 5.1.2.

*jeito em você quem vai dar sou eu. Ai ela falou pra mim que não adianta brigar com ele, tem que fazer que não escuta, só que eu não vou conseguir estudar num ambiente desse aqui, alguém tem que dar ordem nisso aqui. Ela falou que se brigar com eles vamos ficar como eles, mas não é bem por aí, por causa disso que um monte de professor sai, e que um monte de gente boa deixa de estudar por causa dos alunos. Eu disse uma coisa, se eu tiver que correr daqui, eu corro, mas eu trago a televisão aqui, pra eles irem pro lugar deles, aqui é lugar de aprender. Eu saio, mas eu fecho essa espelunca aqui. Não deu vinte minutos a mãe do guri tava lá, e tiraram o guri do colégio porque eles iam ter um problema sério por causa da dona Celina. É assim, tu tem que manter a linha e o respeito pra ser respeitado. Eu não xinguei nada, só falei pra eles o seguinte: falta de respeito eu não admito, não tenho a tua idade, eu tenho filho da tua idade. Daí pronto, tiraram aquele aluno dali e botaram em outra sala, e ele nunca mais desrespeitou... e os outros todos me respeitam. (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

O respeito, a cumplicidade e o afeto mostram-se fatores fundamentais para o desenvolvimento das aulas na EJA. Celina sabia o motivo de estar na instituição e sentia dificuldade em ter de compartilhar as aulas com pessoas que estavam ali simplesmente por obrigação e não tinham interesse na aprendizagem escolarizada. Torna-se relevante destacar que ela estudava no período matutino e os estudantes da EJA mais novos e que não tinham emprego durante o dia eram incentivados a estudar naquele período ou no vespertino, para que as vagas noturnas ficassem reservadas para as pessoas que não poderiam frequentar a instituição em outro turno.

No fim do ano de 2009, Celina novamente recebeu um certificado de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental e foi convidada a participar das aulas no segundo segmento. Conforme já ressaltado, não existem datas pré-determinadas para a conclusão do primeiro segmento. A passagem de um segmento para o outro ocorre quando o professor do primeiro avalia que o aluno já está alfabetizado e o encaminha para

o nível de ensino seguinte<sup>78</sup>. Porém, no final de todos os anos é realizada uma formatura, quando os alunos considerados pelo professor como alfabetizados ganham o certificado de conclusão do primeiro segmento. A definição de quem está ou não alfabetizado depende do julgamento subjetivo de cada professor. Sobre a sua passagem para o segundo segmento no ano de 2010, Celina assim se manifestou:

*Todo ano eles me passam pro segundo, aí esse ano, – ‘vai pro segundo lá que tão te esperando lá’. Não posso me incomodar. Aí volto, eu lá pro primeiro, só riem de mim ‘Celina não tem jeito’. Não, não tem o que fazer lá, porque vocês não colocam matéria pra gente fazer lá no quadro de atividades, faz alguma coisa lá, só pesquisa, ninguém vai viver só de pesquisa. (Celina, entrev. – 08/04/2010).*

No ano de 2010, Celina também não quis participar das aulas no segundo segmento. Por sua fala, verifica-se que estava presa ao que internalizara sobre como se deve ensinar. A valorização que atribuía à escola e ao ensino tem por referência aulas nos moldes tradicionais em que os conteúdos ou conhecimentos devem ser transmitidos pelo professor unicamente. Souto (2009, p. 42) afirma que “a base para o funcionamento do ensino via pesquisa é o interesse das pessoas que participam do processo educativo”. Celina tinha interesse em aprender, em articular os conhecimentos com os quais se deparava na escola com os que julgava importantes para si, porém não se sentia encorajada a essa outra modalidade de ensino. Não foram investigadas as razões que efetivamente a levavam a rejeitar esse avanço escolar, pois isso levaria certamente ao afastamento dos objetivos desta tese. Porém, não há como não registrar a rejeição fortemente presente em sua fala: *eu tenho que acabar os estudos, eu reconheço que eu escrevo mal, que tenho que aprender melhor, mas ali eles não corrigem português, não é pra mim aquilo* (Celina, entrev – 08/04/2010). No ano de 2010, Celina enfrentou a situação que considerou constrangedora. Achava-se experiente para o primeiro segmento, ou seja, já decodificava, conseguia ler e escrever, porém se sentia pouco preparada para o segundo, pois tinha dificuldades na ortografia, as quais entendia que já deveriam ter sido sanadas no primeiro segmento. Entretanto, Celina sentia-se orgulhosa de si mesma, por todas as dificuldades que enfrentou

---

<sup>78</sup> A discussão sobre a diferença metodológica entre o primeiro e o segundo segmento foi apresentada na seção 2.1, capítulo 2, desta tese.

e conhecimentos que adquiriu na Educação de Jovens e Adultos: *isso foi conquista minha. E olha que eu tenho passado por um pedaço difícil da minha vida e tô ali firme* (Celina, entrev. – 08/04/2010).

A dificuldade na transição do primeiro para o segundo segmento não ocorreu apenas com Celina. A diferença entre a atitude dela em relação aos outros alunos, comentada durante as conversas, foi que não desistiu, permaneceu na EJA, mesmo optando por participar três anos consecutivos no primeiro segmento. Os outros três estudantes entrevistados nesta pesquisa também relataram situações de insatisfação e insegurança na transição do primeiro para o segundo segmento, por apresentarem metodologias de ensino distintas. O período de transição tem sido um dos motivos da desistência dos alunos que foram alfabetizados no primeiro segmento e deveriam prosseguir os estudos no ensino formal.

As falas de Celina que serão apresentadas a seguir demonstram a dificuldade que teve em retornar para o primeiro segmento e a exclusão de seus colegas que se alfabetizaram e desistiram de estudar:

*A turma toda se formou ali junto comigo, chegou no segundo segmento, fui a única que me humilhei, e não quero ficar aqui, me bota no primeiro senão eu não vou ficar, e as outras preferiram não falar nada e desistir de estudar, não apareceram mais* (Celina, entrev. – 08/04/2010). *Quem se alfabetizou primeiro naquela turma, foi embora. Não ficaram no segundo, também não quiseram voltar pro primeiro. Desistiram de estudar de novo, ai cheguei na secretaria e disse: Eu não quero ficar lá, não me senti bem, não vai dá nada para mim ali e eu não quero. Muito barulho também tem meninos ali que só vão atrás do diploma e pronto. E isso não é meu objetivo. Que a gente não vai acordar de manhã pra ir pra lá a gente que é casado tem serviço da casa, outras coisas para fazer. Tem que ir pra lá para aproveitar. Desistiram todos e eu fiquei.* (Celina, entrev. – 08/04/2010).

Diante dessas afirmações, constata-se que apesar da proposta metodológica da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis apresentar uma concepção que, pelo menos teoricamente, enfatiza a perspectiva do letramento e o sujeito como produtor do conhecimento, em situações específicas ela se constitui entrave ao processo de letramento dos alunos. A distinção entre a organização metodológica do primeiro e do segundo

segmento acaba por excluir muitos alunos que se alfabetizaram, mas ainda não dominam plenamente as práticas de leitura e escrita, o que necessita ser investigado em profundidade.

Segundo Souto (2009, p. 42), a concepção de ensino adotada no segundo segmento, “[...] além de romper com a fragmentação do conhecimento organizado nos currículos em disciplinas escolares, potencializa os conhecimentos adquiridos e utilizados pelos/as estudantes ao longo de sua vida, sentido da EJA, segundo a V CONFINTEA”. Porém, percebe-se que ela não atende às expectativas dos alunos em termos de sentirem-se em processo de aprendizagem. Talvez devesse ser implementada de forma gradual desde o primeiro segmento para que a transição não fosse tão traumática para os estudantes que foram excluídos do ensino formal e veem na EJA uma possibilidade de maior inserção na sociedade grafo-cêntrica em que vivem; ou as estratégias metodológicas não estão dando conta de um ensino que faça sentido aos que dele participam. Pelas falas de Celina, percebe-se que os alunos não são ouvidos, apesar de serem responsivos diante do conhecimento adquirido e de terem ciência de seus objetivos ao frequentarem a instituição. A pesquisa de Passos (2010, p. 161), também realizada na EJA da PMF, observou que “[...] a centralidade pedagógica não está no sujeito ‘integral’, mas numa dimensão deste, ou seja, no aluno. Quando extrapolada essa dimensão, o aluno é abordado como ‘trabalhador’”. E as singularidades dos estudantes não se constituem como parte do processo educativo.

Em entrevista realizada no início do ano de 2011, Celina relatou que no fim do ano de 2010 assistiu apresentações das pesquisas dos alunos do segundo segmento e gostou muito do que viu. Comentou ter visto uma pesquisa que discutia [...] *os drogados que moram na rua, foram até eles e fizeram um jornal* (Celina, entrev 20/01/2011). Por ser uma situação próxima de suas vivências cotidianas, Celina teve interesse pelo tema e pelas discussões propostas pelo grupo do segundo segmento. Discorreu também sobre uma aluna surda que participou da pesquisa sobre drogas; em sua fala, relatou:

*Teve uma menina que é surda que no princípio falaram que ali não era lugar para ela, porque ela tinha problema mental, mas ela se esforçou tanto que conseguiu apresentar o trabalho todinho. Se esforçou e apresentou seu trabalho, apesar de todos dizerem que ali não era lugar para ela. (Celina, entrev. 20/01/2011).*

As vozes da diversidade, vozes que propagam o letramento autônomo, vozes que difundem o letramento ideológico, apareceram no enunciado de Celina quando revelou que a colega, mesmo que desacreditada por muitos, conseguiu desenvolver uma pesquisa. As vozes foram confrontadas na busca de romper com a concepção de letramento autônomo e do preconceito que o subjaz, definindo quem pode e quem não pode atingir determinados conhecimentos. O orgulho expresso em sua fala ao comentar sobre a conquista da colega era semelhante ao que demonstrava ao relatar suas próprias conquistas.

Celina ressaltou que, no final de 2010, novamente foi considerada apta para o segundo segmento. Porém, comentou ainda se sentir insegura e não compreender como as aulas eram desenvolvidas na metodologia da pesquisa: *como vou para o segundo segmento fazer pesquisa se hoje em dia tu abre o Google, coloca um tema e já tem tudo lá para vocês pesquisar. Eu não acho muito interessante.* (Celina, entrev. 20/01/2011). Infere-se que uma das razões para a não aceitação da promoção escolar era a de não conseguir ressignificar o conceito de pesquisa já internalizado.

Outra questão que Celina gostaria de mudar, como já havia comentado no ano anterior, era a de os alunos que estão na EJA para aprender terem de conviver com aqueles que lá estavam por outras razões.

*Deveriam colocar, assim, uma turma com as pessoas que estão ali porque realmente querem aprender e não misturar com aqueles alunos que fazem o ProJovem só para ganhar uma bolsa, porque são obrigados e não querem nada com nada. Aquilo incomoda a gente que já tem um pouco de dificuldade com a idade que a gente já tem, eu com 49 anos, têm senhoras com até 60 anos. Têm muitos ali que não querem aprender, que estão ali por duas coisas: pegar o vale transporte, pois vão um dia para aula nos outros aproveitam para ir para a praia e porque têm direito a uma bolsa de 100 reais por mês<sup>79</sup>. A gente não tem direito a essa bolsa, só ao vale transporte, mas já é o bastante, já ajuda.* (Celina, entrev. 20/01/2011).

---

<sup>79</sup> A bolsa de 100 reais refere-se ao recurso oferecido pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano que destina-se a jovens de 18 a 29 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental. Mais informações sobre o programa no site <<http://www.projovemurbano.gov.br>>.

Essa reclamação de Celina está pautada na sua consciência do porquê está frequentando a EJA e querer aproveitar o tempo que lá está para efetivamente aprender os conhecimentos sistematizados aos quais não teve acesso anteriormente. Os alunos que não tinham interesse em aprender atrapalhavam o processo de ensino e aprendizagem dos demais, o que se constituía em dificuldade para todos. Em função de a maioria dos estudantes ser mais nova (adolescentes e jovens), isso também constrangia os adultos na passagem de um segmento ao outro.

Celina reconhece como fundamentais alguns incentivos fornecidos pela EJA para os alunos que têm poucos recursos econômicos permanecerem na instituição. Segundo ela:

*Se eu tivesse que pagar o vale transporte não teria condições. O meu cartão está sempre carregado. Eles têm muita coisa boa ali. O lanche também melhorou, agora ganhamos sanduíche, café, bolo e suco. Eles fizeram isso mais pelo turno da noite, pois tem gente que trabalha o dia todo e vai direto para aula. (Celina, entrev. 20/01/2011).*

Em 2010, a EJA de que Celina participava mudou de localização e foi para uma escola destinada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos. E essa instituição tornou-se o núcleo de referência da EJA do município. A mudança de instalação, para um espaço com salas mais amplas e organização destinada especialmente para a EJA, é destacada na fala de Celina como um fator positivo no processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança de ambiente contribui para que a EJA deixasse de ser apêndice do ensino fundamental e fosse valorizada pelas suas especificidades. Sobre este assunto, Celina comentou:

*Esse ano nós mudamos de colégio. Foi para a rua Alves de Britto. No Silveira de Souza. Todos foram para lá, todos que estavam na rua Ferreira Lima. À noite funciona lá o ProJovem. Veja a diferença, antes era uma sala e tinha os moleques do segundo segmento que incomodavam muito a gente. Agora temos mais espaço, uma sala só nossa, bem afastada uma da outra. Isso ajudou bastante na nossa concentração. Outra coisa positiva é que esse ano nós não tivemos trocas de professora, ela pegou a gente no começo até o fim, foi onde nós aproveitamos bastante. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

Outras questões que precisam ser destacadas são a discussão sobre o ProJovem e a importância de um professor que desenvolva o trabalho durante todo o ano, pois elas foram recorrentes no discurso de Celina.

Durante a entrevista realizada em janeiro de 2011, Celina mostrou um livro (Brasil: história e geografia) que julgava poder auxiliá-la nas pesquisas que iria realizar, no segundo segmento. Essa atitude da aluna demonstrava seu interesse em ir para o segundo segmento e a preparação que sentia nesse período de transição. Porém, apesar de os professores e a coordenação do curso a estimularem a participar do segundo segmento, ela ainda estava receosa. Na fala abaixo, ela demonstra sua insegurança e a diferença que percebia na relação professor e aluno nos diferentes segmentos.

*A festa da primavera teve esse ano lá no colégio. Esse diretor é muito bom, calmo, tranquilo e valoriza quem quer aprender. O diretor e a professora conversam comigo, eles acham engraçado que eu não quero fazer o segundo, mas o meu objetivo não é ter o segundo, é aprender. Por este motivo eu sou crítica, não vou enganar a mim mesma. Tem gente que só pega o diploma e sai. Só o diploma não adianta para a gente. Eu não quis ir porque achava que no segundo não tinha muita coisa importante para eu aprender.*

*Nós somos como guri pequeno, a professora da primeira série é uma professora só ela ensina, tem paciência, nós perguntamos e ela responde... Quando eu fiquei dois meses no segundo segmento, nós tínhamos um diário, um caderninho para nos comunicarmos com os professores. A professora não estava ali para corrigir erro de português, ela não estava preocupada com nada. No meu caderno ela escrevia que não entendia o que eu escrevi. Elas não ensinavam, só davam oficina e a pesquisa, só. (Celina, entrev. 20/01/2011).*

A experiência inicial que teve com os professores do segundo segmento foi distinta daquela com os professores do primeiro segmento, em que considerava receber atenção e carinho. A afetividade mostrou-se novamente marcante nas relações que a aluna desenvolveu na EJA. Quando Celina comentou sobre a escrita no caderno, estava se referindo ao caderno diário utilizado no segundo segmento. Esse instrumento pedagógico é uma forma de os estudantes registrarem dúvidas, opiniões

sobre as atividades e contarem suas histórias de vida. Segundo as orientações que definem a estrutura, o funcionamento e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos da PMF, o caderno diário é importante para as ações desenvolvidas no segundo segmento; seu objetivo é produzir um “[...] diálogo escrito que seja capaz de auxiliar na criação e manutenção dos vínculos com os alunos, que facilite a percepção do conhecimento trabalhado, que explicita as dificuldades, angústias e anseios” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 7).

No caso de Celina, porém, durante suas curtas participações no segundo segmento até o final do ano de 2010, o caderno diário funcionou de forma inversa ao proposto, constituiu uma barreira, pois além das dificuldades de compreensão do texto escrito por parte dos professores (principalmente por questões ortográficas e de textualidade), dificultava também o contato interpessoal com eles. No primeiro segmento, as atividades que Celina fazia eram valorizadas; ela recebia dos professores estímulos que reconheciam o seu esforço. No segundo segmento, porém, ela era criticada por escrever de forma considerada ilegível, sem um trabalho sistemático de compreensão e correção dos equívocos cometidos. As falas de Celina revelam o seu interesse em aprender, querer aproveitar o tempo que dedica à EJA para efetivamente estudar e ampliar as práticas de leitura e escrita e não somente obter o diploma de conclusão do ensino fundamental.

Duas outras falas são marcantes quanto à questão da motivação em participar da Educação de Jovens e Adultos. Ela cita pessoas de passado humilde que conseguiram posições públicas de destaque:

*Um dia eu fui para a aula do segundo segmento e eles falaram que o Lula não tinha um dedo. Eu perguntei e todo mundo riu, mas eu não sabia que ele não tinha um dedo. Em uma aula fomos ao shopping assistir a história real do Lula e foi muito bom. Vimos toda a dificuldade que ele passou, que sofreu enchente, que o pai bebia, batia, que ele não estudou quando criança, mas ele não desistiu e se tornou presidente do Brasil[...].*

*Esses dias o diretor disse que não queria mais me ver no primeiro segmento, eu disse para ele que a professora falou que eu passei, mas que foi um passei com c cedilha (risos). Ele disse assim ‘passei é com c cedilha, Celina?’ Eu disse que não, que era com dois ‘SS’, mas que eu passei com c cedilha (risos). Ele perguntou de onde eu tirei isso. Eu*

*perguntei se ele não viu que o Tiririca passou com c cedilha lá, você viu eu já estou melhor que ele. O Tiririca não sabia ler e escrever, mas foi em frente. (Celina, entrev. 20/01/2011).*

A escola estabelece objetivos próprios e segundo esses critérios aprova ou não aprova o aluno. Não leva em conta, portanto, os objetivos dos alunos, apesar de apresentar proposta de ensino voltada para o sujeito produtor do conhecimento e para o letramento situado, como a apresentada na EJA da PMF. Mesmo querendo se aproximar dos estudantes, considerar seus conhecimentos, na hora de avaliar prevalecem os valores da instituição. As manifestações de Celina, em negar a passagem para o segundo segmento, demonstram que para ela o importante não era o passar de ano ou receber um certificado. Tinha consciência, como pessoa adulta, do que aquela passagem pela escola significava em sua vida; sua condição social e econômica pouco mudariam (GRAFF, 1994). Ela iria permanecer a mesma Celina, sendo aprovada ou não pela escola. Ela desejava participar da sociedade grafocêntrica em que vive por meio do conhecimento adquirido, não meramente por ter um título da escola. Tal inferência é corroborada pelo trocadilho que ela utiliza: *eu passei, mas passei com “Ç”*, ou seja, passou sem saber, sem ter o conhecimento que julgava necessário e importante. E ela não queria isso, queria saber, queria se apropriar desse conhecimento valorizado socialmente. Somente quando sentiu que havia se apropriado desse conhecimento foi que concordou em ir para o segundo segmento e modificou seu discurso em relação a esse nível de ensino. A pesquisa, então, passou a ser importante, significativa, pois ela viu que tinha a capacidade de ir em busca do conhecimento. Infere-se que o fato de Celina ter assistido a apresentações de pesquisas sobre usuários de drogas, que diziam respeito a um saber relacionado com suas vivências, pode também ter contribuído para a ressignificação de seu olhar sobre a proposta de pesquisa no ensino. Comentou em entrevista que:

*Para os alunos que estavam fazendo a pesquisa, foi até um orgulho, pois eles viram que é a realidade e eles pesquisaram uma coisa certa. [...] Isso tudo são coisas que eu passo dentro de casa, só que eu nunca imaginei que iria virar pesquisa. Meus filhos não moram mais comigo, moram com a minha irmã, algumas vezes eles incomodam ela, eles não*

*me deixam em paz. Meus filhos não são pequenos, tem um com 28 anos e outro com 24.* (Celina, entrev. – 20/01/2011).

Na perspectiva do letramento crítico (GEE, 2005; STREET, 1995, 2003b), a pessoa se sente alguém que tem um conhecimento que lhe serve, que é útil à sua vida e não meramente um conhecimento artificial, de uso somente na e para a escola. A pessoa tem necessidade de se sentir plena no seu desenvolvimento, no seu conhecimento, questões que são expressas no discurso de Celina.

As pessoas se constituem como tal pelo que elas são efetivamente, não por aquilo que têm, mas pelos letramentos que desenvolvem no decorrer de suas vidas. Não é porque as pessoas são de um nível socioeconômico mais baixo que não têm letramentos; esses podem ser apenas diferentes do letramento dominante. Não se trata de julgar, como ressalta Street (2008), mas de mostrar que são diferentes. Ainda que as formações ideológicas tendam a um modo de pensar hegemônico, Celina faz um discurso mais crítico, embora não consiga romper com o discurso dominante. Em sua fala, percebe-se que ela procura alterar a realidade dada, é sujeito na produção de seus discursos e de sua vida. Apesar de todos os obstáculos e das adversidades que enfrentou, deixou de pertencer ao grupo dos não alfabetizados, do qual seus pais também tinham feito parte, e constituiu-se leitora. Pesquisas etnográficas possibilitam, por conseguinte, compreender o processo histórico, cultural e social pelo qual as pessoas se constituem como tal e os modos como rompem com o determinismo. Não existe uma cultura única, elas se mesclam. Os letramentos locais, globais, dominantes e resistentes não são excludentes, eles coexistem no interior das sociedades e, portanto, dos sujeitos.

Já em maio de 2011, em outra entrevista, Celina fala de forma diferente do segundo segmento, invertendo, inclusive, o discurso em relação ao que sentia quanto ao segmento anterior. Ela já o frequentava desde o início do ano e agora demonstrava ter se adaptado à proposta da pesquisa como princípio educativo. Alguns fatores são apontados por ela como decisivos para sua mudança de posicionamento. Dentre eles estavam a mudança do diretor, que a tranquilizou em relação à transição e à nova turma, que *não faz barulho* e a atitude dos professores que não permitiam que isso acontecesse, o que contribuía para que ela pudesse tirar suas dúvidas no processo de ensino e aprendizagem. Além desses fatores apontados, Celina sentia ter se apropriado da alfabetização durante o período

em que permaneceu no primeiro segmento. A apropriação dos códigos de leitura e escrita constituiu fator fundamental para Celina ter maior participação nos eventos de letramento na EJA e fora dela. No ano de 2011, ela conseguia desenvolver as pesquisas em grupo, pela disponibilidade, pelo acesso e pela apropriação das práticas de leitura e escrita. Nesse período, Celina sentia-se sujeito do processo de aquisição do conhecimento trabalhado no segundo segmento. Portanto, somente depois de ter consciência de seu aprendizado da leitura e da escrita, ela aceitou fazer a transição entre os níveis de ensino.

Celina relatou ainda os vários trabalhos de HNP (Horas Não Presenciais) que desenvolveu na EJA. No trecho abaixo, retrata com propriedade algumas pesquisas que fez para ganhar horas não presenciais, a forma de coleta dos dados, bem como a origem de problemas e as conclusões a que chegou:

*Eu fiz um trabalho de religião que ficou muito bom. Eles deram um texto que se chamava “Rabo de pelo”. No texto dizia que nós viemos do macaco. Aquilo mexeu muito com a minha cabeça e eu fiquei pensando onde iria achar mais coisas sobre isso. Eu não achei nada na internet e pensei que quem poderia me explicar isso era a Bíblia. Bem no começo da Bíblia estava escrito que o homem foi feito do pó do Divino Espírito Santo. Eu fiz um texto sobre isso, coloquei em uma capinha e entreguei, ficou bem legal. Esse foi primeiro. Depois foi do Saci Pererê, eu era encucada né, foi uma sugestão dos professores, mas eles queriam o trabalho pronto como o da religião, vai pesquisar, vai para a internet, mas eles queriam o trabalho pronto. O do Saci eu tinha curiosidade em saber como aquele homem pulava com uma perna só, porque eu conhecia do sítio do Pica-pau, né. Eu fui procurar na internet o que era e achei o texto inteiro.*

*Pesquisei isso em casa mesmo.*

*Tem que fazer um comentário do texto, né. Eu coloquei que era uma coisa bem diferente do que eu imaginava, eu esqueci, mas o que lembro era que falava do saci, depois vinha a mula-sem-cabeça, do padre que virou Boitatá e foi assim que eu fui falando sobre as lendas no meu comentário. Depois eu fiz um trabalho da amamentação. Esse*

*foi por minha conta. Porque assim oh, a gente tem duzentas horas para fazer fora da EJA e mil e poucas dentro do colégio. Então essas duzentas horas eu tenho que ir à luta, tenho que catar. Eu tive interesse pela amamentação porque como eu fui mãe que amamentei quatro filhos percebo que tem adolescentes que têm filhos muito cedo e elas ficam com receio que se forem amamentar os seios delas vão cair, vão ficar com estrias... Eu coloquei no comentário né, para elas não terem medo de amamentar, porque o que faz o peito cair é o peso do leite, então para elas não deixarem de amamentar os filhos. Foi sobre isso que eu fiz. Os meus peitos não são muito caídos e eu não tenho estria nenhuma e amamentei os quatro. Eu fiz um cartaz e coloquei lá no mural, com um daqueles panfletos que peguei no posto de saúde e fiz um trabalho grande na cartolina para os outros alunos verem. Isso aí são só as minhas horas que eu tenho que fazer fora. Tem mais. Eu fiz um do carnaval, porque a gente vai criando na imaginação o que pode dar um trabalho. Eu pensei por que carne, por que carnaval e eu fui pesquisar na internet. O interessante era que eu achava que o carnaval vinha da África, porque geralmente as mulatas, as pessoas de cor que gostam mais do carnaval, né. O interessante é que não, o carnaval nasceu na Itália. Tem outro trabalho que eu fiz que está lá no corredor muito bonito, que se você for lá vai ver, é o sobre jogador de futebol. Eu queria conhecer quais os times que jogaram com o Brasil na última copa e eu pesquisei na internet. Nós sempre temos que colocar o nome dos textos que lemos para dar uma pesquisada. Eles pediram também a comida para eu colocar quais as comidas as pessoas estão acostumadas a comer no país deles. Eu pesquisei, procurei e coleí figuras para representar. Essa foi outra atividade que eles pediram lá do Colégio e eu dei conta. (Celina, entrev. 05/05/2011).*

Quando Celina fala das atividades do segundo segmento, mostra que agora está se sentindo alguém que está se inserindo na sociedade

centrada na escrita e na leitura. Ela não quer, como relatou várias vezes, apenas um diploma.

O sujeito, mesmo que não tenha se apropriado do conhecimento escolarizado, tem a consciência do papel da escola, por isso questiona quando sente que tal função não está se realizando e não quer passar para o nível seguinte, neste caso para o segundo segmento, sem o saber esperado. Sobretudo na EJA, quando o indivíduo já tem consciência do seu papel na sociedade, tem um trabalho, uma família, responsabilidades de adultos, ele faz as suas escolhas, pois não vai para a escola porque é obrigado. Vai à busca dos desafios que o fizeram retornar para a escola. Quer ser aprovado apenas se tiver consciência de que se apropriou do conhecimento que lhe foi oferecido.

Nota-se a diferença no modo de Celina avaliar o segundo segmento, de período anterior ao de agora:

*É muito bom porque na minha faixa que eu estou agora no segundo segmento a gente se sente adolescente também, a gente brinca, a gente ri, a gente solta piada, a gente dá risada, nós nos misturamos. Eu estou gostando mais do segundo segmento do que do primeiro. Bem bom, mesmo. (Celina, entrev. – 05/05/2011).*

Anteriormente a frequência ao segundo segmento lhe parecia inútil, mas passou a dar sentido e produzir conhecimentos por meio das atividades:

*Na verdade, é que eu imaginava que a pesquisa era uma coisa bem diferente. Tipo, eu quero saber o que vai passar hoje na novela, eu abro o google, olho lá e está lá o que vai acontecer. Só que não é só assim, não é só chegar lá e achar o que estamos precisando e imprimir. Nós temos que fazer o comentário, tem que trabalhar com a escrita, com a leitura, esperar o que o professor vai dizer daquele trabalho, quantas horas você vai ganhar. No meu trabalho que está lá no corredor eu ganhei 30 horas. Precisa de duzentas horas. Eu já tenho um monte de HNP, os outros vão lá e falam: nossa Dona Celina, como está bonito! Uns já nem me chamam mais de Dona, chamam de Celina mesmo. É muito bom lá. (Celina, entrev. – 05/05/2011).*

Nesse segundo período, Celina apresentou mais facilidade no relacionamento com os colegas de sala, principalmente com os mais jovens, a quem criticava anteriormente pelas atitudes. A afetividade novamente mostra-se um fator fundamental na sua socialização na EJA. Falou também da atenção dada ao aluno do primeiro segmento que vai para o segundo. Segundo ela, esses alunos recebem uma atenção especial, os professores dedicam um horário para atendê-los em suas necessidades específicas. Em seu caso, uma professora a auxiliou a desenvolver a sua caligrafia, em horários extras. Relatou que o primeiro segmento não era mais ideal para ela, pois nesse estágio só havia alunos em nível inicial de alfabetização.

Retornando as discussões sobre as relações professor e aluno que Celina desenvolveu na EJA, torna-se fundamental destacar a troca constante de professores que dificultava o processo de ensino e aprendizagem, assim como a criação de vínculos afetivos mais duradouros. Outra crítica feita por Celina referia-se a atividades infantilizadas que eram desenvolvidas nas aulas do primeiro segmento. Verifica-se essa discussão em sua fala:

*Os professores eram assim, muito infantis assim pra gente, porque a gente por ser mais velho a gente já tem assim uma experiência de vida assim né, vai aprendendo com a convivência do dia a dia... Então eles vinham mais assim com aquelas histórias de... com as lendas, aquelas coisas bem infantis. Tenho no boletim ainda aqui... Muito infantil sabe... E daí a gente foi ficando muito irritado com aquilo. (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

Essa fala de Celina expressa sua indignação com os modos de interação de sala de aula e mais uma vez a consciência de seus conhecimentos adquiridos em esferas para além da escola. O adulto não é uma criança, não tem os mesmos objetivos e interesses. Ele tem vários conhecimentos acumulados de suas vivências e pode ensinar diferentes conhecimentos também na esfera escolar. Os adultos têm vivências, especificidades sociais, psicológicas e culturais que influem também na esfera escolar (OLIVEIRA, 1999). A perspectiva de infantilização do ensino aparece na fala de Celina e em várias atividades que constam nos seus cadernos de 2008, 2009 e 2010. Pode-se destacar como atividades infantilizadas constantes do caderno de Celina aquelas de ligar as palavras que começam com uma determinada letra, travas-língua, escrever o nome dos desenhos, jogos dos sete erros, completar as letras que faltavam em uma

frase, entre outras. Todas as atividades citadas vinham acompanhadas de desenhos ou histórias destinadas para crianças. Celina incomodava-se com essas atividades, não se resignava a elas, contestava, procurava romper com o letramento tipicamente escolar, autônomo e conteudista, como se observa em seu comentário:

*Eu sou sincera, falo o que sinto, o que acho e não fico fazendo muito rodeio. A professora disse que levou muito tempo para me conhecer porque ela estranhou. Quando começaram as aulas eu levei um mês para começar porque tinha feito uma cirurgia para retirar o útero. Cheguei lá a professora estava com a sala cheia de alunos. No início as aulas dela eram muito fracas. Um dia eu cheguei, já não acordei muito boa, já estava de saco cheio com aquilo ali de contar historinha. Ela pegou o livro e disse que ia 'contar a história dos três porquinhos e do lobo mau para vocês, pode ser?' 'Eu falei 'não professora, isso aí a senhora tem que contar para os meus netos, porque eu não estou aqui para aprender por que o porquinho foi pegar açúcar, construiu a casa essas coisas, essa história aí eu conheço, eu quero mais' (risos). Por este motivo no início ela não ia muito com a minha cara, mas depois de um tempo ela aprendeu a gostar de mim. No meio do ano ela disse que gostava muito de mim, principalmente porque eu era sincera. Eu disse para ela me desculpar, mas meu jeito é assim, eu não sei fingir. Eu disse 'a senhora me desculpe, mas eu poderia fazer um monte de outras coisas, caminhar para perder a minha barriga, mas não, eu estou aqui para aprender, eu procuro não faltar à aula, quero aproveitar. Os colegas ficavam falando uns com os outros, ficavam resmungando, mas não tinham coragem de falar'. Nesse dia eu cheguei resolvida lá, ela já tinha contado historinhas lá e eu cheguei decidida a falar. A professora perguntou o que eu gostaria de aprender. Falei que se ela não tinha mais nada para ensinar que mandasse a gente rimar, escrever nome com as letras do alfabeto, mas isso aí não, eu não vim para cá para isso, pois isso é para os meus netos. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

Pelas atividades presentes no caderno de Celina e na sua pasta com atividades do ano de 2009, percebeu-se, como também ressaltado em

entrevista, uma mudança de posicionamento por parte da professora, após a conversa relatada por Celina. Os textos fornecidos aos alunos deixaram de ser infantilizados e passaram a ter conteúdos reais voltados para as necessidades dos educandos e discussões feitas em sala. Celina mostrou que tinha consciência do que deveria aprender na EJA e que não ingressou na instituição para aprender o mesmo que deveria ter aprendido quando criança. Ela buscava responder as suas necessidades imediatas de aprendizado da leitura e da escrita, mas visualizava também conhecimentos posteriores. Os estudantes da EJA têm uma história que não pode ser negada ou invisibilizada no contexto escolar, pois seus discursos são derivados do contexto sócio- histórico de que participaram. Cabe ressaltar, como afirma Lahire (2002, 2006), que as esferas sociais se inter-relacionam e influenciam-se mutuamente.

Celina efetivamente compreendeu os enunciados da professora e forneceu sua contrapalavra, o que demonstra que o discurso da educadora não era o único aceito na sala de aula. A professora estabeleceu uma atitude responsiva com Celina, mudou sua prática e os textos que apresentava aos alunos. Celina fez uma leitura crítica da realidade, uma leitura de mundo, segundo Freire (2006), e conseguiu romper com a realidade das aulas desenvolvidas na turma. Com essa mudança, vários estudantes concluíram as aulas naquele ano, como demonstrado em outro comentário de Celina durante as entrevistas:

*Eu acho que ela terminou com uns 15 alunos e dos 15, quatro se formaram. Ela foi uma professora alfabetizadora bem exigente. Era isso que nós precisávamos. Quando eu entrei lá eles tratavam a gente muito infantil e não era isso que a gente precisava. A gente queria algo a mais. É como um cego, mesmo sem saber ler a gente se virava de alguma forma. A gente não queria ver historinha dos três porquinhos lá, a gente queria progredir. (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

O índice de evasão na EJA é elevado, assim como a rotatividade dos estudantes, conforme destaca o documento de 2008 de EJA de Florianópolis. Com a mudança de posicionamento da professora, terminaram aquele primeiro segmento, segundo a entrevistada, 15 alunos. Ressalta-se assim, como Celina, que não são todos os estudantes que têm coragem de criticar a metodologia de ensino e as aulas do professor buscando melhorias. Muitos adotam atitudes de resignação ou simplesmente

desistem da escola, por considerarem-se incapazes para aquele ensino sistematizado, que afirmam não ser para eles, o que constitui mais uma forma de exclusão escolar. Constata-se que conhecer os alunos e seus interesses, como ressalta Freire (2006), é fundamental à motivação dos estudantes de modo que as aulas efetivamente sejam significativas para que aprendam a ler e a fazer a leitura crítica do mundo em que vivem, forma de romper com as práticas autônomas vigentes na sociedade.

No discurso de Celina também se faz presente o uso metafórico da palavra *cego*, referindo-se a quem não possui o conhecimento do sistema gráfico da escrita. Essa metáfora tem sido recorrente no discurso jornalístico e tem contribuído para “[...] propagar e cristalizar certas valorações atribuídas ao analfabetismo e à alfabetização construídos ao longo da história do pensamento social e educacional brasileiro, ao lado de representações preconceituosas do analfabetismo” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 30). Novamente constata-se, no discurso de Celina, uma mescla das diversas vozes sociais, pois ela convive em diferentes núcleos de socialização e busca distinguir-se do grupo dos analfabetos. Como afirma Lahire (2002, 2006), os esquemas de socialização são heterogêneos. Ao mesmo tempo em que Celina por vezes questiona a ideologia dominante, utiliza metáforas que mantêm o preconceito diante das pessoas não alfabetizadas.

Celina comenta sobre a ampliação de seus conhecimentos anteriores adquiridos em esferas diferentes da escolar, reconhece que tinha conhecimentos e com a escolarização eles foram ampliados e ressignificados. Nas palavras de Celina:

*Ah... teve outra coisa que eu aprendi que foi muito engraçado. Sobre a libertação dos escravos. Eu sempre falava assim ‘esse guri não quer dormir, parece um zumbi’. Um zumbi para mim era um morcego que não dorme. Só depois da escola eu descobri que o Zumbi foi aquele que lutou contra a escravidão, o Zumbi dos Palmares. Eu era muito tapada, Paula. Eu não tinha esclarecimento nenhum, nenhum. Eu sabia só a linguagem popular. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

Celina cita também exemplos de aprendizados que foram significativos para ampliar sua participação em eventos de letramento. Dentre esses, salienta:

*Têm coisas que eu descobri depois que aprendi a ler que dou risada. Eu descobri que tem uma clínica lá*

*perto do colégio e todo o dia eu lia a placa 'espaco', mas o que é 'espaco' meu Deus? Eu também não perguntei para ninguém o que era 'espaco', é aquela coisa, se eu for perguntar eu vou passar por burra, então eu vou descobrir. Um dia no meio da aula a gente estava estudando e eu descobri o que tanto incomodava na minha cabeça. Descobri que c cedilha fazia que aquela palavra fosse espaço. Nesse dia eu disse: 'Ah... descobri!'. A professora perguntou o que eu descobri, eu disse que descobri que o nome daquela clínica ali é Espaço, eles riram da minha cara. Outro dia eu disse para a professora que tinha descoberto outra coisa, perguntei para a professora qual a diferença de enxada de carpim e de quando eu estou com a mão inchada? Não pode ser a mesma coisa. Ela perguntou por qual motivo eu não fui ao dicionário, eu disse que tentei escrever e não deu certo. A professora foi lá e fez no quadro. Depois descobri que a letra que não tem no alfabeto é o c cedilha. Depois que quando escrevemos Magda o g é mudo. A professora me disse que eu estava ficando esperta. A gente vai aprendendo muita coisa. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

A atitude responsiva de Celina sobre os conhecimentos adquiridos na esfera escolar, citados anteriormente, demonstram que eles foram fundamentais também para suas outras práticas de socialização. A escola e as outras esferas sociais não são polos opostos, mas complementares. A articulação dos discursos leva à interiorização de conhecimentos pelos indivíduos. Celina vivia intensamente e expressava esta intensidade em sua fala, característica de sua subjetividade peculiar. Como afirma Lahire (2005, p. 36):

O mundo social está em nós tanto quanto está fora de nós. Na origem tanto das nossas tristezas como das nossas alegrias, individuais e colectivas, ele diferenciou-se e complexificou-se a ponto de produzir o sentimento que o íntimo, o singular, o pessoal, se distinguiria, por natureza, da sociedade (como dois objectos claramente distintos) e chegaria mesmo a opor-se a ela.

O mundo social, a articulação dos discursos adquiridos em diferentes esferas foi interiorizado, apropriado por Celina de forma peculiar, crítica e por vezes contraditória. A apropriação ia ocorrendo à medida que havia disponibilidade e acesso a diferentes práticas de leitura e escrita.

As dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita foram citadas pela entrevistada que ressaltou o sentimento de humilhação por não ser alfabetizada, a dificuldade relacionada à coordenação motora fina no início do processo de escolarização e a distinção entre os conhecimentos sociais e os ensinados na escola. A vergonha por não saber ler marcou seu processo inicial de escolarização. Ao relatar sua ida à EJA para matrícula, assim se expressou:

*Quando fui a primeira vez eu estava com muita vergonha, muito encabulada. Eu, coisa que eu não esqueço até hoje, foi quando eu estava fazendo a matrícula e a secretária perguntou para mim se eu conhecia o alfabeto. Eu falei com vergonha que não. Chegou lá na aula e o meu primeiro professor abandonou a gente logo no primeiro semestre. Eu estava muito perdida, eu me esforçava, mas não sabia nem escrever meu nome. Um dia na aula de informática, esse professor me levou para a sala dos professores, pegou a minha mão e me ensinou a escrever. A primeira coisa que eu aprendi a escrever foi meu nome. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

No início do processo de escolarização, Celina tinha dificuldade para pegar o lápis. Conforme se observou durante a pesquisa, afirma-se que é falacioso o argumento de que a idade influencia na possibilidade ou não em aprender a leitura e a escrita. Entretanto, para pessoas que trabalharam no decorrer da vida com atividades braçais e nunca exercitaram a coordenação motora fina, conforme já citado, Pelandré (2002, p. 104), afirma que pode acontecer “[...] que as pessoas de mais idade, por já terem perdido parte da flexibilidade dos movimentos de certos músculos, ou por já terem automatizados muitos outros movimentos, apresentam mais dificuldade”. Foi o que aconteceu com Celina que tinha consciência dessa dificuldade:

*Para nós que trabalhamos sempre no pesado, na limpeza, (a minha vida inteira foi assim) e não tinha contato com canetas e lápis, quando começamos a escrever quebramos todas as pontas dos lápis, não tinha apontador que aguentasse, eu achava que tinha que forçar. Como você vê no meu primeiro caderno. O professor me mostrou que eu não precisava colocar muita força e eu fui conseguindo. Levou tempo, levou bastante tempo. Tudo vai da prática que temos na vida. Como tu, fosse uma menina que*

*estudasse a vida inteira, se eu te colocar para capinar, tu não vais nem saber como pegar em uma enxada [risos]. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

Celina demonstra, em seu comentário, que tem desenvolvida uma consciência linguística, que faz uma leitura crítica de sua realidade e seu discurso seja marcado por diferentes vozes sociais.

Faz distinção dos conhecimentos adquiridos na EJA e fora dela e também uma discussão crítica sobre a diferença do conhecimento escolar e de sua aplicabilidade em outras esferas sociais:

*Aí é que tá, se tem uma maçã eu sei como dividir para eles [filhos] não brigarem. A gente consegue dividir, nega, se tem cinco reais pra dividir pra dois, dá dois e cinquenta pra cada um. Mas quando chega lá eles pedem pra dividir onze, na minha cabeça como que eu vou dividir onze? Não tem na tabuada. (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

O conhecimento escolar muitas vezes nega os conhecimentos adquiridos em outras esferas sociais, como demonstra a fala de Celina. Ela sabia fazer cálculos, mas não conseguia utilizar socialmente a tabuada ensinada na escola. O conhecimento hierarquizado e assimétrico, como desenvolvido pela escola, não possibilita a construção e produção de conhecimentos críticos e reflexivos, dificultando a relação que se estabelece entre os sujeitos e o conhecimento no processo educativo. Todo o conhecimento é formado de experiências anteriores.

Embora a escola estivesse cumprindo com o seu papel de informar os conhecimentos sistematizados, para Celina chegar ao segundo segmento, em 2011, sentindo-se alfabetizada, ela teve de percorrer, conforme demonstrado nesta seção, um longo processo de busca pessoal pela inserção na esfera escolar e de ampliação de seus letramentos. Durante esse percurso para se tornar leitora, muitas foram as dificuldades, as quais ocasionaram, inclusive, a exclusão da escola de colegas de Celina, mas ela persistiu. A possibilidade se concretizou, pois ela enxergou o aprendizado escolar como algo disponível, acessível, significativo e possível: *olha acho que não tem mais nada difícil na vida da gente, é só aprender (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

Questiona-se o que pode ser apontado, no caso da participante da pesquisa, como incentivo à superação dessas dificuldades e a manter-se estudando apesar disso. Foram o apoio da família, o tentar ser *exemplo* para os filhos, a ressocialização oferecida pela EJA, o aumento da sua

autoestima com a ampliação das práticas de leitura legitimadas de que participa ou o fato de não poder mais trabalhar? Será que um desses fatores foi mais importante que outros? Os aspectos citados, além de outros, não identificados por esta pesquisa que percorreu espaços e tempos determinados, influenciaram na constituição da identidade de leitor que Celina demonstrou para este estudo. A identidade apresentada nesta tese foi formada por processos de interação, inclusive comigo, como pesquisadora, pela sua subjetividade que é distinta da dos outros sujeitos entrevistados, já que cada um tem uma forma própria de singularizar a cultura e participa de diferentes grupos sociais. A EJA ofereceu para Celina muitas aprendizagens, mas não uma revisão sobre o não escolarizado. As vozes do discurso tradicionalmente “preconceituoso” com o analfabeto se fazem ouvir como para mostrar a posição em que se encontra após a escolarização, para dar relevo ao seu afastamento desse grupo e evidenciar os aspectos positivos da leitura. Como afirma Lahire (2006, p. 573),

*As funções sociais de legitimação não seriam nada se não proporcionassem também um ganho psicológico ou moral suplementar: ter o sentimento relativo (isto é, na comparação com os outros) de que se é ‘mais feliz’, de que se está no ‘bom’, no ‘belo’, no ‘verdadeiro’ e de que se leva ‘uma vida mais digna de ser vivida’ que a dos outros. (grifos do autor).*

Após a escolarização, Celina enunciava se sentir mais feliz, melhor e com uma vida considerada mais digna que aquela de antes de participar desse processo. Ela construiu, portanto, uma imagem de si como leitora negando a condição de analfabetismo, aproximando-se dos leitores legitimados à medida que avançava no processo de escolarização. Buscou, com isso, ocupar outro lugar na escala cultural, tentando afastar-se do preconceito em relação ao analfabetismo, que deixou marcas profundas e dolorosas, pela busca da legitimação das práticas de leitura que realizava e da participação nas atividades desenvolvidas na EJA. Celina mostrou sua identidade para esta pesquisa como uma leitora crítica, ativa e em constante formação.

### **5.1.2 Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais**

Nesta seção, discutem-se os eventos de leitura de que Celina participava na esfera familiar e escolar. Para melhor encaminhamento da discussão, os dados serão apresentados por gênero discursivo, enfatizando-se a disponibilidade de cada gênero nas esferas pesquisadas, o acesso aos eventos e a forma como se apropriava das leituras. Salienta-se que alguns dos eventos

relatados foram observados no transcorrer da geração de dados, porém, a maioria foi enunciado por Celina durante as entrevistas. A heterogeneidade dos gêneros discursivos que serão apresentados, assim como as diferentes disposições, frequência e finalidade com que Celina participava dos eventos de letramento, evidenciam o hibridismo e a complexidade de suas leituras.

Durante as interações realizadas nesta pesquisa, percebeu-se que uma das principais finalidades com que Celina realizava leituras era para se comunicar com outras pessoas. A escrita e a leitura de cartas pessoais foi uma atividade relatada com frequência por ela como meio de comunicação.

P - *A senhora escreve cartas?*

C - *Escrevo. Ainda ontem eu fui escrever uma carta pra uma secretária que tava de aniversário. E a minha preocupação é se essa pessoa tá conseguindo entender. Fico muito preocupada. Ai a professora leu e disse assim: 'tem alguns errinhos, mas tá bom, tá legal, dá pra entender'. Ai eu fico feliz da vida. Eu gosto muito de escrever.*

P - *A senhora gosta mais de escrever ou de que alguém escreva para a senhora?*

C - *As duas coisas. Quando a pessoa me escreve eu sei por que se lembra de mim, fala alguma coisa bonita e isso me deixa muito contente. (Celina, entrev. – 08/04/2010).*

Ela não queria apenas escrever cartas pessoais, mas objetivava que quem as recebesse efetivamente compreendesse o que queria dizer. As cartas que recebia de seus interlocutores como resposta aos seus questionamentos estavam disponíveis em sua casa e ela as lia, ou seja, interagiu com outras pessoas e por esse gênero, apropriando-se desse conhecimento, pois o utilizava em diferentes momentos de sua vida. Kalman (2004a, p. 25) afirma que “as formas como aprendemos a ler e escrever são forjadas em situações de uso, nos apropriamos delas na medida em que as conhecemos e participamos delas”<sup>80</sup> (tradução nossa). Celina efetivamente participou de eventos de troca de cartas pessoais:

C – *Essa aqui foi a carta que eu escrevi para professora e ela respondeu.*

<sup>80</sup> “las formas de leer y escribir que aprendemos se forjan en situaciones de uso, nos apropiamos de ellas en la medida que las conocemos y participamos de ellas” (KALMAN, 2004a, p. 25).

P – Ah, essa aqui é a resposta da professora?

C – É, a dela ficou com ela e ela respondeu.

[...]

C – Essa aqui [carta] recebi de uma vizinha que eu levei lá para EJA, uma menina que mora ali, que ela tinha dois anos perdidos então ela estava na EJA para terminar o estudo. Ela me ajudava nas tarefas do trabalho só que nós brigamos, aí ela me escreveu uma carta e eu escrevi uma carta para ela. Essa aí é a dela.

P – A senhora gosta de trocar cartas?

C – Sim, gosto muito. (Celina, entrev. – 11/12/2009).

Os eventos relatados acima foram apresentados por Celina como exitosos. As duas cartas pessoais que enviou foram lidas, compreendidas e respondidas por suas interlocutoras. Ambas as cartas recebidas por Celina relatam agradecimento à carta recebida anteriormente e enaltecem a admiração e o respeito que a professora e a amiga tinham por ela, além de emitirem palavras de incentivo para enfrentar os percalços de sua vida. Seguem as cartas:

Figura 2 - Cartas que Celina recebeu de sua amiga e de sua professora.

OLA

OBRIGADA PELA CARTA FIQUEI BEM FELIZ!

OBRIGADA POR DIZER QUE ESTOU BONITA.

E SOBRE MIM E O BRAYAN A GENTE NÃO ESTÁ MAIS BRIGANDO.

FELIZ ANIVERSÁRIO, QUERIA PODER DAR UM ABRAÇO EM VOCÊ MAIS A GENTE NÃO ESTAVA SE FALANDO.

ESTOU BEM, ESTOU TRABALHANDO, NAMORANDO COM UM CARA MARAVILHOSO!

BRIGAR COM A MÃE JÁ É DE FATO. MAIS A GENTE AVDA SE ENTENDANDO.

SOBRE SEU ANIVERSÁRIO, VOCÊ MERECE TUDO QUE GANHOU.

QUANDO VOCÊ SE SENTIR TRISTE - TE AGARRA EM JESUS E ELE TE AJUDARA COMO ME AJUDOU E AJUDA, EU SINTO MUITO A SUA FALTA, VOCÊ É UMA MULHER MARAVILHOSA!

ESPONTÂNEA, INTELIGENTE, E AMIGA.

ESTOU MUITO FELIZ.

SINTO MUITO FALTA DO ANJINHO (RAY) DA CAMILA QUE TAMBÉM É UMA PESSOA MARAVILHOSA.

BEIJOS BOA NOITE

ATE.

19/09/09

FLORIANÓPOLIS 17/09/2009.

Oi

ADOREI SUA CARTA E VI SIM QUE APRENDEU O ELI QUE TE ENSINEI, FICOU LINDO E CAPRICHADO.

QUERIDA TENHA FÉ QUE ESSES PROBLEMAS DE SAUDE VÃO MELHORAR, VOCÊ É UMA MULHER GUERREIRA, E DEUS ESTA OLHANDO POR TI, SEMPRE QUE PRECISAR CONVERSAR, PRA DESABAFAR PODE CONTAR COMIGO TA'.

SABE CECILIA EU TE ADMIRO MUITO, POR TUDO QUE VOCÊ PASSA, COM TODOS ESSE PROBLEMAS COM SEU FILHO, PROBLEMAS DE SAUDE, COM TUDO ISSO VOCÊ É UMA MULHER LINDA, PRA FRENTE, DIVERTIDA.

A TUA ALEGRIA ME POE PRA CIMA, VOCÊ, A TEREZINHA, A GIL E ATÉ A ESPOLETA, DA KELLE ME FAZEM MUITO BEM SÃO MULHERES QUE LUTAM COM CORAGEM E ISSO É DE ADMIRAR, A FORÇA DE VOCÊS É UM EXEMPLO PRA MIM.

VOCÊS ME ENSINAM MUITO, SE É SÉRIO QUE EU TE ACALMO, TU MINHA AMIGA ME DA' CORAGEM COM TEU EXEMPLO DE FORÇA.

QUERIA TE AGRADECER POR DEIXAR EU SER SUA AMIGA, POR ME DEIXAR FAZER PARTE DE TUA VIDA, POR DEIXAR EU TE

FORONI

ENSINAR O POUCO QUE EU SEI

BEIJOS DA TUA PROFESSORA  
AMIGA

Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Essas cartas, apesar de não terem sido escritas na esfera escolar, foram redigidas para pessoas com quem Celina tem um convívio próximo em função de participar da EJA, evidenciando a importância da escola em sua ressocialização, conforme já apontado quando se discutiu sua identidade de leitora. A escrita de cartas era um meio de Celina

externalizar sentimentos, relatar acontecimentos do seu dia e se comunicar com outras pessoas: *é muito bom de escrever. Muito bom, falar o que tá sentindo, o que houve ou o que não houve. Como é que tá ou como é que não tá. Essas coisas assim.* (Celina, entrev. – 08/04/2010).

Outros gêneros citados em entrevista e utilizados para comunicação, mencionados por Celina, foram a troca de bilhetes com os filhos e com o marido e o envio de e-mails. Os bilhetes eram utilizados em situações corriqueiras de convívio doméstico, como o bilhete que a filha escreveu a ela e colocou na geladeira para a mãe não esquecer de tomar seus remédios e os bilhetes que o marido lhe escrevia com palavras de afeto. Os bilhetes lidos por Celina atingiam seus objetivos socialmente expressos.

Conforme relatado anteriormente, foi na EJA que Celina teve acesso ao uso de computador. Antes desse período, mesmo que tivesse disponibilidade, ela não o utilizava, pois não detinha conhecimento sobre os eventos de leitura realizados por meio desse suporte de textos. O computador era utilizado em algumas aulas na EJA que ocorreriam na sala informatizada e durante o curso de informática de que participou no projeto Casa Brasil<sup>81</sup>. Na primeira visita à casa de Celina, observei que ela tinha um computador com acesso à internet e que o utilizava para digitar textos, navegar na internet e enviar mensagens por e-mail. Eu e Celina trocamos treze e-mails no período de dezembro de 2009 a abril de 2010. Depois disso, enviei e-mails para ela, mas não obtive resposta. Celina disse que o seu computador pessoal estava com problemas e que havia esquecido a senha de seu e-mail. A falta de disponibilidade, por conseguinte, dificultou o acesso de Celina aos eventos de ler e escrever e-mails. Esses, para ela, tinham função semelhante à escrita de cartas, estavam relacionados a sua interação social e propiciavam aumento de sua autoestima.

P - *A senhora fez cirurgia?*

C - *Eu coloquei no e-mail, contei tudo para você, não pegasse? Acho que meu computador não anda muito bom, o e-mail pode não ter ido direito. Mandeí até mensagem pra você.*

P - *Recebi algumas mensagens.*

---

<sup>81</sup> O projeto Casa Brasil é uma iniciativa do Governo Federal. Em Florianópolis esse projeto funciona em parceria com a Fundação Vidal Ramos e se localiza próximo à EJA de que Celina participava. O projeto tem como foco a inclusão digital e oferece aulas de edição de imagem, iniciação ao uso do computador e navegação na internet, gratuitamente para a comunidade. Maiores informações podem ser obtidas no site: <<http://casabrasilvidalramos.blogspot.com.br/>>

C - *Mensagem mesmo, aquela de vela, que tinha umas velas acesa, você recebeu?*

P - *Sim.*

C - *É linda aquela mensagem! Depois eu te mandei outra também.*

P - *A outra eu não recebi.*

C - *Eu tenho que mandar a minha CPU para o cara que arruma, porque tá meio ruim.*

P - *Mas, e os meus e-mails a senhora recebia?*

C - *Todos, eu adoro ler, é muito bom conversar com você.*

P - *Então vou começar a mandar e-mails com mensagens que falam sobre a vida, já que a senhora gosta.*

C - *Acho as mensagens muito lindas, daí eu mando para pessoas especiais, que ajudam a gente. Que valorizam. Às vezes, a gente manda uma mensagem, a pessoa não tá nem aí, gosto de enviar para quem realmente dá valor a elas. (Celina, entrev. – 08/04/2010).*

No período em que nos comunicamos por e-mail, Celina enviou mensagens sobre sua vida e um texto em PowerPoint com frases de estímulo pessoal. Para escrever e enviar os e-mails, contava com a ajuda da filha ou do neto, pois ainda não tinha se apropriado desse conhecimento. Nas oficinas do projeto Casa Brasil de que participou, conforme dados da observação participante, Celina teve aulas de iniciação ao uso do computador e navegação na internet, as quais contribuíram para desenvolver habilidades nesse suporte eletrônico e conseqüentemente ampliar sua comunicação social, conforme já mencionado. Percebeu-se que os sentidos atribuídos por Celina ao envio de e-mails eram intercambiados entre a esfera escolar e familiar. Além dos e-mails que enviava para mim, afirmou enviar e receber e-mails do marido, da filha e de colegas que participavam do curso de informática. Essa prática tinha sentido para ela quando percebia que as pessoas compreendiam o que escrevia, enviavam respostas aos seus questionamentos e valoravam positivamente seus escritos, ou seja, o reconhecimento dos outros expressos em seus enunciados era determinante para ela participar de eventos de letramento com finalidade comunicativa. Para Bakhtin (2006), o enunciado é dialógico, constitui-se uma unidade da comunicação discursiva, por isso busca um sentido que está relacionado ao valor, exigindo uma compreensão responsiva. Segundo esse autor, “a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2006, p. 332). Isso contribui para explicar a importância que Celina atribuía ao retorno enviado por seus interlocutores.

Ressalta-se que Celina conheceu e participou do projeto Casa Brasil por intermédio da EJA que a indicou, ou seja, a instituição escolar oportunizou a ampliação de seus letramentos. Ao comentar sobre as oficinas de que participava no projeto Casa Brasil, salientou que tinha dificuldades para enviar e-mails, mas, como em outros momentos de seu processo de escolarização, valorou positivamente a afirmação da professora sobre sua capacidade de aprender.

*Vão ensinar tudo [nas oficinas da Casa Brasil], até no primeiro dia foi assim... Tem pessoas mais velhas do que eu, que nunca tiveram acesso a um computador; então não sabem o que é um mouse [...]. Então, no primeiro dia foi só assim, para ensinar como se liga, o que é o teclado, monitor, CPU, a impressora. Ela foi explicando, aí eu já sabia tudo isso. E eu disse para a professora que tinha um pouco de dificuldade de enviar e-mail, mas ela disse “**mas tu vais aprender**”.* (Celina, entrev. – 08/04/2010).

A ênfase na sua capacidade de aprendizagem evidencia como mostrou sua identidade leitora para este estudo, ou seja, como sujeito agente, que enfrenta os desafios e é capaz de aprender. Os enunciados sociais de estímulo e confiança em seu aprendizado eram incorporados por Celina e tornavam-se fundamentais para sua permanência na instituição escolar e ampliação de suas leituras em outras esferas sociais.

Apesar das dificuldades de ordem ortográfica que Celina apresentava em 2009, das quais, conforme comentado anteriormente, ela tinha consciência e por esse motivo não se sentia preparada para ir ao segundo segmento, seus e-mails eram compreensivos e possibilitavam a comunicação. Segue um dos e-mails enviados por Celina:

Figura 3 - E-mail enviado por Celina no dia 27 de dezembro de 2009.

---

ola paula

De:< -----@brturbo.com.br>

...

Exibir contato

Para: Paula Alves de Aguiar <-----@yahoo.com.br>

---

OLA PAULINHA COMO FOI SEU NATAL O MEU FOI OTIMO ESTAVA CO MEUS NETOS FIZEMOS UMA SEIA LINDA TODOS OSDIAS EU ABRO GNEIO E BOM TAMBEM COM VERSAR MOS ASIN NE

---

Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Outro gênero discursivo lido por Celina em sua casa eram as letras de música presentes em seu caraoquê e no encarte de seus CDs. Esse gênero era utilizado para fruição, nos momentos em que se sentia tranquila. Segundo ela: [...] *quando eu estou com a cabeça bem boa, bem leve, eu gosto de ouvir e cantar música sertaneja. Eu tenho um caraoquê e consigo ler e cantar todas as músicas* (Celina, entrev. – 20/01/2011).

Os livros, apesar de serem suportes textuais legitimados e valorados positivamente nas vozes da cultura hegemônica como formadores de leitores, não foram citados com frequência por Celina. Ela comentou que havia poucos livros em casa e que eles possuíam relação com a esfera escolar, pois ou eram didáticos ou tinham sido ganhos na EJA, como o livro de literatura “O salto para a vida”<sup>82</sup>. Esse livro Celina ganhou na sua formatura, no primeiro segmento, em dezembro de 2010, e afirmou estar interessada em ler, pois os professores comentaram que a personagem do livro, assim como ela, passou por dificuldades na vida, mas as superou. Acreditava, portanto, que o livro seria útil em sua vida, contribuiria para a reflexão sobre si mesma, com uma finalidade que não se restringia à esfera educacional. Salienta-se que a escola, ao oportunizar que os alunos construam conhecimentos de leitura em outras esferas sociais, ao estimular essa prática com uma finalidade além da educativa, ao incentivá-los a construir conhecimentos e refletir sobre sua própria vida, pode contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico (GEE, 2005; STREET, 1995, 2003b).

P - *Como foi esse último semestre de 2010 na EJA?*

C - *Eu acho que eu aproveitei bastante, no segundo semestre eu dei uma boa melhorada. Ganhei um livro ‘Um salto para a vida’, a autora é a Célia Valentim.*

P - *Eles deram esse livro na EJA?*

C - *Sim, na formatura.*

P - *A senhora já começou a ler?*

C - *Um pouco. Ando ainda um pouco parada porque estou com um probleminha da saúde. Eles deram o livro para quem se formou, eu fui uma delas, mas muita gente não ganhou.*

(Celina, entrev. – 20/01/2011).

Novamente, Celina apresenta-se como uma leitora que superou barreiras e, diferente de outros alunos da EJA que não conseguiram se

---

<sup>82</sup> VALENTE, Célia. O salto para a vida. São Paulo: FTD, 2008.

formar no primeiro segmento, ela se formou. Devido ao seu êxito ganhou um livro de literatura de presente, porém ainda não o tinha lido no momento da entrevista, pois, como afirma Goulemot (2001), aspectos “fora-do-texto”, como questões fisiológicas (*probleminha de saúde*), também interferem nas leituras, não bastando, contudo, o interesse do leitor e a disponibilidade do texto. Em todas as entrevistas, Celina reafirmava a sua identidade como leitora de diferentes gêneros discursivos, ressaltando as vozes da diversidade em seus enunciados.

Percebeu-se que foi a partir de sua inserção na escola, instituição socialmente valorada como disseminadora da cultura escrita, que os livros ficaram disponíveis na casa de Celina, ou seja, as oportunidades de acesso livre e gratuito a bens culturais são escassas entre as populações de baixo poder aquisitivo. O livro, que é um objeto legítimo e valorado culturalmente, só passou a fazer parte dos eventos de leitura de que Celina participava quando ela teve acesso à cultura escolarizada. Apesar de possuir poucos livros em casa mesmo após a sua inserção na EJA, atribuía a si mesma a culpa por não ter disponíveis esses materiais. Em seu enunciado, afirmou não ter livros em casa devido ao seu desinteresse em pegá-los na biblioteca escolar.

*P - A senhora tem muitos livros em casa?*

*C - Não muitos. Mas, livros assim é falta do meu interesse, porque a gente tem a biblioteca lá na EJA e tem bastante livros para oferecer. Com a história de Florianópolis, tem um monte de livro, isso é falta de interesse meu.*

*P - Vocês podem pegar livros na EJA com facilidade, é só ir à biblioteca quem tem a carteirinha?*

*C - Nem sempre com carteirinha, porque a gente tem tanto acesso lá, que a gente chega lá e pode pegar com facilidade. Posso pegar até três livros com data para entregar. (Celina, entrev. – 08/04/2010).*

Os livros, tipicamente escolares, foram os primeiros suportes textuais fotografados por Celina quando pedi que registrasse os materiais de leitura que tinha em casa. Eles foram retirados do armário e cuidadosamente organizados sobre o sofá para serem fotografados.

Figura 4 - Livros fotografados na casa de Celina.



Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Foi interessante observar que em seus enunciados Celina pouco se reportou aos livros, mas, no momento em que precisou fotografar suas leituras, eles foram os primeiros materiais que registrou. Observa-se que, por serem parte da cultura hegemônica, Celina tinha segurança de que esses suportes textuais continham leituras que seriam consideradas valiosas por mim que participava da esfera escolar e era sua interlocutora no momento em que tirou as fotos. Os outros suportes de texto que Celina fotografou foram um vaso em que escreveu “cozinha da dona Celina”; duas listas telefônicas; duas agendas; um quadro de Nossa Senhora Aparecida que continha a frase “N. S. Aparecida abençoe esta casa”; seus dois certificados do primeiro segmento; o computador; um quadro com flores escrito “Boas-Vindas, quando vier, de onde vier, que venha em paz”; e o bilhete com o nome de seus remédios que sua filha escreveu e deixou na geladeira. Os materiais registrados por ela em fotografias foram, portanto, variados, não representando apenas os objetos considerados pelas vozes do letramento autônomo como legítimos para leitura. Os materiais de leitura que Celina expunha em sua casa caracterizam o letramento situado e a pluralidade das suas práticas de leitura. Em sua residência, existiam variados suportes de texto, os quais, em um primeiro momento, ela nem se dava conta de que possuía.

Com relação aos livros didáticos, Celina referiu-se a um acontecimento que demonstra sua insegurança em ser considerada analfabeta por estar

no início de sua trajetória escolar. A valorização das pessoas aos eventos de letramento de que participava tinha fundamental importância para ela.

*C - Ah, deixa eu contar para ti... Um dia no final do ano a professora começou a entregar as coisas e entregou o livro, esse aqui de alfabetização<sup>83</sup>. Eu levei o livro na mão, peguei um ônibus e um homem que estava sentado perguntou se eu não queria dar as minhas coisas para ele levar. Eu disse que tudo bem, só que o caderno estava sobre o livro. Eu pensei que esse homem não vai é pegar esse livro, abrir e ver que é de analfabeto. O cara olhou o título 'Viver e aprender: alfabetização', não é que o cara abriu o livro e começou a ler. Como é que ele podia mexer no que é meu, mas tudo bem, porque depois ele olhou para mim e não falou nada.*

*P - Esse livro é bom?*

*C - É, bem bom, nós usamos bastante. Trabalhamos muito com ele. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

O excerto acima demonstra que a apreensão de Celina era quanto ao comentário que seria expresso pela pessoa que leu seu livro de alfabetização. A condição de analfabeta marcou-a negativamente e, como tal, deixou resquícios em sua identidade de leitora. Era uma marca que, como já se destacou, ela desejava apagar para se diferenciar do grupo dos não ou pouco escolarizados. O preconceito que sofrem as pessoas que não sabem ler e escrever é expresso de diferentes formas, em diferentes lugares, está nas vozes sociais que hierarquizam os leitores e discriminam as pessoas não escolarizadas. Essas vozes já se faziam presentes na sociedade, antes mesmo do nascimento de Celina, em distintos discursos sociais. As palavras não são neutras, pelo contrário, são carregadas de significados ideológicos. Como destaca Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. A partir das interações sociais, os sujeitos atribuem sentidos às palavras que são históricas, sociais e participam da constituição dos enunciados. As ideologias que constituem as palavras não são gratuitas, servem a determinados

<sup>83</sup> VÓVIO, Cláudia; MANSUTTI, Maria Amábil. Viver, aprender alfabetização: alfabetização para jovens e adultos. São Paulo: Global, 2007.

grupos; no caso do preconceito em relação aos analfabetos, servem aos grupos dominantes e elitistas que objetivam manter a hierarquização social das leituras e conseqüentemente dos leitores.

Voltando a falar das leituras presentes na casa de Celina, salienta-se que a menção aos cadernos escolares se fazia presente em todas as interlocuções. Conforme já comentado, ela preparava os ambientes onde seriam realizadas as entrevistas e deixava os cadernos escolares sobre a mesa, já que neles eram registradas a maior parte das atividades que fazia na EJA e que desejava me contar. Foi possível o acesso a todos os cadernos que Celina utilizou em seu processo de escolarização antes e durante o desenvolvimento deste estudo, no período de 2008 até 2011. A análise desses suportes textuais permitiu inferir os gêneros que tiveram presença nas aulas de que Celina participou no primeiro e no segundo segmento da EJA e possibilitou observar o desenvolvimento de seu aprendizado, contribuindo para a compreensão dos enunciados sobre leitura proferidos por ela durante as entrevistas<sup>84</sup>. Destaca-se que Celina comprava um caderno de capa dura sempre que um ano letivo iniciava e considerava essa ação como um presente que dava a si mesma. Conforme afirmou em entrevista: é o único gosto da minha vida, *Paula, me arrumar bem chique, pegar meu caderninho e ir para a aula* (Celina, entrev. – 08/04/2010). Esse comentário reafirma a importância que atribuía à esfera escolar, importância esta não restrita ao aprendizado da leitura e da escrita, pois ia além, referia-se a sua ressocialização e, conseqüentemente, à elevação da autoestima.

Outro gênero tipicamente escolar observado na esfera familiar de Celina foi o diploma de conclusão do primeiro segmento exposto na parede da casa, no ano de 2009, ainda que ela tenha optado em permanecer nessa etapa no ano posterior, o que expressa a valorização que atribui aos processos de escolarização. O diploma socialmente certifica, comprova, expressa o término de uma etapa do ensino, mas para a participante da pesquisa isso não era suficiente, pois, como já se destacou, ela buscava o conhecimento, o domínio da leitura e da escrita para ampliar seus letramentos. Embora a escola afirmasse, pela emissão do diploma, que ela estava apta para frequentar o segmento posterior, ela não se sentia assim e recusava-se a sair do primeiro segmento.

---

<sup>84</sup> Os dados gerados pela análise dos cadernos dos quatro participantes desta pesquisa, em sua totalidade, constitui banco de dados a ser explorado em pesquisas futuras.

C - *É Paula, outra coisa que eu queria falar para ti é que eu não tenho pressa de me formar, abandonar o Colégio, pegar o diploma, eu não tenho pressa, quero mesmo é aprender.*

P - *O que significa o diploma para a senhora?*

C - *É um orgulho né, uma festa.*

P - *A senhora pretende apresentar o certificado em algum lugar?*

C - *Eu não espero arrumar um emprego. A minha mãe, dos nove filhos que ela criou, ela não colocou nenhum no colégio. As minhas irmãs levaram isso para vida, 'eu não vou para o colégio porque eu não vou aprender', elas não acreditam nelas, mas eu fui. Eu faço o convite para ir à minha formatura e elas não vão, porque eu tive capacidade de ir e elas não, não tomam a iniciativa de ir. Elas ficam até chateadas por não conseguir. (Celina, entrev. – 20/01/2011).*

A consciência sobre o que considerava que deveria aprender tinha mais relevância para ela do que as palavras expressas e socialmente validadas que constavam no diploma. Ela buscava o conhecimento efetivo para comprovar para as pessoas que a cercam a sua capacidade de aprender as práticas de uso da escrita. Entretanto, não desconsiderava o reconhecimento que o diploma representa, tanto que o emoldurou, colocou em local de destaque na sala de sua casa e, ao se referir a ele, expressava sentimento de orgulho pelos aprendizados adquiridos. Como já estava aposentada, não almejava conseguir emprego com o auxílio da escolarização, mas sim ocupar um lugar social valorado positivamente pelas vozes da cultura hegemônica, distanciando-se das marcas que o preconceito lhe impôs. Para uma pessoa excluída da escola por muitos anos, ser reconhecida por essa instituição é questão de prestígio nas diferentes esferas sociais de que participa e envolve uma mudança de identidade que não pode ser desconsiderada. Segue o depoimento de Celina sobre a forma como seu marido agiu quando ela recebeu pela primeira vez o diploma de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental: *ele ficou feliz quando ganhei o diploma, me abraçou, me beijou na frente dos outros. Ai disseram "por isso que essa nega é folgada, esse negão dela é bem carinhoso com ela" – Mas, tem que ser* (Celina, entrev. – 08/04/2010).

Além dos gêneros discursivos utilizados para comunicação e relacionados à escolarização, também foram observados outros gêneros, na casa de Celina, como correspondências de banco e de propaganda, carteira

do posto de saúde, receitas médicas, agenda telefônica, lista telefônica e listas de compras utilizadas com diferentes finalidades e frequência. Ressalta-se um dos enunciados de Celina em que afirmou ler os cupons fiscais do supermercado com a finalidade de conferir.

*Geralmente, compras é ele [marido] que faz, quando não tinha ele eu me virava, já sabia o básico, arroz, feijão, trigo, o que dá de carne, e tem que aguentar o mês todo, se acabou o dinheiro... é só aquilo ali, e quando recebia o próximo pagamento fazia tudo a mesma coisa. Quando ele vai viajar me deixa dinheiro, outro dia foi muito engraçado, ele foi pra Bahia e me deixou dinheiro e falou 'não gasta com besteira', mas a Caroline minha filha sempre me passa a perna. Daí ela falou assim pra mim 'mãe eu vou fazer compra', daí eu fiz uma listinha e dei para ela R\$ 50,00 e fiquei esperando as compras em casa. Quando ela chegou deixou as compras em cima da mesa aí eu fui conferir. Daí eu vi um monte de coisa que eu não pedi, daí chamei ela e pedi o ticket do supermercado. Foi aí que eu vi, doce de leite, doce de banana, leite de não sei o que e falei 'eu não pedi nada disso aqui' pode me dar os meus cinquenta pila de volta e pega essas compras pra ti. Olha aqui na lista, não tem nada que você comprou, pronto agora acabou tu não me engana mais. (Celina, entrev. – 11/12/2009).*

Quanto mais conhecimento adquiria de leitura, mais Celina ia construindo a consciência da importância dessa prática em sua vida, pelo modo como esse conhecimento tinha impactos no seu dia a dia. Nos letramentos têm “[...]papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam.” (DIONÍSIO, 2007b, p. 98). O valor social de uso situado da leitura e da escrita cada vez mais se fazia presente em suas interações.

A partir da diversidade de gêneros discursivos existentes na casa de Celina e os enunciados dela sobre eles, conheceram-se algumas de suas plurais participações em eventos de letramento. Entretanto, apesar de existirem materiais de leitura em sua casa, percebeu-se que os livros valorizados pelas vozes da cultura hegemônica não estavam amplamente disponíveis. Esses

suportes textuais foram utilizados em seus eventos de leitura com mais frequência após sua inserção na EJA, o que dá relevo, como destacado anteriormente, à desigual distribuição de bens culturais na sociedade.

A instituição escolar mostrou-se durante toda a pesquisa como fundamental para Celina ampliar sua participação em eventos de letramento e continuar aprendendo ao longo da vida. Reafirma-se assim a compreensão de escola como uma esfera social de letramento importantíssima. As práticas de letramento não são fixas, os processos interativos e a participação em esferas sociais distintas possibilita a participação em novos eventos, o que aconteceu com Celina após sua entrada na EJA.

Verificou-se também que a história pessoal e a participação de Celina na esfera escolar se relacionaram de forma dinâmica e complexa, ou seja, os eventos de letramento eram intercambiados entre as esferas familiar e escolar, assim como seus enunciados sobre as leituras que realizava. A participação na esfera escolar a fez julgar a si mesma como leitora antes e após a escolarização, com valores considerados como positivos pela instituição. Para Lahire (2006, p. 589),

Todos aqueles que frequentaram a escola o suficiente para interiorizar o sentido das hierarquias culturais podem, em um grau ou em outro, em um momento ou em outro, neste ou naquele campo da prática, julgar os outros ou julgar a si próprios à luz de normas legítimas ou, pelo menos, daquilo que captaram delas.

A valoração positiva de suas leituras por pessoas que interagem com ela em distintas esferas sociais mostrou-se fundamental para ampliar seus letramentos e continuar no processo de escolarização. Os sentidos sobre as leituras são formados pela relação entre as práticas coletivas e individuais e, no caso de Celina, o fato de participar de eventos de leitura legitimados pela cultura dominante a fez se sentir também valorada positivamente como pessoa capaz de aprender, ou seja, conforme definição de Oliveira (1999), como sujeito de conhecimento e aprendizagem.

### **5.1.3 Produções escritas sobre a leitura**

No processo de geração de dados, entreguei para Celina um caderno pequeno, com capa dura amarela. Na primeira página do caderno escrevi meu nome, telefone, endereço e e-mail para que ela tivesse facilidade para se comunicar comigo quando considerasse necessário. Solicitei que

registrasse no caderno todas as leituras que realizasse sem especificar a forma como os textos deveriam ser organizados, pois o objetivo desse instrumento era observar como ela iria interagir com ele, que sentido atribuiria a ele e qual seria sua forma peculiar de escrever sobre a leitura.

Escrever sobre as leituras que desenvolvem, devido a fazer uso de metalinguagem, é tarefa complexa para adultos em processo de alfabetização, principalmente quando não têm um modelo para seguir. Desde o primeiro contato, Celina mostrou-se receptiva à proposta de escrever no caderno. Este suporte textual foi utilizado por ela com a finalidade de comunicação comigo. Conforme relatou em entrevista: *quando eu estou com a minha cabeça boa aí eu penso, vou escrever, falar com a Paula no caderno, eu me sinto muito bem fazendo isso* (Celina, entrev. – 08/04/2010). O caderno foi um instrumento que fez com que Celina tivesse um contato próximo comigo. Mesmo que eu não estivesse presente, ela sentia confiança em registrar os acontecimentos de sua vida, pois sabia que eu posteriormente leria o que escreveu e enviaria um retorno por escrito no referido caderno.

A leitura e a escrita eram valoradas positivamente por Celina. Afirmou, como já dito, que após se alfabetizar utilizava a escrita como forma de externalizar seus sentimentos. Segundo ela:

*Agora eu gasto meu tempo nisso, em vez de ficar pensando besteira, bate aquela depressão, de vez em quando eu tô atacada, aí eu pego a folha e o lápis e escrevo, escrevo, escrevo, e vai! Descarrego lá no lápis lá, aí quebra e eu vou lá e faço a ponta e continuo.* (Celina, entrev. – 11/12/2009).

A proposta de escrita no caderno de anotações dos eventos de leitura foi, portanto, ao encontro de uma das finalidades que Celina atribuía à leitura e à escrita que era a comunicação com outras pessoas. Por atribuir valorização positiva aos eventos de letramento com finalidades comunicativas, Celina valorou positivamente a proposta de escrever sobre suas leituras. Como não se apropriou dos eventos de letramento relacionados ao envio de e-mails que também tinham finalidade comunicativa, além de ter dificuldade para ter os computadores disponíveis, conforme comentado na seção anterior, o caderno de anotação dos eventos de leitura foi seu principal meio de comunicação escrita comigo. Para que o diálogo efetivamente se realizasse, ela se preocupava em saber se eu compreendia o que tinha escrito. A insegurança sobre a compreensão de sua escrita assemelha-se à relação que ela comentou ter com os interlocutores de suas cartas.

P - Deixa eu ver o que a senhora escreveu no caderno

C - Então, é muito difícil, Paula. É aquela coisa, o português para gente que não aprendeu quando era criança, agora é muito difícil. A gente tem que escrever, escrever e ler o que escreveu. Vê se realmente é aquilo

C - Aqui eu escrevi uma mensagem para você.

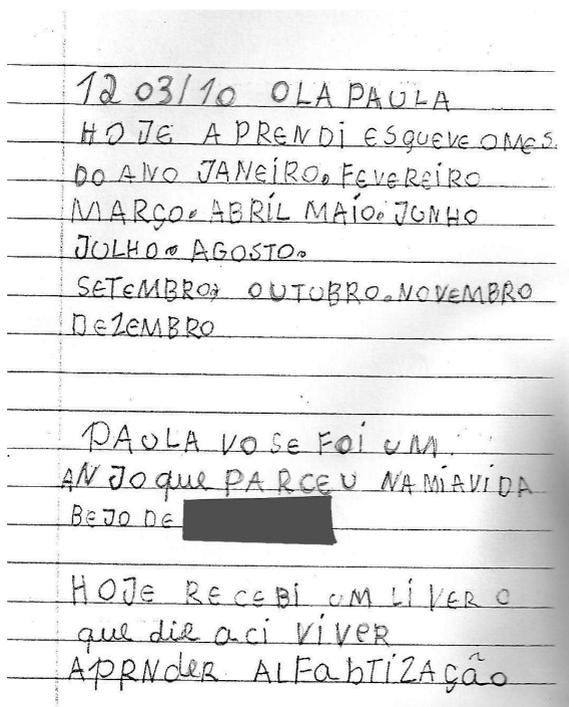
P - Gostei dessa mensagem!

C - [...] Tenho a preocupação de saber se estou conseguindo me comunicar, se as pessoas entendem o que eu quero dizer quando escrevo.

(Celina, entrev. – 08/04/2010).

Apesar de apresentar dificuldades na ortografia e na segmentação de algumas palavras, os textos que Celina escrevia no caderno eram compreensíveis e possibilitavam a comunicação.

Figura 5 - Página do caderno de anotações dos eventos de leitura de Celina.



Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

No período entre uma e outra entrevista, Celina escrevia várias folhas do caderno e aguardava com ansiedade pela próxima entrevista para me mostrar o que havia escrito sobre o que leu. Os textos sobre leitura que escreveu no caderno foram variados. Em alguns ela contou sobre sua vida, relatando uma viagem que realizou para São Paulo, seu relacionamento com os filhos; e as aulas que tinha na EJA, sobre o medo de não conseguir aprender as atividades escolares. Em outros citou as atividades que tinha desenvolvido na EJA, como a escrita dos meses do ano e a letra do hino de Florianópolis, Rancho de Amor à Ilha<sup>85</sup>; em outros copiou trechos de mensagens que considerava bonitas e escreveu no final das mensagens que achava que eu iria gostar do texto; em outros escreveu as listas de compras que fez para entregar ao marido.

O excerto abaixo demonstra o cuidado que Celina tinha com o caderno que lhe dei para anotar suas leituras.

*C – Quando começar as aulas eu te ligo. Eu falei para a minha professora deixar um recado no caderno para ti. Eu disse para ela que a minha professora que faz pesquisa iria lá ler o meu caderno e eu queria que ela escrevesse algo sobre como eu estava na aula. Eu dei o caderno para ela escrever; para também ficar registrado.*

*P – Eu pensei que a senhora tinha se esquecido de escrever no caderninho.*

*C - Claro que não. Eu cuido com muito carinho. Não deixo ninguém pegar ele. Algumas vezes as minhas filhas querem escrever algo, um número de telefone e pegam o caderninho. Eu logo grito ‘tira a mão do meu caderninho, nesse caderno vocês não podem meter a mão’.*

*(Celina, entrev. – 20/01/2011).*

Percebe-se que o caderno de anotações dos eventos de leitura foi considerado por Celina como uma forma de ampliar a sua comunicação e valorizar positivamente as atividades que desenvolvia na EJA, tanto que solicitou para a professora deixar um recado para mim, contando sobre como estava realizando as atividades de leitura em sala de aula.

---

<sup>85</sup> A canção “Rancho de Amor à Ilha” é de autoria de Cláudio Alvim Barbosa (Zininho) e tornou-se hino de Florianópolis através do Projeto de Lei nº 877 de 27/08/1968.

Salienta-se no enunciado acima a forma como Celina se reportava a mim, como a sua *professora que faz pesquisa*, demonstrando que o fato de eu ser sua interlocutora durante as entrevistas fazia com que ela se reportasse às práticas educacionais que desenvolvia e, conseqüentemente, isso influenciou na maneira como se definiu leitora para esta pesquisa.

Um episódio que merece destaque na relação que Celina desenvolveu com a escrita sobre suas leituras foi quando levei o caderno para ler em casa e, ao retornar para realizar a entrevista seguinte, ela tinha comprado um caderno igual, de capa dura amarela, para anotar suas leituras.

C - *Como tu levou o teu caderno eu comprei um igual, porque eu fiquei com saudade do teu caderno.*  
P - *Ah, um caderninho de capa dura, amarelinho igual ao que eu deixei para a senhora registrar as suas atividades de leitura. Que legal.*

C - *Não repara esse risco. Isso aí foi o meu neto que pegou e riscou. Eu fiquei doída da vida com ele. Eu comprei para escrever nele porque já estava com saudade do meu caderninho.*

[Olhei os textos que ela havia deixado sobre a mesa].

C - *O meu computador estava ruim e foi ficando cada vez pior. Acho que é problema de placa, por isso eu não consegui enviar os e-mails. Aí eu pensei em comprar o caderno e ir escrevendo, pois sabia que uma hora você iria aparecer. (Celina, entrev. – 05/05/2011).*

Os efeitos que Leite (2006) define como subjetivos de natureza afetiva positiva foram fundamentais para o interesse de Celina em escrever no caderno, assim como para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Ela sentia-se valorizada em escrever e ser compreendida. Situação oposta foi relatada por ela, como já comentado, quando escreveu no diário utilizado no segundo segmento da EJA em 2010 e não foi compreendida pelos professores que afirmavam não conseguir ler seus textos. Por não ser compreendida e não receber atenção para sanar suas dificuldades, Celina optou por retornar ao primeiro segmento, local em que mantinha um contato próximo com os professores, os quais, segundo ela, davam-lhe atenção e afeto. As relações interpessoais mostraram-se como fundamentais para Celina participar de eventos de letramento em distintas esferas sociais. A inter-relação entre as esferas escolar e familiar também se mostrou evidente no caderno em que anotou suas leituras, assim como no restante do processo de geração de dados.

No caderno de anotações ela relatou, portanto, mais do que as formas em que utilizou a leitura para participar do mundo social, expressou suas angústias, medos, conquistas, vivências e esperanças no futuro. Torneime, portanto, confiante de Celina durante esta pesquisa, período em que ela desenvolvia seu processo de alfabetização, o qual se mostrou, conforme os dados desta pesquisa, fundamental para resignificar sua identidade leitora em relação aos textos que lia e aos outros leitores.

## 5.2 ZENIR

No ano de 2007, quando ainda participava da classe da alfabetização da EJA, Zenir foi entrevistado nessa instituição e, após a entrevista, realizou-se a observação participante nessa turma. No período de 2009 a 2011, como já mencionado, ele foi entrevistado quatro vezes em sua casa e uma vez realizou-se a observação participante em um supermercado. A opção de fazer as entrevistas em sua residência ocorreu em razão de ter afirmado ser este o local em que realizava a maioria de seus eventos de leitura. Os encontros tiveram a duração média de duas horas.

Zenir reside na cidade de Florianópolis. Sua casa é de alvenaria, possui três quartos, sala, cozinha, banheiro, garagem e quintal amplo e foi construída por ele, pois trabalhava como pedreiro e cortador de pedras. Atualmente, está aposentado.

Durante as entrevista, observou-se que no interior da residência de Zenir a existência de diferentes suportes textuais e dentre eles destacam-se vários livros do filho caçula (livros de direito, contabilidade, apostilas, literatura policial, crônicas, entre outros), calendário do “Coração de Jesus”, livros de palavras cruzadas, lista de telefone das pessoas da família, álbuns fotográficos, jornais, boletos de contas, apostila da autoescola de formação de condutores que o entrevistado ganhou do filho mais velho e pequenos livros com frases curtas. O acesso e a apropriação por Zenir desses materiais serão discutidos em seção posterior, pois, como afirma Kalman (2003 e 2004a), possuir suportes textuais não demonstra as leituras feitas, nem os modos de apropriação dessa prática. Havia também na casa um computador com acesso à internet, do filho mais novo, e duas televisões.

Moram com Zenir sua esposa e o filho caçula. O filho mais velho reside em casa no terreno ao lado e a filha mais nova mora em outra casa na mesma rua. Segundo Zenir, quando não sabe qual presente dar para o filho mais moço, ele dá um livro. Na entrevista realizada em 08/04/2010, mostrou um

livro com que presenteou o filho, “O Seminarista<sup>86</sup>”. Comentou que leu um pouco do livro que contava histórias policiais, mas como era um texto muito grande, esquecia rapidamente o que estava escrito. Afirmou: *meu filho mais moço adora ler, se deixar ele toma banho lendo* [risos] (Zenir, entrev. – 08/04/2010). O filho caçula é formado em contabilidade, é bancário e está cursando Direito. Seus outros dois filhos são casados; o mais velho completou o ensino fundamental e a filha cursou até a sétima série. O filho mais velho trabalha como pedreiro e a filha, no período das entrevistas, era dona de casa. Orgulhava-se em dizer: *mandriões meus filhos não são não. Todos eles são trabalhadores* (Zenir, entrev. – 08/04/2010).

As entrevistas foram realizadas na sala da casa de Zenir, à tarde, e tiveram a participação, em alguns momentos, de sua esposa e sua filha. Ele lidou com as entrevistas de forma espontânea, interessada e participativa. E de modo colaborativo assim se expressava: *se a pesquisa for para ajudar alguém, pode contar comigo* (Zenir, entrev. – 02/12/2009). A família também se mostrava interessada com o estudo, acreditava que poderia ser uma forma de incentivar Zenir a retornar à EJA. O entrevistado e sua família foram hospitaleiros durante os encontros realizados, mostrando-se motivados e solícitos durante todo o processo de geração de dados.

### 5.2.1 Identidade de leitor

Os dados sobre a identidade de leitor de Zenir analisados nesta seção dizem respeito principalmente à esfera familiar, na qual afirmou realizar a maioria de seus eventos de leitura e onde passa a maior parte de seu tempo. No período das entrevistas já estava aposentado e, a partir de 2008, deixou de frequentar a EJA.

Zenir iniciou seu processo de escolarização quando criança, conforme enunciou: *cheguei a ir para a escola, mas era muito pequeno, não aprendi nada* (Zenir, entrev. – 02/12/2009). Como já destacado em capítulo anterior, palavras de negação ao aprendizado escolarizado e às leituras realizadas eram frequentes nos enunciados dele, aparecendo com maior evidência quando se iniciavam as interlocuções. Ele iniciou as entrevistas realizadas em 08/04/2010, 27/05/2010, 05/05/2011 afirmando: *eu não li nada, nada, nada...* O uso excessivo de negações para se referir às

---

<sup>86</sup> O Seminarista é um romance de Rubens Fonseca editado pela Agir.

suas leituras demonstrava como ele se autodepreciava como leitor, desconsiderando as leituras que realizava. As negações serviam também de subterfúgio para as dificuldades que apresentava no processo de alfabetização, o qual não se iniciou e nem terminou com sua participação na escolarização formal. Dizer que não lê nada foi a maneira que encontrou de não precisar revelar que tinha dificuldade para ler alguns textos.

Não saber ler é comumente relacionado a não ter saberes, marginalizando aqueles que não dominam essa prática. Expressões relacionadas à falta e à negação de conhecimentos são atribuídas socialmente às pessoas pouco escolarizadas em função da legitimação das práticas escolares. Estabelecer um grupo como legítimo é considerar os diferentes como não legítimos, já que a exclusão e a identificação estão diretamente relacionadas (SILVA, T., 2009). Como destaca Lahire (2006), os sujeitos precisam acreditar na crença da legitimidade cultural e em sua importância para que se identifiquem ou admitam como legítimas determinadas práticas. No caso de Zenir, portanto, ele tinha a crença nas leituras legítimas definidas pelas vozes do letramento autônomo, o que não lhe permitia, em alguns momentos das interlocuções, considerar a si mesmo como sujeito ativo nos eventos de leitura de que participava.

Apesar de Zenir ter frequentado a escola quando criança, a falta de recursos financeiros e a necessidade de trabalhar desde cedo foram citados por ele como fatores que o impossibilitaram de continuar a escolarização.

*Z - A minha mãe morreu nova com problemas de saúde. O meu pai morreu com 66 anos[...]. Naquele tempo aqui [no bairro] era muita miséria, muita pobreza, hoje quem vê isso aqui, isso aqui para nós é uma riqueza. Eu morava em casa de chão batido.*

*P - E o senhor trabalhava em quê?*

*Z - Ai, eu comecei a vender verdura na cidade com uma correia nas costas, um balaio no lado e um carro atrás. Fazia isso junto com o pai. Ele me levava, queria que eu aprendesse a profissão. Desisti logo e fui aprender a cortar pedras, cortando pedras eu saía de casa de manhã e só voltava à noite. Fiquei trabalhando com isso até pouco tempo. Trabalhei de pedreiro muito tempo, quando não tinha serviço na pedra eu trabalhava de pedreiro. Esse ano eu desisti de tudo, não aguentei, essa semana eu não quis ir trabalhar mais. A minha vida foi sofrida, mas foi boa e é boa, graças a Deus é boa. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

Apesar do sofrimento que passou com a morte precoce da mãe e por ter de trabalhar desde cedo em atividades pesadas, Zenir dizia sentir-se honrado por ter tido empregos, uma vida que considerava honesta e, principalmente, por ter constituído uma família. Seus progenitores nunca foram para a escola e os seus irmãos que frequentaram essa instituição, assim como ele, fizeram-no por um curto período.

*Z - Meu pai e minha mãe nunca foram para a escola, nem meus irmãos.*

*E - O Lelé [irmão] nunca estudou? Ah... deve ter sido até a primeira série também.*

*Z - Naquele tempo ninguém sabia de estudar, para falar verdade, o pai botava nós na escola, mas tínhamos preguiça, não íamos. A mãe mandava e a preguiça não ia. Então um dia disseram 'você não quer estudar, agora quando estiverem grandes a escola do mundo ensina'. Até hoje eu estou procurando qual é essa escola do mundo. O pai incentivava, mas não batia para ir, não. Quer vai, não quer ir não vai, pois a escola do mundo ensina. Ele era professor da escola do mundo, não sabia nada, imagina só... A mãe também não sabia muita coisa... O que essa escola do mundo ensina? (Zenir, entrev. - 08/04/2010).*

Mesmo tendo matriculado Zenir na escola, seus pais não o incentivaram e nem consideraram que participar dessa instituição era fundamental para ele se inserir socialmente. Acreditavam que, assim como eles, se o filho não fosse para a escola ele aprenderia os conhecimentos de que necessitava para sua vida em outras esferas sociais. Entretanto, Zenir demonstrou nas entrevistas uma atitude diferente daquela de seus pais por compreender que os processos de escolarização são fundamentais para a participação em outras esferas sociais. Pôde-se verificar isso quando questionou o que essa escola do mundo ensina ao atribuir menor valor aos saberes não escolarizados. Na modernidade líquida em que se vive, as modificações sociais ocorrem e são desfeitas rapidamente (BAUMAN, 2005). A escrita adquire cada vez mais legitimidade social, segregando aqueles que não a dominam. Por ser a escola a instituição social que oficialmente ensina essas práticas, Zenir atribuía a ela significativa importância. Ocorreu, portanto, uma mudança na identidade de leitor de Zenir com relação aos valores atribuídos à língua escrita em seu

núcleo familiar primário. Diferentemente do que ocorreu com ele, a valorização da escolarização foi transmitida a seus filhos desde a infância.

*Z - Eu sempre mandei eles estudarem, toda a vida. Quando eles eram pequenos o pouco que eu sabia eu ensinava para eles, a minha mulher ensinou muito, da primeira série até a quarta foi muito ensinado, depois na quinta todos os dois rodaram, apenas o mais moço nunca rodou, sempre passou direto. Esse gosta de ler e de estudar (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

*E - Ele [Zenir] sempre dizia, quero que o mais velho estude, porque eu quero ver ele na faculdade. O mais moço foi e ele não foi, desistiu. O mais velho arrumou namorada, aí pronto, acabou. E o mais novo não, arruma namorada, mas continua estudando.*

*Z - Esse aí [filho mais moço] quando era pequeno e estava no primeiro ano da escola, chegava meio-dia e almoçava. Ela [esposa] fazia uma mochilinha com uma garrafa de café e ele ia lá para cima no morro cortar pedra junto comigo. Se fosse hoje, eu não deixaria mais, porque tem muita malandragem, naquele tempo não tinha. Bem novinhos eles aprenderam a cortar pedra. À noite ele fazia os deveres. Nunca tranquei eles no serviço, nunca perderam aula não por causa do serviço. Trabalharam comigo desde pequenos. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Todos os filhos de Zenir frequentaram a escola quando crianças. Ressalta-se a valorização positiva que a esfera escolar adquiriu com o passar do tempo, mesmo perante aqueles que foram excluídos desse processo quando crianças. Por ser uma prática altamente desejável por todos, ela adquire força e poder de distinção (LAHIRE, 2006).

O reconhecimento social expresso pela participação na universidade foi atingido pelo filho mais novo de Zenir e se tornou motivo de orgulho para seus pais. Torna-se importante salientar que seus filhos atribuíam valorizações diferentes ao processo de escolarização, apesar de conviverem na mesma esfera familiar. A falta de interesse pessoal foi o motivo encontrado por Zenir e sua esposa para tentar explicar o porquê de seu filho mais velho ter desistido da escola após completar o ensino fundamental, sua filha após ter terminado a sétima série do mesmo nível e seu filho mais novo ter se

formado na universidade e continuar estudando após a formatura. Os fatores que os influenciaram a se interessarem ou não pela escolarização não serão aqui discutidos, pois extrapolam os objetivos desta tese.

Corroborar-se a perspectiva de Lahire (2002, 2004, 2005 e 2006) sobre a pluralidade das variações intraindividuais de comportamentos culturais, em que demonstra que as variadas esferas sociais de que os indivíduos participam e as interações que desenvolvem são interdependentes, por vezes contraditórias e interferem em sua formação, consequentemente, na forma como agirão perante a vida e nos valores que atribuirão às práticas sociais. Nas palavras de Lahire (2006, p. 21), “[...] em suas interações com outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais incorporadas, sob a forma de ‘mesclas de estilos’ (segundo a sugestiva expressão de Mikhail Bakhtin)”.

A esfera familiar é heterogênea, possui especificidades em seu interior, não influenciando a todos da mesma forma. Ela influi nos valores que os sujeitos atribuem à escolarização, mas não é suficiente para explicar as variações intraindividuais relacionadas aos gostos, hábitos e frequência com que se desenvolvem as práticas escolares. Para conhecer os fatores intervenientes nos interesses dos filhos de Zenir pela escolarização, seria necessário um estudo do tipo etnográfico detalhado sobre as práticas de letramento deles para, como afirma Street (2003a, p. 1-2), “[...] compreender aquilo que realmente acontece”. Essa investigação, portanto, ultrapassaria os limites desta pesquisa. Contudo, ressalta-se a afirmação de Lahire (2006, p. 28) de que “o caráter heterogêneo do leque individual de práticas e de gostos só pode ser explicado levando em conta a pluralidade de lógicas contextuais e disposicionais que guiam os comportamentos culturais”. As variações intraindividuais não podem ser relativizadas apenas com base no pertencimento dos sujeitos a determinados grupos.

Retornando às discussões sobre as influências da esfera familiar na constituição de leitor de Zenir, torna-se importante apresentar um texto escrito solicitado por uma de suas professoras do primeiro segmento em que ele registrou sua trajetória escolar<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> As correções no texto foram feitas pela professora do primeiro segmento.

Figura 6 - Texto escrito por Zenir, relatando seu processo de escolarização.

EU PAREI DE ESTUDAR  
PORQUE A PROFESSORA ERA RUIM E  
BATIA MUITO NOS ALUNOS.  
EU NÃO TINHA MÃE E O PAI NÃO!!  
MANDAVA PARA A AULA, EU  
ERA PEQUENO NÃO SABIA QUE  
O ESTUDO ERA BOM. COMECEI A  
TRABALHAR AÍ O DINHEIRO QUE  
EU RECEBIA EU COMPRAVA  
COMIDA E ROUPA ATÉ 23 ANOS.  
ME CASEI TIVEMOS 3 FILHOS AGORA  
VOLTEI A ESTUDAR COM 52 ANOS  
COM A AJUDA DA MINHA ESPOSA  
E APOIO DOS FILHOS. AGORA EU  
ESTOU FELIZ!

Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

A relação afetiva negativa com a professora que lhe deu aula no primeiro ano do ensino fundamental foi crucial para Zenir e levou-o a não querer continuar seu processo de escolarização quando criança. A atitude de bater nos alunos para exigir que aprendessem apareceu também em seu discurso durante as entrevistas, o que enfatiza a significação negativa que Zenir atribuiu a esse comportamento da professora e às marcas deixadas em sua autoestima e na confiança em sua capacidade de aprender os conhecimentos escolarizados. Em suas palavras: *ela [professora] dava tapa com a mão aberta aqui bem em cima da costela do aluno. Era só o aluno dizer que não sabia fazer. Eu dizia “eu não sei fazer”, ela falava “se tu não sabe, tu aprende” e tabefe para cima e para baixo* (Zenir, entrev. – 02/12/2009). Zenir afirmou que preferiu trabalhar a ir para a escola apanhar. A morte de sua mãe ainda jovem também foi marcante. Ele afirmou que após esse fato teve que trabalhar para se alimentar, o que o distanciou ainda mais dos processos de escolarização.

Situação oposta a essa ele teve após o casamento. Em relação à escolarização, recebeu a atenção dos filhos e da esposa que o incentivam a aprender a

ler e a escrever. Ele enfatiza que agora está feliz. Afirma sua identidade atual distinguindo-a da anterior. Está em situação financeira superior à anterior, alfabetizado, cercado por pessoas que lhe dão carinho e afeto e acredita ter, conforme expressão de Lahire (2006, p. 29), uma “[...] vida digna de ser vivida, isto é, de levar uma vida mais digna de ser vivida do que outras. Função moral de sustentação e de reafirmação da cultura enquanto cultura legítima”. Os meios de legitimação e hierarquização possibilitam aos indivíduos atribuir sentidos distintos às práticas que desenvolvem.

Segundo Leite (2006), o conhecimento é adquirido por meio da interação entre as pessoas e nelas ocorrem as relações afetivas. Essas relações afetivas, conforme demonstrado, determinaram a saída de Zenir da escola quando criança e seu retorno a ela quando adulto. O filho mais novo foi o principal incentivador do pai no seu retorno à escola.

*Fui para a EJA porque o meu guri me matriculou. Ele leu no jornal que tinha aula naquela igreja e fez a minha matrícula. Eu não sabia onde era e ele disse ‘vou levar o pai lá’, daí fomos. Depois que a escola da igreja acabou, encontrei o Aroldo um dia no centro e ele disse que dava para estudar lá na EJA, ali perto da cantina da polícia, perto da Rio Branco. O meu guri no mesmo mês disse ‘pai, vai lá’, eu disse que não sabia ir lá e ele disse ‘eu levo o pai’. Marquei um encontro com ele na cidade e ele me levou até lá. A professora foi a Nelda. Foi assim que eu comecei na EJA. Estudei na EJA uns quatro anos. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

Mesmo após ter saído da EJA, seus filhos e sua esposa continuaram a incentivá-lo a participar do processo de escolarização.

*Meu filho mais moço quer que eu vá para a EJA novamente. Quem me ajudava mais era ela [esposa] a fazer os trabalhos de casa. Ela [filha] não tinha paciência, eu começava a gaguejar ela já ficava irritada [risos]. O guri também não tem paciência para ensinar; não. (Zenir, entrev. – 11/05/2010).*

O papel da família mostrou-se fundamental para Zenir ter se alfabetizado. Foram significativos para ele tanto o auxílio da esposa nas tarefas escolares, quanto as ações do filho em levá-lo à EJA e as manifestações de apoio e incentivo que recebia. Entretanto, esses incentivos não foram suficientes para ele retornar à EJA após a desistência, em 2008. Durante as entrevistas, várias foram as justificativas de Zenir para esse não retorno à instituição.

*E - Ele [Zenir] fez o 'diabo' que queria ir para escola, para aprender, porque o sonho dele era tirar a carteira de motorista, comprar um carrinho.*

*Z - Agora eu não quero mais carro.*

*Z - Estou com quase setenta anos, agora não precisa mais. Porque agora com 60 anos eles vão dar a carteira para mim só para dois ou três anos. Conforme a idade eles vão diminuindo os anos. O de vocês que são jovens vale por cinco ou seis anos. Além disso, tem muito carro na estrada. Tem mais carro que gente, não vai dar jeito de eu dirigir. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Conseguir a carteira de habilitação para dirigir foi um dos principais objetivos apontados por Zenir para o seu retorno à escola quando adulto. Entretanto, ele não conseguiu tirar a carteira de habilitação durante os três anos em que participou da EJA e após esse período desistiu de ser motorista. Afirmava se sentir inseguro para dirigir, pois com o passar do tempo as dificuldades físicas (de visão e audição) e burocráticas (menor tempo da validade da habilitação) já contribuía para que desistisse de alcançar seu intento. Por não ter mais interesse na carteira de motorista, acreditava que os conhecimentos que possuía de leitura eram suficientes para realizar suas tarefas cotidianas.

*O que eu aprendi já está suficiente. Eu queria aprender mais para tirar a carteira de motorista, mas no final já desanimei, pois acho que mesmo que eu tire a carteira eu não consigo dirigir, pois vou ficar nervoso, já tem carro demais na rua. Se eles ampliassem a ciclovía eu andaria só de bicicleta [risos]. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

Outra justificativa citada por ele para não se sentir motivado em retornar à EJA foi a de não poder mais acompanhar a esposa no trajeto do trabalho para casa e de não querer deixá-la sozinha em casa no período noturno. Enquanto estudava, pegava o mesmo ônibus que ela e iam juntos para casa.

*Na época eu tava estudando e ela [esposa] também estava trabalhando. Nós pegávamos o ônibus para vir embora, quando eu não estava estudando, eu tinha que ir lá em cima esperar ela, às dez horas da noite. Depois ela pegou a perícia e eu não precisei mais esperar ela. Para deixar ela sozinha em casa também,*

*até às dez da noite é muito tarde. Pode vir o Ricardão, já custei pra arrumar ela, não é muito nova, mas deu trabalho [risos].* (Zenir, entrev. – 08/04/2010).

Ter de cuidar do irmão doente foi outro argumento apresentado por Zenir para não retornar à EJA. Entretanto, o irmão já havia falecido e ele continuava sem ter interesse em participar dos processos de escolarização.

*P – Antes o senhor não retornava para a EJA porque tinha que cuidar do seu irmão. Por que você não retorna agora?*

*Z – Se ela estivesse trabalhando eu ainda estaria na EJA, porque eu tinha que esperar à noite. Eu já aproveitaria e iria para a aula.*

*Z – Tá, é preguiça mesmo, sempre tenho que arrumar uma desculpa [risos].*

*E – Não vale nada [risos].* (Zenir, entrev. – 05/11/2010).

Percebe-se que as várias justificativas de Zenir foram dadas em razão de ele atribuir sentidos positivos à escolarização, pelas vozes hegemônicas de valoração social da escola, as quais fazem parte de sua constituição como cidadão, e por eu ter sido sua professora, apesar de durante as entrevistas ter afirmado sua falta de interesse e vontade de participar da instituição escolar. Em suas palavras: *quando eu não quis mais estudar não fui mais. Vão surgindo problemas, muita coisa para fazer...* (Zenir, entrev. – 05/05/2011). Conforme afirma Oliveira (1999, p. 60), o adulto “[...] traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas” que as crianças e os adolescentes. Essas experiências refletem-se no processo de ensino e aprendizagem, pois ampliam a capacidade de reflexão sobre as interações vivenciadas e o objetivo que se tem com elas. O confronto pessoal de Zenir entre considerar importante a escolarização e não ter mais interesse em participar da EJA levava-o a procurar subterfúgios para justificar o seu desinteresse. Apesar das questões intraindividuais que influenciaram a sua não continuidade nos processos de escolarização, torna-se importante para esta pesquisa ressaltar também os processos internos da EJA que influíram na sua decisão.

O relacionamento com colegas adolescentes e jovens que também participavam da EJA do município de Florianópolis e não tinham, segundo

Zenir, como objetivo o aprendizado do ensino escolarizado, já que buscavam a instituição para passar o tempo e fazer bagunça, foi destacado por ele como fator negativo à continuidade nos estudos. Quando participou da EJA da PMF, frequentou apenas turmas do primeiro segmento, as quais eram formadas principalmente por pessoas com idade acima dos trinta anos. No segundo segmento, participavam maior número de adolescentes e jovens. A diferença de idade e de objetivos entre os alunos foi uma das dificuldades apontadas por ele para participar do segundo segmento. A violência na EJA da PMF também foi destacada nas entrevistas como questão que o desmotivava a prosseguir na instituição.

*Z – Eu não quero mais voltar para a EJA. Aquilo lá agora deve estar uma ‘naba’, aquelas bagunças que estão fazendo nas escolas. A molecada anda toda armada dentro da escola. Passou no repórter que eles pegaram um armado dentro da EJA do Centro. Eu não, gosto mais é de ficar trabalhando. E – É... ele não quer mais. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

No comentário acima, Zenir refere-se a um acontecimento isolado que ocorreu na EJA da PMF no núcleo em que tinha estudado e que foi amplamente divulgado pela mídia local.

Zenir enunciou que ao entrar na EJA almejava se alfabetizar rapidamente em quatro ou cinco meses. Entretanto, participou da instituição por três anos e mesmo assim não se sentia preparado para frequentar o segundo segmento, pois considerava ainda apresentar dificuldades na leitura e na escrita.

*Sabe o que engana as pessoas que vão para a EJA e depois não vão mais? É que elas vão achando que em dois ou três meses vão aprender. Eu era um que achava isso. Pensei que em quatro, cinco meses eu ia aprender, mas levou três anos. Isso também faz as pessoas desistirem. Depois dos quarenta, cinquenta a lerteza é a mesma. A criança aprende brincando, pega uma caneta vai riscando, fazendo desenho, a pessoa mais velha não, fica pensando que tem que pagar uma conta, fica cheia de preocupações e com mais dificuldade para aprender. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

Não é possível determinar o tempo que uma pessoa levará para se alfabetizar, pois o processo de aprendizagem não depende unicamente da

escola. Há outros fatores intervenientes, externos à instituição escolar, tais como os relacionados aos objetivos e motivações que o sujeito tem para aprender a ler e escrever e aos eventos de letramento de que participou ao longo da vida. Além desses fatores, interferem aqueles internos à escola, como a metodologia de ensino, as interações desenvolvidas com os professores e colegas, a organização curricular, entre outros.

Zenir comparava as dificuldades que os adultos enfrentam na alfabetização com as dificuldades passadas pelas crianças nesse processo. Também percebia que os adultos possuem um maior número de experiências, obrigações sociais e responsabilidades que as crianças. Essas peculiaridades do adulto são marcadas segundo o período de vida em que está situado, diferenciando-os das crianças, pois “[...] provavelmente, tenha desenvolvido maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, p. 60). A capacidade de reflexão sobre os próprios conhecimentos ficou evidente nos enunciados de Zenir quando afirmava não se sentir preparado para ir ao segundo segmento, pois ainda apresentava dificuldades para ler e escrever. Seu objetivo era o aprendizado dessas práticas para a inserção em um maior número de eventos de letramento, não importando apenas o certificado do primeiro segmento afirmando o seu aprendizado. Ele, assim como Celina, tinha consciência de seus processos de aprendizagem e sobre os motivos que o levaram a frequentar a EJA. Entretanto, salienta-se, como já afirmado, que não existe idade limite para aprender a ler e escrever (DI PIERRO, 2005; OLIVEIRA, 1999; PELANDRÉ, 2002). Como destaca Street (2003b), o processo de alfabetização não ocorre como se fora um ligar e desligar na passagem de uma condição de analfabetismo para uma de alfabetização, semelhante ao que propagam as vozes sociais ao correlacionarem o analfabetismo a condições médico-higienistas por meio de expressões como, por exemplo, levar o cego à luz. O processo de alfabetização é complexo, envolve uma variedade de fatores interdependentes relacionados à participação em novas práticas de letramento. Para Zenir, não bastava apenas o conhecimento do código gráfico, pois isso já tinha aprendido na EJA, ele considerava ser necessário ter maior fluência na leitura e na escrita para se sentir efetivamente alfabetizado.

Questionam-se, portanto, mais uma vez, os critérios adotados pela EJA da PMF para definir se o aluno está ou não apto para participar do segundo segmento. Conforme já se relatou, quando o professor considera que o aluno está alfabetizado, encaminha-o para o segundo segmento. A subjetividade sobre o que é estar ou não alfabetizado para cada professor

e a falta de articulação entre o primeiro e o segundo segmento, o qual não tem como ênfase a alfabetização, fizeram com que Zenir optasse, assim como Celina, em diferentes situações, por permanecer no primeiro segmento. Entretanto, essa decisão não possibilitou superar suas necessidades de aprendizagem da leitura e escrita.

*Desisti também porque a professora tava ruim. Tava entrando aluno novo e nós já estávamos no meio do ano, já tinha passado as férias, tudo. Ai ela tava ensinando coisa que nós aprendemos no primeiro ano que estive na EJA. Ai nós pedimos para eles mudarem, colocar duas turmas, mas não mudaram. Não adianta ficar ali dessa forma, vou fazer a mesma coisa que eu já aprendi no começo. Ela [professora] não tinha muita culpa, como eram novos, ela tinha que ensinar eles. Só que podia ter outra turma para quem já sabia mais e ainda não estava pronto para pesquisa. Teve três alunas que saíram dali e foram para quinta. Elas queriam que eu fosse junto. Mas o que eu vou fazer lá? Lá era em grupo de quatro, aí pra mim não adianta, mas 'nós te ensinamos', mas não adianta, porque depois eu não vou saber fazer, eu não aprender nada, vou fazer só na hora, depois fora eu não saberei fazer. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Conforme já se discutiu, no município de Florianópolis é permitida a entrada de alunos da EJA em qualquer período do ano (FLORIANÓPOLIS, 2010b), repetindo seus tempos e espaços que não são necessariamente os mesmos que os da escola regular, cujo período letivo tem início nos primeiros meses do ano. Essa possibilidade é uma garantia do direito à educação, porém há necessidade de condições adequadas de acesso e permanência a todos os alunos, mesmo aos que já estejam iniciados os quais requerem atenção, assim como àqueles que entram na instituição para começarem a aprender a ler e a escrever. O tratamento dispensado a estes não pode se dar em detrimento dos que já estavam na classe de alfabetização.

As turmas do primeiro segmento possuem alunos com diferentes conhecimentos sobre a língua escrita, não há como ensinar a todos da mesma forma. Iniciar o processo de alfabetização sempre que entram novos estudantes é desconsiderar o conhecimento que os outros alunos da turma já possuem. Como enunciou Zenir: *penso um bocado em voltar para a EJA. [...]* Só que eu queria ver outras coisas e não ficar só no que sei

(Zenir, entrev. – 02/12/2009). Ele queria ampliar seus conhecimentos de leitura e escrita, mas não almejava iniciar o processo de alfabetização na turma do primeiro segmento, desconsiderando o já aprendido e não se sentia preparado para começar o segundo segmento que utilizava a metodologia da pesquisa. Zenir considerava mais adequada a existência na EJA de uma turma intermediária para que pudesse continuar a desenvolver seu processo de alfabetização e fosse sendo preparado para participar da metodologia de pesquisa à medida que conseguisse maior autonomia na leitura e na escrita. A pesquisa como princípio educativo constitui forma de ensino diferenciado, como já discutido, distinto daquele que os alunos conhecem provenientes de suas experiências educacionais ou de outras pessoas. Tal metodologia pode gerar desconforto e insegurança no processo, quando no primeiro segmento não são desenvolvidas atividades sobre as quais quem está aprendendo já tenha alguma referência.

No ano de 2007, o núcleo da EJA em que Zenir estudava organizou uma turma intermediária em caráter experimental, mas no ano seguinte ela não foi mais ofertada. Salienta-se que o documento que estrutura o funcionamento da EJA da PMF (FLORIANÓPOLIS, 2008), afirma a necessidade de maior articulação entre os segmentos ao ressaltar que os alunos ao saírem do primeiro segmento para o segundo ainda estão desenvolvendo seu processo de alfabetização e enfatiza a necessidade de o trabalho ser desenvolvido na perspectiva do letramento. No entanto, não faz menção à possibilidade de existência de turmas intermediárias entre os dois segmentos.

Zenir não atribuiu a culpa de não ter se apropriado plenamente da leitura e da escrita à professora do primeiro segmento, mas à organização curricular da EJA da PMF que, com apenas duas turmas, não possibilitava à professora ensinar conhecimentos mais aprofundados. As pesquisas, segundo a metodologia de ensino adotada no segundo segmento, eram desenvolvidas em grupos e Zenir não aceitava que seus colegas fizessem as atividades em seu lugar, pois, como Celina, não admitia que o conhecimento escolar servisse apenas para conseguir o certificado de conclusão do ensino fundamental. Ele queria poder utilizá-lo para ampliar sua participação em eventos de letramento em diferentes esferas sociais.

*Não adianta para mim o certificado. Tenho que ir lá pra eu pegar o meu certificado do primeiro segmento. Eles me ligaram da EJA para eu ir lá pegar no final do ano e que ia ter formatura, eu disse que não queria, não passei, não vou para formatura*

*nenhuma. O que eu aprendi foi isso aqui, e o que mais aprendi foi com a Nelda, contigo e com o Mário. Tenho que aprender mais, pois da quinta série para frente tem que saber mais. Que nem a minha mulher, ela sabe ler, mas se ela for para quinta ela ainda patina. Tem gente que vai, tenho um sobrinho que estudou lá, ele ficou pouco tempo e foi direto para quinta. Eu falei assim para ele, 'tu não sabe o que eles tão fazendo', e ele disse 'sei, o William me ensina', e eu disse 'tem graça, tu vai fazer tudo cola do William. Depois chega ali fora e perguntam se tu sabes fazer e tu não sabes.' Ele sabia mais do que eu, mas tinha que ir pra quinta uma turma de quinta a oitava tudo junto. Ele estudou um pouco e desistiu, não deu. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

O certificado comprova socialmente a aquisição de conhecimentos referentes a uma das etapas da escolarização. Porém, para Zenir, que não considerava ter aprendido os conhecimentos necessários de leitura e escrita para avançar à turma posterior, ele não era significativo, pois o aprendizado não ocorreu de fato. Zenir estava aposentado, não precisava do diploma para conseguir emprego ou para ascensão social, o que ele queria era ter fluência na leitura e na escrita. Por não ter atingido esse seu objetivo, não se sentia aprovado na escola. Mais do que o reconhecimento da escola, queria reconhecer-se, identificar-se como capaz de ler e escrever diversos textos em variadas situações e contextos.

A passagem para o segundo segmento, no caso de Zenir que não se sentia plenamente alfabetizado, constituiu-se uma forma de exclusão.

*Sai da EJA quando quiseram me passar para o segundo segmento, mas eu não quis porque muita coisa eu não sabia. Para estar fazendo ali e depois voltar para onde eu estava, não adiantava. Quando eu estava lá tiveram dois que foram e voltaram. Tem que sair de onde está para ir para frente e não para depois voltar, senão fica como caranguejo. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

A evasão na EJA da PMF é elevada (FLORIANÓPOLIS, 2008). Entretanto, essa situação não é específica do município pesquisado, mas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de forma geral (DI PIERRO, 2005). Os alunos desistem da EJA por variados motivos, os quais estão inter-relacionados e interferem na forma como atribuem sentidos a sua

participação na esfera escolar e as suas condições de vida. Assim como expresso por Zenir, esses motivos estão relacionados a questões intraindividuais e àquelas relacionadas à estrutura e ao funcionamento da instituição de que esses adultos participam. Nas palavras de Oliveira (1999, p. 62)

Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

No caso de Zenir, seus saberes de leitura e escrita foram desconsiderados nas aulas do primeiro segmento e não seriam o foco do ensino no segundo segmento. Sua voz não foi ouvida quando solicitou participar de uma turma intermediária, enfatizando a falta de sintonia da EJA de Florianópolis com os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Apesar da proposta curricular da EJA da PMF ter em sua concepção a valorização dos saberes e dos conhecimentos que seus sujeitos trazem de outras esferas sociais, na prática educativa essa valorização nem sempre ocorria, desestimulando a participação dos alunos.

A afetividade positiva no processo de ensino e aprendizagem se fez igualmente presente nos enunciados de Zenir quando se referia aos professores que teve na EJA e ao aprendizado da leitura, como ocorreu com Celina. Ele considerava que teria aprendido mais rapidamente o domínio da leitura e da escrita se tivesse tido mais aulas com os professores com os quais teve mais afinidade e que considerava serem comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem.

*Se tu tivesses ficado um ano ou o Mário nós aprenderíamos. O Mário no começo foi ruim, nós pegamos no pé dele. Depois ele ficou bem bom. Ele ficava contando história, um dia a mulher dele tava doente, outro dia era a sogra, outro dia o filho. Ai eu disse para ele que não era para estar trabalhando de professor, tinha que estar trabalhando de enfermeiro ou médico. Ele disse: 'Seu Zenir, o que é isso?'. Eu disse 'todo dia tá ou fica alguém doente, fica em casa, então, compra uma ambulância e vai carregar eles para o hospital'. Ele faltava muitas*

*aulas. Terminava cedo, também. Quando ele começava a aula ficava um tempão de papo para depois começar a ensinar. Eu e o Aroldo começamos a pegar no pé, o Aroldo dizia assim 'nós viemos para cá escutar história, é?'. 'Faz alguma coisa aí, Mário, que nos queremos estudar'. Depois ele se 'endireitou'. Começou a passar coisas para nós fazermos no quadro, explicava e nós fomos aprendendo. No final do ano eu disse 'até que te endireitasse mesmo' [risos]. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

No ano de 2007, quando Zenir teve aulas com o professor Mário, realizou-se uma observação participante em sua turma. As chegadas tardias do professor e o término das aulas antes do horário previsto deixavam os alunos descontentes, pois o professor demonstrava falta de respeito com o sujeito da EJA que lá estava para aprender os conhecimentos sistematizados. Os estudantes têm o direito de ter aulas durante todo o período estipulado pela legislação. Zenir mostrava-se consciente do objetivo que o fez procurar a EJA, o de ampliar suas práticas de letramento, por isso questionava o professor quando considerava que as aulas não priorizavam esse seu objetivo. Os questionamentos de Zenir, no entanto, levaram o professor a modificar sua prática educativa e, conseqüentemente, a estabelecer novos modos de relacionamento com os alunos. Concorda-se com Pelandré (2002, p. 220) que “o envolvimento do professor, o seu preparo técnico e político e a identificação, enquanto cidadão, com quem alfabetiza são elementos que garantem a mudança comportamental e a retenção do aprendizado”.

No decorrer de todo o processo desta pesquisa, Zenir teve um posicionamento crítico em relação ao seu aprendizado e à forma como os conhecimentos estavam sendo desenvolvidos na EJA. O recorte de figuras e letras de revistas e jornais, atividade utilizada com frequência na instituição nas classes de alfabetização, segundo enunciou Zenir e o que se verificou nas observações participantes realizadas em 2007, eram constantemente criticadas por ele que se mostra insatisfeito em ter de realizar atividades enfadonhas e repetitivas, as quais ele acreditava não ampliarem seus conhecimentos de leitura e escrita.

*Z – A Nelda no começo ensinou bastante, mas depois começou de brincadeira e não deu mais certo. Para nós irmos lá, 100% não gostam de ficar cortando figurinha, ficar colando.*

E – *Mas, é legal, eu gostava quando ele trazia esses deveres para casa eu ajudava a fazer.*

Z – *Quando era palavra ou letras para formar palavras eu gostava, mas quando era para cortar figurinha sem sentido para colar no caderno eu não gostava. (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

As atividades de recorte eram utilizadas como pretexto para a alfabetização. A esposa de Zenir comentou gostar dessas atividades, pois ela auxiliava o marido em casa quando ele tinha como tarefa o recorte de figuras e palavras. Entretanto, Zenir não demonstrava interesse por elas, pois não via sentido na procura de palavras isoladas com a finalidade de serem coladas no caderno. As atividades de ensino fazem sentido para os alunos quando em contexto real de uso, uma vez que, conforme Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

As atividades de recorte e colagem de figuras, mesmo descoladas de um contexto que possibilitassem a atribuição de sentidos pelos estudantes, estavam presentes nos cadernos de Zenir. Uma delas começava com o seguinte texto: “Deveres – Recortar de revistas palavras com a letra P e colar no caderno”. Essa atividade poderia propiciar o gravar a forma como a letra P era escrita, mas não contribuía para a construção de novos conhecimentos de leitura e escrita ou para o desenvolvimento de atitudes de reflexão e crítica nas práticas de letramento. Como discutido anteriormente, as atividades de ensino eram infantilizadas.

O ditado foi outra atividade considerada sem sentido por Zenir e apareceu com frequência nos seus enunciados e em seus cadernos escolares. Essa atividade, tradicionalmente utilizada na cultura escolar, tinha como objetivos cobrar o aprendizado dos alunos quanto à escrita das palavras.

*A Vani [professora] passava ditado e quando eu não sabia o ditado, porque é difícil, eu pegava aquelas folhas que eram de trabalhos que já tinham passado, e escrevia ‘eu quero cola’. Mandava o papel para as gurias que sabiam mais e elas me davam cola. A professora nunca via os papéis que eu passava [riso]. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

A insatisfação de Zenir com o ditado fazia-o solicitar auxílio dos colegas, uma vez que acreditava que aquela atividade era apenas avaliativa e não contribuiria com o desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita.

A concepção autônoma de letramento não permite o questionamento do ditado, pois é uma prática tradicionalmente utilizada na instituição escolar e é legitimada socialmente e considerada como produtora de benefícios homogêneos para todos os sujeitos. Entretanto, a concepção do modelo ideológico de letramento “[...] que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio” (KLEIMAN, 2004, p. 55). Para a modificação das práticas educativas tradicionalmente utilizadas para a alfabetização em prol da adoção de outras que coadunam com os objetivos dos alunos, torna-se necessário o questionamento do que é considerado universalmente válido para que se possibilite verificar as práticas locais que os alunos realizam. Somente com atitudes ancoradas em uma concepção ideológica crítica de letramento pode-se alcançar uma alfabetização para a emancipação como propunha Freire (2005). Embora a proposta educativa da EJA da PMF enfatize que os conhecimentos dos estudantes adquiridos em outras esferas sociais devem ser considerados na escola e defenda a perspectiva do letramento na instituição, como afirmam os documentos da PMF (FLORIANÓPOLIS, 2008, 2010a e 2012), percebe-se uma grande distância entre as práticas efetivamente desenvolvidas e o que preveem os documentos que as norteiam.

Outra crítica de Zenir à forma de ensino que teve na EJA referia-se às constantes cópias de textos escritos no quadro.

*Gostava mais de atividades no quadro. Quando a professora marcava e explicava. Tinha uma professora lá do Rio Vermelho que enchia todos os lados do quadro e nós ficávamos todos lá colando, colando, colando. Ela não explicava nada, nós não sabíamos nada daquilo. Uma vez eu perguntei para ela, não sei se ela gostou muito, mas eu perguntei, porque ela só mandava nós copiarmos. Ela já era bem velhinha, o nome dela começa com a minha letra Zeli. Eu perguntei para ela se ela já era aposentada. Ela respondeu que sim. Como professora mesmo? Ela disse que era. Então quer dizer que aqui na aula a senhora vem fazer bordado ou crochê, porque aula está difícil [risos]. Foi ela que deu um livrinho que eu tenho ali, aquela historinha do*

*relógio, ela era legal, mas tive que dizer que na hora da aula ela vinha ganhar o salário e fazer bordado. (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

A cópia do quadro não é garantia de aprendizado da leitura e da escrita. Zenir considerava positiva essa prática tradicionalmente utilizada nas escolas desde que fosse acompanhada de uma explicação sobre os textos escritos e não que tivesse apenas a finalidade de treino para o desenvolvimento da coordenação motora, sem sentido para os alunos. No excerto acima, Zenir novamente mostrou-se insatisfeito com as aulas na classe de alfabetização e utilizou a sua contrapalavra para questionar a professora sobre o motivo de ela não explicar para os estudantes as atividades e os textos que escrevia no quadro. A palavra de Zenir estava “[...] cada vez mais à procura da compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2006, p.334).

O desenvolvimento de conhecimentos de leitura, o gostar ou não gostar dessa prática de letramento são construídos socialmente por meio das variadas interações que se desenvolvem, dos valores que se constroem e de atitudes que realizam no híbrido processo de formação do leitor. A escola, portanto, tem fundamental importância no desenvolvimento dessas habilidades e conhecimentos. Por ter consciência da importância e da responsabilidade da EJA em sua formação de leitor, Zenir questionava os professores, era ativo em relação ao seu aprendizado e não aceitava que as aulas não tivessem sentido para ele, procurando com frequência subverter a realidade que era posta.

Nos enunciados de Zenir sobre as leituras que realizava na EJA, ele comentou sobre um livro contendo as histórias de vida de todos os alunos que com ele estudava. Conforme afirmou, escreveu uma parte da sua história de vida, os outros colegas escreveram parte das histórias deles e os professores da EJA os auxiliaram a produzir e organizar o livro, porém a atividade, de algum modo, tornou-se enfadonha pela demora no processo, o que fez com que não tivesse ido pegar o referido livro depois de pronto.

*Tem um livro na EJA que nós escrevemos com as nossas histórias de vida. As professoras organizaram como um livro. Elas me ligaram no ano passado, dizendo que tinham um livro e para eu pegar, mas eu não fui.*

*Aqui é a nossa história de vida, mas ela levou o ano inteiro para conferir; não acabava mais essa história de vida. Tinha que saber como nós nascemos, como se criamos, tudo, natal, tem até uma*

*história de um natal meu, mas eu não sou muito chegado em Papai Noel. Ela fez esse livro com as histórias de vários alunos. A minha história está no meu caderno. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

Escrever sobre suas histórias de vida e conhecer as histórias de vida dos colegas pode possibilitar uma reflexão da turma e dos professores sobre os motivos que os levaram a frequentar a EJA, sobre as dificuldades e exclusão que vivenciaram e sobre a forma como estão sendo desenvolvidas as atividades na instituição, questionando as lógicas dominantes, contribuindo, contudo, para possibilitar a construção do letramento crítico (GEE, 2005; STREET, 1995, 2003b). Porém, para Zenir, apesar dessa atividade aproximar-se mais de sua realidade do que as citadas anteriormente e de possibilitar maior reflexão sobre suas práticas de letramento, ela também não se mostrou significativa para ele, como já relatado, tanto que não retornou à EJA para pegar o livro que ajudou a produzir. Essa falta de interesse de Zenir pela atividade pode estar relacionada ao longo tempo que os professores levaram para dar um retorno sobre os seus textos, aos motivos intraindividuais que o fizeram se afastar da EJA, às questões organizacionais da instituição ou à interseção entre todos esses fatores. Salienta-se que Zenir não criticou a proposta da atividade de escrever um livro contanto suas histórias de vida, criticou apenas o tempo que esperou para receber um retorno.

Nesta pesquisa, Zenir mostrou uma identidade de leitor de pequenos textos, os quais estavam relacionados principalmente a questões funcionais de seu cotidiano.

*Antes da EJA eu não sabia ler placa nenhuma e hoje eu sei ler algumas. Ônibus eu já sabia pegar quase todos, mas hoje eu sei ler melhor os nomes. Sempre que tem uma placa eu sei ler, mas para escrever é mais difícil. Para escrever uma palavra é bem difícil e antes eu pensava que se eu soubesse ler, eu ia saber escrever também, mas é bem difícil saber escrever. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

No excerto acima, Zenir demonstra perceber que a leitura e a escrita são processos distintos. Ambas são práticas de letramento, constituem as sociedades grafocêntricas e possibilitam participação na cultura escrita. Entretanto, apesar de serem ensinadas concomitantemente nas escolas “[...] são processos distintos que envolvem diferentes habilidades

e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem” (MORTATTI, 2004, p. 100). Por ser a escrita desenvolvida com base nos conhecimentos que se tem de leitura, torna-se uma prática mais complexa que a leitura. Zenir afirmou conseguir ler e interpretar alguns textos, apesar das dificuldades que possuía para participar de algumas práticas de letramento. Porém a escrita ainda lhe era mais difícil.

*Eu leio com alguma dificuldade. Tem muita coisa que eu entendo. Agora entendo, antes não entendia, agora entendo bastante coisa. Receita de remédio que é feita no computador eu demoro, mas entendo tudo. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

Para ele considerar que efetivamente realizou leituras, era preciso saber decodificar as palavras, atribuir sentidos e estabelecer relações sintáticas entre elas. Conforme Bakhtin (2006, p. 327), “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica”. Para estabelecer uma relação dialógica com os textos, ou seja, compreendê-los, Zenir afirmava que eles não poderiam ser extensos, pois, caso contrário, se esqueceria do que havia lido em frases precedentes. As dificuldades que ainda possuía impediam-no de dar conta de textos mais extensos. A leitura, nesse caso, não ocorreria de fato para ele, pois não conseguia atribuir sentidos a ela, como desejava. Zenir distanciava-se, portanto, do que considerava ser um leitor ideal. Em suas palavras: *sou um leitor mais ou menos. Não dá para dizer que não sou, sei ler um pouquinho e leio pouca coisa, aos pouquinhos vou melhorando, mas é difícil* (Zenir, entrev. – 05/05/2011). Ao afirmar que lê pouco, expressava a consciência de saber que poderia ler em nível mais complexo, ler mais e melhor. A idealização da leitura associada a um tipo de leitor ideal pode ocasionar ao leitor iniciante a invisibilidade dos eventos de leitura cotidianos dos quais participa (ABREU, 2001). Isso ocorria com Zenir quando no início das entrevistas afirmava não ter lido nada, ou seja, desconsiderava todas as leituras que havia feito. Entretanto, como já se comentou, no decorrer das entrevistas apresentava os variados textos que havia lido e comentava sobre como participou desses eventos de leitura.

A imagem negativa e crítica de si como leitor de pequenos textos confrontava com a imagem que atribuía a seu filho mais novo. Em seus enunciados, Zenir considera existir um leitor ideal (tinha por referência o filho) que se distancia de suas práticas de leitura, as quais não são valoradas socialmente. Essa imagem de leitor que Zenir estabelecia a si próprio

faz lembrar a maneira como um dos alfabetizadores pesquisados por Vóvio (2007a) se identificava como leitor. Como destaca a autora, esse participante “apresenta-se como uma pessoa que *lê o essencial*, o necessário para dar sua aula, o que lhe parece pouco perto do que gostaria ou do modo como representa o leitor, a partir da figura de sua mãe, uma leitora apaixonada” (VÓVIO, 2007a, p. 166, grifos da autora). Quanto à maneira como desenvolvia leituras, Zenir afirmou:

*Gosto de ler pouco, bem pouco. Bem pouquinho, coisa mínima. Esta semana foi um dia que eu cheguei, estava aqui vendo televisão, ela [esposa] tava lá no quarto lendo. Eu estava aqui deitado vendo televisão, ela tava lá no quarto e o guri estava aqui com o computador em cima da cama. Eu disse assim para ele: fui lá no quarto a tua mãe está lendo, venho aqui tu estás lendo e estás no computador. Meu filho disse assim: ‘vai ler também’. Eu falei que não, disse que veria televisão. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Ele não nega que realiza leituras, apesar de elas serem distintas das desenvolvidas por seu filho. Torna-se importante salientar que apesar do estímulo e do exemplo familiar, ele mostrava-se desmotivado a ampliar seus letramentos, considerando que o que lê é suficiente, preferindo dedicar-se a outras atividades.

No decorrer desta pesquisa, observou-se que filho mais novo de Zenir assumiu perante seus pais a condição de agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Oportunizou a eles a ampliação de suas práticas de leitura e escrita, pois levou à esfera familiar variados textos e incentivou-os a ampliarem seus processos de escolarização e a diversificarem os textos que liam. Nas entrevistas, Zenir ressaltou a preocupação do filho mais novo em contribuir para ele e a esposa ampliarem as leituras que realizavam. Eventos como auxiliar na leitura de textos no computador, emprestar livros, presentear com materiais de leitura, levá-lo à EJA, foram alguns exemplos citados por Zenir da participação do filho caçula em sua constituição como leitor.

Além da resolução de questões funcionais do seu cotidiano, a leitura também era utilizada por Zenir para fruição. Os livros de caça-palavras foram citados como leituras feitas com frequência, às quais ele atribuía valoração positiva.

*As pessoas que não sabem ler direito têm mais vergonha de ler junto do que sozinhas. Eu tinha muita vergonha, porque quando eu comecei a pegar o caça-palavra muita palavra eu lia, mas não tinha certeza e eu perguntava para mulher, mas para os outros eu tinha vergonha. Na época que comecei a ler os caça-palavras eu estava na perícia e disse para começar a ler também, aí começamos a brincar com aquilo e até hoje ela ainda tem o dela, ela sabe ler mais que eu. Se eu soubesse o tanto que ela sabe... (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

A leitura de livros de caça-palavra era uma prática compartilhada por Zenir e sua esposa. Eles compravam os livros, trocavam entre si, divertiam-se com os textos e se inquietavam para completar as palavras solicitadas. Zenir comentou sentir-se envergonhado por ter dificuldade para ler algumas palavras e que a esposa o auxiliava a sanar suas dúvidas. Ao enunciar ter vergonha de ler junto com outras pessoas, demonstrava avaliar a forma como lia como pouco legítima, a qual poderia gerar posicionamentos preconceituosos por parte de seus interlocutores. O preconceito com relação ao analfabetismo, assim como para Celina, marcou negativamente sua identidade de leitor. Para Lahire (2006, p. 50), ao demonstrar seu constrangimento as pessoas comprovam a seus interlocutores que têm consciência de que a prática que desenvolvem não é valorada de modo positivo socialmente “[...] que não é uma atividade “distintiva” ou “enriquecedora”, etc. Significa, portanto, começar a estabelecer uma distância em relação à sua prática pouco legítima: falta cultural confessada é falta meio perdoada”.

A vergonha por ter dificuldades para ler e o receio em relação aos posicionamentos de seus interlocutores também apareceram nas entrevistas quando solicitei que Zenir lesse um panfleto de propaganda que tinha em casa. Ele soletrou algumas palavras e afirmou: *se eu pegar assim, devagarzinho dá, é que quando outra pessoa está olhando eu fico nervoso. Lendo sozinho eu fico mais tranquilo, pois não tenho a preocupação em acertar* (Zenir, entrev. – 02/12/2009).

O constrangimento em ler em público está relacionado às formas corretas de ler propagadas pelas vozes sociais da perspectiva da tradição da leitura ao escalonar os leitores, discriminando aqueles que não se aproximam do padrão idealizado. Essas vozes, como demonstrado anteriormente, também compunham os enunciados de Zenir. As pessoas, de modo geral, apoiam-se

nas representações hegemônicas para construir sua identidade de modo singular, aproximando-a dos padrões considerados ideais ou afastando-se deles, como ocorreu com Zenir ao definir sua identidade de leitor para esta pesquisa. Conforme afirma Lahire (2006, p. 576), “[...] os processos de construção das singularidades individuais não são de modo nenhum independentes de subuniversos que, no mundo social, são portadores de diferenças e de hierarquias e, conseqüentemente, de meios de se distinguir”.

Aspectos “fora-do-texto”, como questões fisiológicas (GOULEMOT, 2001), também influenciavam nas leituras desenvolvidas por Zenir.

*Olha as coisas que era preciso eu ler eu peguei um pouco e já desisti. Foi assim com o livro para tirar a carteira de motorista. Eu desisti, a letra era muito miúda, muita agonia, li um pouco e depois parei, mas a hora que eu tenho um tempo de manhã ou à noite eu sempre pego um livrinho desse aí. Eu tinha um livrinho daqueles pequenos de historinha, aqueles ali eu já li eles todos, mas à noite eu gosto de pegar, só que de vez em quando não tem tempo, eu fico em casa, mas sempre fazendo as coisas. Olha, eu acho que é um divertimento, é bom, eu queria aprender e saber ler mais um pouco, escrever mais um pouco. Pegar um livro assim para ler seria bom. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

A dificuldade para visualizar letras pequenas contribuiu para a desistência de Zenir em dar continuidade à leitura do livro da autoescola. O tamanho das letras e do texto foram determinantes às leituras que Zenir iria fazer. Os pequenos livros de versos que a esposa comprava para ele, como mencionou, suscitavam seu interesse, pois os textos eram simples, as letras grandes e continham versos que ele considerava divertidos. A disponibilidade dos textos em sua casa não era, no entanto, fator determinante ao interesse de Zenir em ampliar suas práticas de leitura. *Se eu tivesse vontade de ler eu lia um bocado de livros [...]. Se não tem interesse não adianta. Ler o nome dos ônibus, isso eu sempre faço, lá no centro peguei o UFSC semi-direto, isso eu já sei ler (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

Pode-se considerar que Zenir utilizara a leitura para suprir suas necessidades imediatas de letramento e para se divertir não é suficiente para ampliar sua inserção na sociedade grafocêntrica. Isso porque a sociedade “[...] concentra o poder, cada vez mais, em quem domina os níveis mais elevados do saber e subjulga os que pouco ou nada conseguem

gerenciar por insuficiência no uso da leitura e da escrita” (PELANDRÉ, 2002, p. 219). Entretanto, apesar de se autodenominar *um leitor mais ou menos*, Zenir não desconsiderava a importância do aprendizado que teve na EJA, o qual não lhe possibilitou mudança de status social, mas o fez sentir-se mais cidadão e elevou sua autoestima. Ele agora desenvolve leituras mais próximas daqueles que considera serem leitores ideais. No entanto, a imagem que construiu de si como leitor, revelada nesta pesquisa, demonstra uma contradição: em alguns momentos não se considerava leitor, ressaltando as vozes sociais do letramento autônomo e em outros percebia que realiza diversificadas leituras, destacando as vozes que propagam a diversidade das leituras também presentes em seus discursos. Zenir mostrou-se crítico com o próprio processo de aprendizagem, mas desmotivado em continuar a desenvolver sua formação de leitor.

### 5.2.2 Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais

Nesta seção, discutem-se principalmente os eventos de leitura de que Zenir participava na esfera familiar. Alguns desses eventos foram observados no processo de geração de dados, mas, assim como ocorreu na pesquisa com Celina, a maior parte dos dados apresentados foram enunciados por Zenir durante as entrevistas. A observação participante desenvolvida com ele no supermercado, quando comprou produtos listados por sua esposa, também será foco de análise. Enfatizou-se a esfera familiar, pois o participante afirmou passar a maior parte do tempo em sua residência e realizar interações principalmente com seus familiares. Segue o comentário de Zenir sobre a sua rotina:

*Estou trabalhando em casa, serviço dentro do terreno mesmo. Na verdade já virei foi doméstico, ajudo a esposa na casa, quando não tem nada para fazer eu varro o terreno. Todos os dias vou à venda comprar pão. Esta é a minha rotina. Toda a tarde eu saio, não tem nada para fazer, subo aqui o morro, desço no Monte Verde e venho embora. Chega à noite, umas seis horas eu me deito ali. Fico vendo pica-pau, novela, repórter depois da novela [...]. Olha, ultimamente, esse ano tem dado uma preguiça, que nem caça-palavra eu estou fazendo mais. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Os dados desta seção serão apresentados por gênero discursivo, enfatizando a disponibilidade, o acesso e a apropriação que Zenir fazia de cada um.

Quanto à disponibilidade, foram observados em sua casa diferentes suportes textuais, dentre eles objetos valorados positivamente pela cultura dominante como livros de direito, de contabilidade, de literatura, de crônicas, de poesia, entre outros. Zenir comentou que os livros pertenciam a seu filho mais novo. Além desses materiais de leitura, observaram-se em sua casa jornais, revistas, vários livros de caça-palavras, livros pequenos com versos, lista e agenda telefônica, cartas de lojas, textos religiosos, calendário do Coração de Jesus, faturas para pagar, panfletos de lojas com propagandas, panfletos informativos sobre a comunidade, livros de autoescola, materiais didáticos da EJA, cadernos escolares e mais alguns. A maior parte desses textos foi fotografada por Zenir quando solicitei que registrasse os materiais de leitura que possuía em casa. Como ele afirmou, *material para ler não falta [faltava] aqui em casa, o que falta [faltava] é [era] vontade [risos]*. O letramento situado e a pluralidade das formas de leitura se faziam presentes em sua residência.

O filho mais novo de Zenir, na condição de agente de letramento perante seus pais (KLEIMAN, 2006), disponibilizou na esfera familiar diferentes gêneros discursivos. Zenir afirmou ter lido alguns dos livros existentes em casa. *Algumas vezes eu pegava uns livros ali do guri para ler, mas não peguei mais não, nem acabei de ler, é grande* (Zenir, entrev. – 05/11/2010). Entretanto, o tamanhodo texto novamente tornou-se um impeditivo para ele prosseguir a leitura. Apesar da disponibilidade de diferentes livros em sua casa, ele e sua esposa não os acessavam com frequência. Afirmavam que eram do filho e que seus materiais de leitura ficavam principalmente na sala e na cozinha, dentre os quais preferiam livros de caça-palavras e pequenos livros com versos, conforme comentou a esposa de Zenir: *o que nós lemos fica tudo sempre aqui pela cozinha. Eu sento nessa cadeira e ele no sofá. No comercial das novelas sempre vamos lendo ou olhando alguma coisinha* (Zenir, entrev. – 05/05/2011). Como afirma Kalman (2003, p. 11), “[...] a disponibilidade de materiais impressos influencia o surgimento de oportunidades de acesso a práticas

de leitura e escrita”<sup>88</sup> (tradução nossa). Sem a presença dos livros em casa, Zenir não teria a possibilidade de tê-los pego para ler. Porém, o que se observou, e que também foi verificado por Kalman (2003, 2004a) em sua pesquisa, é que apenas a presença dos textos não é garantia de ampla disseminação da cultura escrita. Não se nega, contudo, que a disponibilidade de suportes textuais, o incentivo e o exemplo do filho como leitor ampliou o acesso dos pais aos objetos culturalmente valorados. Zenir receber livros de caça-palavras de seu filho e de sua esposa, presentear o filho com livros de literatura, observá-lo lendo diferentes textos, conhecer formas diferenciadas de utilização da leitura, constituiu-se para ele uma aproximação a essas práticas, oportunizou o acesso, mesmo que muitas vezes restrito, aos objetos positivamente valorados pelas vozes de representação hegemônica. Sem a participação de seu filho como agente de letramento, Zenir poderia ter tido disponíveis esses suportes textuais, como aconteceu com Celina, apenas quando participasse de esferas de pré-tígio social como a escolar.

Como aludido anteriormente, um dos eventos de leitura efetivamente realizados por Zenir é a leitura de livros de caça-palavras. Em entrevista, afirmou: *eu brinco muito com esses livros de caça-palavra. Acho que isso me ajudou bastante a melhorar a leitura. É porque toda folha que eu vou procurar, leio-a todinha primeiro, fazendo isso já vou aprendendo* (Zenir, entrev. – 02/12/2009). Ele fazia a leitura desse gênero visando a divertimento, fruição e passar o tempo, atendendo, portanto, aos seus objetivos socialmente determinados. E considerava que ao ler e preencher os livros de caça-palavras estava ampliando suas habilidades e conhecimentos de leitura e escrita. A presença desse gênero era comum na casa de Zenir, pois ele e a esposa compravam os livros e trocavam entre si. Diferentemente do que ele comentou com relação a preferir livros com poucas páginas, no caso dos caça-palavras, a esposa afirmou: *nós preferimos comprar aqueles livros de caça-palavra bem grossos para demorar mais para acabar* (Zenir, entrev. – 08/04/2010). Nos livros de caça-palavras, embora com muitas páginas, os textos não são extensos, não impedindo, portanto, as leituras desenvolvidas, as quais poderiam ser feitas paulatinamente. Os conhecimentos de leitura até então apropriados por

---

<sup>88</sup> “[...] la disponibilidad de materiales impresos influye sobre el surgimiento de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura” (KALMAN, 2003, p. 11).

Zenir possibilitavam que lesse aqueles textos. Ele considerava a leitura e o preenchimento desses livros uma brincadeira.

*Brinquei com este caça-palavra ainda esta semana. Este caça-palavra é sobre o Poderoso Chefeão. Tem vezes que eu leio. Algumas vezes eu coloco os óculos e tudo, mas fica difícil. Algumas vezes eu começo a patinar. Vou e paro, ai tenho que ficar marcando. Se eu não marcar no final não sei mais onde comecei. (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

Mesmo completando os livros de caça-palavras, ele assegurava que nem sempre realizava a leitura dos textos contidos neles. As dificuldades que ainda tinha com relação à alfabetização e questões de ordem fisiológica, como a falta de visão, o desmotivavam e influíram na decisão de não fazer algumas das leituras que tinha se proposto quando comprou os livros. Novamente, a disponibilidade não garantiu o acesso aos textos. Entretanto, de modo geral, observou-se que Zenir frequentemente acessava os livros de caça-palavras e efetivamente tinha se apropriado desses eventos de leitura. A esposa era parceira nessas leituras e procurava incentivá-lo a desenvolvê-las.

*E – Nesses dias eu estava dizendo para ele: nem pegasse mais o livrinho de caça-palavras. Ontem ele estava ali lendo.*

*Z – Ontem e hoje. O livrinho está ali. Já está quase cheio. Eu levava para médico e tudo. Nem levei mais. Eu leio, assim, para mim. Até a caneta eu cortei para ocupar menos espaço e eu poder levar para preencher o caça-palavra. Eu levava lá para o médico, porque lá demora, na sala de espera, tinha dias que levava duas horas esperando ser chamado. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Esse excerto demonstra que Zenir realizava a leitura e o preenchimento de palavra cruzadas em diferentes locais, por lazer. Ter cortado uma caneta com o objetivo de colocá-la no bolso para preencher os livros de caça-palavras em distintos momentos e locais demonstra a valoração positiva e o interesse que tinha por esses eventos. Ressalta-se que, embora Zenir lesse livros de caça-palavras, em alguns momentos das interações ele não considerou essa forma de leitura como válida, pois a

desenvolvia para se divertir, preencher seu tempo, atividade não valorada como prática de letramento pela cultura escolar tida como tradicional.

*Não li mais nada, nada não. Só caça-palavra para brincar, algumas vezes eu vejo uma coisinha pequeninha, uma historinha. Este caça-palavra é novo. Não dou conta de comprar caça-palavra, a mulher gasta mais caça-palavra do que eu. Ela já está viciada em caça-palavra [risos]. Alguns textos eu leio, quando são menores eu leio, depois começa a doer a vista e me dá agonia, aí não consigo ler mais. Tem algumas histórias que são engraçadas. (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

A utilização excessiva de expressões negativas, conforme já referido, era frequente no discurso de Zenir quando se aludia aos eventos de leitura de que participava. Abreu (2001, p. 154) afirma que quando são feitas leituras de “[...] objetos desvalorizados, essas leituras são apagadas em favor da preservação da leitura mítica”. Ao não considerar determinados objetos como leituras válidas, desqualificam-se as próprias pessoas que os leem, como acontecia com Zenir que em alguns momentos se qualificava como leitor e em outros não considerava válidas as leituras que realmente fazia. Percebe-se uma disputa de palavras e sentidos na definição de sua identidade de leitor. Enfatiza-se, novamente, assim como Street (1984, 2003a, 2003b), que são necessários estudos do tipo etnográfico para compreender as práticas de uso da escrita de diferentes grupos, possibilitando a desconstrução de olhares etnocêntricos. Ao se ter consciência das diferenças, pode-se desestabilizar significados homogêneos. Apenas com estudos aprofundados é possível perceber a leitura e seus sentidos para os sujeitos, uma vez que são sempre situados e estão em constante construção. Observa-se a importância do aprofundamento das investigações, por exemplo, na maneira como Zenir definia-se como leitor de livros de caça-palavra em distintos momentos. Sem aprofundar nas práticas subjetivas dos sujeitos, é difícil perceber que alguém que, em um primeiro momento, diz não ler nada participe efetivamente de vários eventos de leitura.

O acesso à escrita em casa auxiliou Zenir em suas atividades escolares. Segundo ele, *algumas vezes eles [professores] davam na EJA uma folhinha com caça-palavras na EJA e eu fazia bem rápido, os que eu tenho em casa são mais difíceis* (Zenir, entrev. – 08/04/2010). Comentou que possuía

mais facilidade que os colegas para realizar essas atividades em função de desenvolvê-las para o entretenimento e lazer em outras esferas sociais. As práticas desenvolvidas nas esferas familiar e escolar se intercambiavam. Mesmo com pouca escolarização, Zenir fazia a leitura de livros de caça-palavras independente de sua participação na escola, já que não era uma leitura para aprender o sistema alfabético, mas para se divertir.

Como já mencionado, outra leitura realizada com frequência por Zenir era a de pequenos livros com histórias escritas em versos. A maior parte desses livros foi comprada por sua esposa para incentivá-lo a ler. Zenir gostava de ler frases e histórias divertidas para depois contá-las a seus familiares e colegas, interessando-se, portanto, por esses livros.

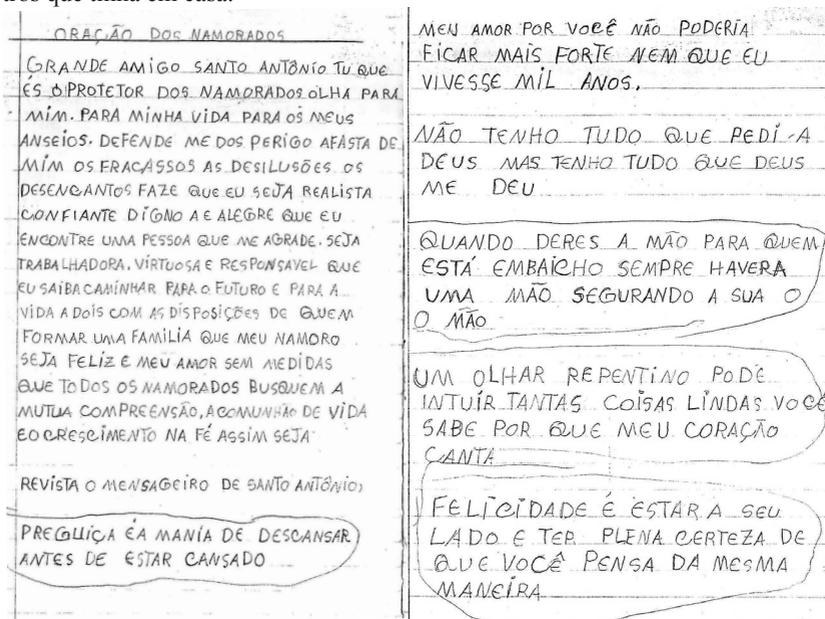
*E - Ele tem vários livrinhos de poemas, mas tá tudo lá na gaveta.*

*Z - Aqueles eu já li tudo, mas só que eu esqueci tudo que eu li neles. Já li tudo, agora tem que pegar e ler de novo.*

*E - Tem aqueles livrinhos pequenininhos, assim, de recadinho. Ele tem uma porção, que eu comprei pra ele. Comprei pra ele, pra ele ir lendo, pra ele ir aprendendo bastante. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Ele lia várias vezes o mesmo livro, selecionava as frases que achava mais interessantes e registrava-as em um caderno. Aquelas selecionadas por ele eram utilizadas em outros momentos quando escrevia recados para seus familiares, contava histórias para eles ou realizava novamente as leituras para se distrair. Seguem duas páginas do caderno em que Zenir anotava seus textos e frases favoritas.

Figura 7 - Texto e frases selecionados por Zenir e anotados no caderno de registros que tinha em casa.



Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

O registro foi a maneira encontrada por Zenir para guardar fragmentos de suas leituras que lhe foram significativos. Não servia apenas como lembrança, mas como uma parte de sua história de leitor, de sua memória. Ao ler os registros para seus familiares e colegas, eles eram compartilhados e reelaborados na relação com o outro (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008). Por gostar de contar histórias, os textos contidos nos pequenos livros de versos o ajudavam a ampliar seu repertório de narrador.

Como em outros episódios, o tamanho dos textos mostrava-se fundamental a sua participação nos eventos de leitura com os pequenos livros de versos.

*E – Quando tem a feira do livro eu vou lá para comprar estes livrinhos para ele, ele gosta, porque é uma historinha e a letra é de um tamanho bom para ler.*

*Z – As histórias são curtas. É por isso que é bom. Se for alguma maior eu já fico patinando. Se eu ler muito vai dando uma agonia. Eu também quase não enxergo e já tenho que usar os óculos. As histórias com letras pequenas têm que ficar lendo sempre com o dedo para não se perder. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

Apesar de ser ativo frente à leitura, Zenir apreciava os textos principalmente devido ao seu tamanho, o que facilitava a atribuição de sentidos, uma vez que minimizavam o aflorar das dificuldades que ainda possuía para leituras maiores.

Como afirma Kalman (2004b, p. 258), pessoas adultas quando aprendem a ler e escrever após “[...] viverem muitos anos com pouco acesso à cultura escrita devem desenvolver um novo sentido para a alfabetização, leitura e escrita precisam ser inseridos em situações específicas em que eles se vêem como capazes de realizar a alfabetização”<sup>89</sup> (tradução nossa). Ao sentir dificuldades para atribuir sentidos aos textos, Zenir desistia de lê-los, afirmando não ser capaz de realizar tal ação. A resignificação de sua identidade como leitor, a confiança em suas capacidades e a mudança em seu discurso influenciam nas leituras que desenvolve.

Não adiantava solicitar que Zenir fizesse a leitura de textos longo ou complexos, pois caso não conseguisse se sentiria frustrado, desestimulado e aceitaria o estereótipo de que não é capaz de ler. Para ampliar sua fluência na leitura, apropriando-se desses conhecimentos e habilidades, ele precisava ter acesso a esses eventos e ser ensinado sobre as estratégias utilizadas pelos leitores proficientes. A leitura é uma prática social, pois não se nasce com esse conhecimento, desenvolve-se a linguagem por meio de processos de interação verbal e a escola é a instituição que oficialmente tem a função de promover os letramentos (KLEIMAN, 2004; MORTATTI, 2004; SOARES, 1998;). Zenir, apesar de ter frequentado a EJA por três anos, ainda sentia dificuldades na alfabetização, reconhecimento de palavras e não havia automatizado o processo de decodificação, de modo a fazer uso de estratégias que lhe permitissem estabelecer elos entre as proposições da frase e atribuir/construir sentido ao que estivesse

---

<sup>89</sup> “[...] living many years with little access to written culture must develop a new significance for literacy, reading and writing need to be inserted in specific situations where they see themselves as capable of accomplishing literacy” (KALMAN, 2004b, p. 258).

lendo. Se tivesse maior fluência na leitura, ele poderia se sentir estimulado a ler textos que no período da pesquisa não se julgava capaz, o que teria ocasionado uma resignificação de sua identidade de leitor.

Estratégias como marcar as páginas dos livros com clips, dobrar as folhas lidas ou utilizar o dedo para assinalar onde parou na leitura eram utilizadas por Zenir para não se perder nos textos e dar prosseguimento à leitura em momento posterior, uma vez que não conseguia ler por períodos de tempo mais longos. Segue fotografia de alguns dos pequenos livros de versos lidos por Zenir.

Figura 8 - Pequenos livros de versos lidos por Zenir.



Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Apesar de ter disponibilidade para usar o computador em casa, Zenir, diferentemente de Celina, não demonstrava interesse por esse suporte de texto. Afirmou que aprendeu a digitar textos no computador no período em que frequentou a EJA, mas não fazia uso dele, apesar do estímulo do filho.

*Z – Eu não mexo no computador. Não mexia lá na EJA, não mexo aqui em casa. Ele [filho] tem que arrumar. Esse aí já está estragado e ele tem um pequeno. Ele sempre dizia para eu ir para lá para ler, mas não adianta ir para ali, eu não sei fazer nada. Na EJA eu mexia para fazer cola, tirar do caderno para botar no computador, era mais rápido, isso eu sei fazer. Depois de impresso até ficava bonitinho. Eu ligava o computador e tudo, mas agora, se for para eu ligar não ligo mais.*

E - *Não sabe mais.*

Z - *Não sei mais. Pegava e ligava ali, procurava as coisas que eram pra escrever no caderno. Escrevia direitinho. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

O computador era utilizado na EJA, segundo Zenir, para fazer cópia dos textos escritos no caderno. Várias outras funções do uso de computadores, como a busca por informações na internet, a comunicação com outras pessoas por redes sociais ou e-mails, distração por meio de jogos, o arquivamento de textos, a organização de planilhas e gráficos, o arquivamento de imagens fotografadas, entre outras, eram desconhecidas por ele. A EJA, apesar de tornar disponíveis computadores e possibilitar o acesso ao editor de texto, não oportunizou o conhecimento das diversificadas funções desse suporte textual. Apenas digitar os textos que já haviam sido escritos no caderno tornava-se uma atividade sem sentido com relação ao aprendizado da alfabetização, principalmente em esferas para além da escolar em que não é necessário cumprir com as exigências determinadas por um professor. A linguagem tecnológica e digital tem características próprias e para promover o acesso a essa prática é necessário aprendê-la por meio da mediação de alguém que já a domine. O conhecimento restrito sobre a utilização do computador que Zenir teve na EJA não oportunizou a atribuição de novos sentidos a esse suporte textual que possibilitasse a ampliação de suas leituras. A utilização do computador, nesse caso, assemelhava-se à cópia de textos do quadro, com função específica de treino da coordenação motora.

Durante as entrevistas, Zenir afirmou que fazia compras no supermercado para a esposa, com auxílio de listas que ela escrevia. *Vou com ela todo o sábado, fazer as compras da semana. Ela faz a listinha e eu compro tudo. Isso eu leio (Zenir, entrev. – 05/11/2010).* Por esse motivo, optou-se por acompanhá-lo nessa atividade. Em dia previamente marcado, a esposa de Zenir fez uma lista de compras e fomos eu (pesquisadora) e ele até um estabelecimento comercial próximo a sua casa. Observou-se que ele conseguia fazer a leitura de todos os produtos listados e sabia os locais onde se encontravam nas prateleiras, pois já estava acostumado a comprar naquele estabelecimento. Verificou-se sua preocupação em observar as datas de validade apenas dos produtos perecíveis. Quando as letras das embalagens dos produtos não estavam em caixa alta, Zenir tinha dificuldade para ler as informações contidas nelas. O problema também foi percebido quando comentava sobre a letra cursiva da esposa.

*Se a mulher me der a nota eu leio tudo. A mulher não sabe escrever com letra de forma e a letra corrida dela é difícil de entender, é muito garrancho. Eu leio mais letra de forma, quando ela fazia corrida eu passava para de forma para eu ir à feira essas coisas assim, porque a letra corrida para letra de forma eu passo ela toda, é mais fácil para ler a letra de forma. (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

Salienta-se a estratégia utilizada por Zenir de copiar a lista em outra folha com letra em caixa alta para facilitar a leitura do nome dos produtos quando estivesse fazendo as compras. Pessoas pouco ou não escolarizadas utilizam estratégias para facilitar a sua interação com os textos e suas significações.

Quando ao preço dos produtos comprados, Zenir compara-os e na maior parte das vezes optava por levar o mais barato. Em alguns momentos da visita ao supermercado mostrou-se receoso em ler em voz alta, na minha frente, e em outros solicitou auxílio para ler algumas palavras, principalmente quando não eram escritas em caixa alta ou quando as letras eram pequenas. O evento de comprar produtos listados pode parecer simples para quem é alfabetizado, porém não o é para quem não domina esse conhecimento que possibilita a inserção em práticas letradas. Zenir afirmou que antes de frequentar a EJA tentava memorizar os produtos solicitados pela esposa, mas muitas vezes se esquecia de alguns e acabava não comprando tudo de que necessitava. Ainda não tendo se alfabetizado plenamente, Zenir ampliou sua participação em eventos de letramento após sua inserção na EJA e já não se sentia tão à margem na sociedade e nem tão dependente de outras pessoas para desenvolver leituras.

As mudanças decorrentes da alfabetização são complexas, significam adquirir novas posições no mundo social, acessar e se apropriar da cultura escrita, reconstruindo gradualmente sentidos sobre a leitura e a escrita (KALMAN, 2004b). Para quem viveu muitos anos sem saber ler e escrever em uma sociedade que valoriza demasiadamente essas práticas, acessar e se apropriar de novos eventos de leitura é uma maneira de se sentir mais cidadão.

Outro gênero de texto existente na casa de Zenir eram as cartas comerciais, faturas para pagamento, para seu filho ou para sua esposa.

*Recebo em casa correspondências de banco, mas não para mim. Chega para o guri, chega o fundo de cartão dele, eu já sei que é dele, vem com o nome dele. Às vezes chega de loja para ela [esposa], no*

*nome dela. Para mim não chega nada. Não existo [risos]. Não tenho conta no comércio, não tenho nada no meu nome no comércio. Agora que chegou o talão da luz e o IPTU no meu nome, tirando isso não tem mais nada.* (Zenir, entrev. – 08/04/2010).

Zenir não demonstrava interesse em receber ou escrever cartas para parentes e amigos com a finalidade de comunicação. Afirmou que a única carta que chegava para ele era referente ao pagamento do IPTU. Contas de telefone, talão de luz, água, outras faturas de lojas, normalmente ficavam no nome de sua esposa ou de seu filho. Ao não ter contas em seu nome, Zenir não precisava participar de eventos de leitura que envolvessem o pagamento de faturas, esses eventos tornavam-se responsabilidade dos outros membros da família. Sobre essas correspondências afirmou que, apesar de não as ler, pois não eram a ele destinadas, separava e as entregava aos seus destinatários. Antes de se alfabetizar na EJA, ele não conseguia ler os nomes das pessoas de sua família.

*Aqui em casa saber ler é muito bom, eu pego uma carta ali, às vezes vem carta que não é daqui, mas que é pra minha 'genra' [risos], o nome dela ainda são quatro nomes, aí eu boto na caixa dela.* (Zenir, entrev. – 02/12/2009).

Entretanto, Zenir afirmava conseguir assinar seu nome, mesmo antes de se alfabetizar na EJA.

*Quando entrei na EJA já assinava meu nome. O primeiro nome eu conseguia e o segundo dava mais trabalho, agora eu já assino melhor. Os meus documentos eram todos assinados, só que eu demorei para conseguir assinar, precisei treinar bastante.* (Zenir, entrev. – 02/12/2009).

Para assinar documentos pessoais, Zenir aprendeu a escrever seu nome por meio de treino do desenho das letras. Orgulhava-se de nunca ter precisado assinar com a digital. Conseguir assinar o próprio nome fez com que se sentisse menos excluído socialmente, pois assumir não ser capaz de fazê-lo é causa de vergonha e humilhação para as pessoas que foram excluídas do processo de escolarização (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). O nome identifica o indivíduo, marca sua identidade e subjetividade. Assinar o próprio nome tinha sentidos positivos para Zenir, principalmente por fazê-lo distanciar-se de estigmas de inferioridade atribuído

a pessoas pouco escolarizadas. Utilizar a digital para assinar era assumir perante todos que não sabia ler e escrever e, conseqüentemente, passar pelo julgamento, na maior parte das vezes, de inferioridade ou piedade, de pessoas que com quem interagia.

A maneira como os não ou pouco escolarizados são vistos na sociedade atual é dependente das relações de poder que se estabelecem no grupo social, as quais muitas vezes escamoteiam as várias facetas imbricadas nessa questão, pois mostram um único ponto de vista e desconsideram as subjetividades e os percursos perpassados pelos indivíduos (STREET, 1984, 2003a, 2003b). A culpa e a incapacidade pessoal perante o não aprendizado da leitura e da escrita, o posicionamento típico das vozes que propagam o letramento autônomo são mais ressaltadas socialmente do que as vozes que salientam que o analfabetismo é um problema social relacionado à exclusão e a desigualdades sociais. A culpabilização do indivíduo torna ainda mais dolorosa a inserção social das pessoas não ou pouco escolarizadas em práticas culturais positivamente valoradas.

Uma das entrevistas realizadas na casa de Zenir ocorreu logo após o período eleitoral de 2010. Por esse motivo, a interlocução desenvolvida versou sobre como foi para ele ir à seção eleitoral e exercer o seu direito de voto.

*Na urna eletrônica é quase igual no papel. Eu não levei nenhum número anotado, porque eu só iria votar para governador e presidente e nos outros eu só apertava o branco. Nos dois candidatos que eu iria votar eu apertei o número, apareceu o candidato e eu confirmei. (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

Não precisar de auxílio para votar nos candidatos que tinha previamente escolhido distanciava-o de estigmas atribuídos às pessoas pouco escolarizadas. Afirmou também que não teve dificuldades para assinar seu nome no dia das eleições.

Cabe lembrar que em 1882 as pessoas não alfabetizadas perderam o direito ao voto após a instituição da Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva. E esse direito somente foi reconquistado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Tem-se mais uma constatação de que o preconceito perante os não alfabetizados é social e historicamente construído. Atitudes como exercer o direito ao voto parecem simples, mas possuem sentidos altamente positivos para os sujeitos pouco ou não escolarizados e deixam marcas na constituição de sua identidade de leitor e de sua cidadania.

Sobre a leitura de panfletos de propaganda política, Zenir afirmou que apesar de receber vários em sua casa não os lia. *Não li nada não, porque o candidato que eu queria já estava escolhido, o de presidente e o de governo. Os outros eu não iria votar mesmo, para deputado federal, estadual essas coisas. Todos os dois que eu escolhi perderam* (Zenir, entrev. – 05/11/2010). As informações que Zenir obtinha sobre os candidatos provinham pela propaganda política transmitida pela televisão ou por conversas com parentes e amigos. Ele não considerava necessária a leitura para escolher seus candidatos.

Levei à casa de Zenir, durante a entrevista do dia 05/11/2010, vários panfletos de propaganda política para verificar se ele se interessava em lê-los e se tinha recebido panfletos semelhantes em sua casa. Um desses panfletos era em forma de histórias em quadrinhos. Zenir se interessou por esse e o leu. Após a leitura do panfleto afirmou:

*Tem palavras que eu pego e já sei, outras fica difícil para mim. O bom dessas historinhas [histórias em quadrinhos] é que são curtas, fáceis de ler. Agora eu não comprei mais, mas antes comprava o jornal 'A Hora' e sempre tinha essas historinhas e eu lia. Eu comprava o jornal para ganhar presente, completar a cartela e ganhar prêmios.* (Zenir, entrev. – 05/11/2010).

Novamente a quantidade de textos mostrou-se decisiva para Zenir ter acesso à leitura, nesse caso, de histórias em quadrinhos, as quais eram lidas em jornais ou nas revistas “Seleções” que possuía em sua casa. Salienta-se que o principal motivo relatado por ele para comprar jornais não era para acessar as informações neles contidas, mas para completar a cartela que estava disponível nesse suporte e receber os prêmios oferecidos, os quais normalmente eram utensílios domésticos. Entretanto, a disponibilidade dos jornais possibilitava que Zenir realizasse a leitura de alguns dos textos contidos neles. Afirmou ler manchetes, textos curtos e histórias em quadrinhos. Comentou que: às vezes a gente comprava jornal, mas agora desistimos de comprar. Quando tinha jornal em casa eu até lia um pedacinho (Zenir, entrev. – 02/12/2009).

Sobre os materiais de leitura utilizados na EJA e que foram observados na casa de Zenir destacam-se os livros didáticos, os cadernos escolares e as folhas com atividades que visavam ao aprendizado da alfabetização. Os seus materiais escolares ficavam guardados em um armário na

cozinha. Ele tinha arquivado todos os cadernos escolares que usou na EJA. Neles, normalmente anotava a data em que foram realizadas as atividades e a maior parte de seus textos eram escritos com letras em caixa alta e as atividades, facilmente compreensíveis, devido a sua preocupação em manter a organização nesses suportes textuais. Salientou ter adquirido na EJA o hábito de colocar as datas nos cadernos antes de iniciar a escrita de seus textos. Segundo ele: *ela* [professora] *passava no quadro, aí eu comecei a sempre colocar Florianópolis quando escrevia no caderno.* (Zenir, entrev. – 02/12/2009). Sobre os livros didáticos utilizados na instituição, comentou:

*Os livros que os professores usavam para ensinar na EJA estão guardados ali. Um dia eu disse para o Mário: ‘nós estamos aqui há quinze anos e esse livro não muda, sempre as mesmas histórias, não quero mais não’. Teve um dia que a Nelda foi levar o livro e eu disse não queria mais não, e ela perguntou por que, e falei ‘estou aqui há quinze anos e não mudou história nenhuma’. Eu tinha, acho que eu tenho dois ou três do mesmo livro, estão guardados ali. Eu nem queria mais, não dava mais bola para aquele livro. Todo ano tinha que colocar o endereço no livro, no mesmo livro, tinha que fazer tanta coisa, tanta coisa... (Zenir, entrev. – 02/12/2009).*

Mostrou dois livros iguais fornecidos pela EJA da PMF para as classes de alfabetização em anos consecutivos. O livro era “Curso de Educação de Jovens e Adultos: Qualificando Tempos e Espaço<sup>90</sup>”. Esse livro foi uma compilação de atividades avaliadas como positivas pelos professores do primeiro segmento, organizado por coordenadoras da secretaria. As atividades e os textos versavam sobre a identidade dos sujeitos da EJA, a cidade Florianópolis, sua cultura, geografia e costumes e sobre questões relacionadas à cidadania. Percebe-se que as temáticas trabalhadas no livro visavam alguma aproximação com experiências extraescolares dos alunos, de modo a propiciar que utilizassem conhecimentos adquiridos em outras esferas sociais. Entretanto, oferecer sempre o mesmo livro e as mesmas atividades aos alunos que já tinham participado

---

<sup>90</sup> FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Continuada. **Curso de Educação de Jovens e Adultos: qualificando tempos e espaços.** Florianópolis: 2005.

da classe de alfabetização no ano anterior era desconsiderar suas capacidades de apropriação de conhecimentos por meio da leitura e escrita na EJA, e desmotivava-os à permanência na esfera escolar.

Zenir queria ampliar seus conhecimentos de leitura e escrita e lhe era enfadonho ter de assistir novamente aulas sobre o que já conhecia. Isso o levou a uma atitude responsiva perante a utilização dos mesmos livros em anos consecutivos nas classes de alfabetização. Ele não conseguia compreender como a utilização do mesmo livro, com as mesmas atividades o faria ampliar seu conhecimento da língua escrita, por esse motivo se contrapôs à palavra de seus professores sobre a sua utilização desse material (BAKHTIN, 2006).

Cabe ressaltar que, no ano posterior à saída de Zenir da EJA, a PMF adotou para as classes de alfabetização outro livro didático, “Viver, aprender alfabetização”, sobre o qual Celina comentou durante as entrevistas. Como já dito, não é apenas a disponibilidade do livro didático nas salas de aula da EJA que garante ou impossibilita o processo de ensino e aprendizagem da leitura, os livros são apenas instrumentos que podem ser utilizados para este fim. Concorde-se com Vóvio (2007b, p. 93) quando afirma que o desafio da EJA “[...] é o de ressignificar o processo de aprender a ler. Em vez de ler para aprender a ler, a leitura só tem significado quando guiada por objetivos, mediada por problematizações, conhecimentos e necessidades daqueles que se envolvem na atividade”. Os textos lidos, comentados, discutidos e estudados nas classes de alfabetização da EJA devem partir dos universos dos sujeitos para outros de distintas esferas sociais que tenham relação com suas vidas e seus interesses, ampliando também o acesso aos conhecimentos sistematizados, ao invés de serem utilizados materiais unicamente com a finalidade de aprender a ler e escrever.

Quanto aos gêneros discursivos existentes em sua casa, Zenir afirmou não usar a lista telefônica devido ao tamanho das letras e por não conseguir achar os números de que precisa nesse material. Disse só utilizar agenda telefônica. *Quando preciso achar um número telefônico olho ali naquela caderneta, porque se eu precisar de algum, aquela que ela tem ali, que é da família mesmo. Aquela tá clara, porque quem fez foi o guri. Ele botou a foto, mas pelo nome eu também acho.* (Zenir, entrev. – 08/04/2010). Torna-se interessante destacar a maneira como o filho mais novo organizou a agenda telefônica para possibilitar o acesso dos pais aos números de seus familiares. Ele colocou, além dos nomes, as fotos

das pessoas da família para que os pais não se confundissem. Zenir comentou, entretanto, que após ser alfabetizado na EJA começou a ler o nome de seus parentes, não necessitando mais das fotografias.

Na esfera do trabalho em que atuou, a leitura não constituía uma atividade fundamental.

*Estou aposentado, não faço mais nada fora. Só caminhar mesmo. Antes trabalhei de cortador de pedra, broqueiro, pedreiro, carpinteiro. Qualquer serviço pesado eu fazia Não tinha que ler nada. Talvez se eu soubesse ler ajudasse, porque pra pegar uma casa que tem projeto, tem que ler. Mas, eu nunca pegava sozinho, quando eu peguei, sempre peguei com o filho. Ele lia. Também ali na planta a pessoa não precisa ler muita coisa, para ler o projeto, só tá marcando a grossura do ferro, ver qual lado vai o ferro, aonde vai viga e coluna, essas coisas. (Zenir, entrev. – 08/04/2010).*

Zenir não desconsiderava a possibilidade de a leitura facilitar o desenvolvimento de suas atividades na esfera do trabalho, mas utilizava estratégias de solicitar o auxílio do filho mais velho para a compreensão dos textos necessários para melhor desenvolver sua profissão de pedreiro.

Para ampliar suas participações na cultura escrita, adultos não ou pouco escolarizados buscam utilizar diferentes estratégias para ler, mostrando-se, portanto, criativos e produtores de conhecimentos.

Como destaca Lahire (2006, p. 29), “[...] se o mundo social é um campo de lutas, os próprios indivíduos que o compõem geralmente são *eles próprios* as arenas de luta de classificações” (grifos do autor). Zenir lutava constantemente consigo mesmo por acreditar, de um lado, que seria importante desenvolver novas habilidades e conhecimentos sobre a alfabetização para ampliar as leituras que realizava e, por outro, achava que lia o suficiente e em sua idade não era necessário aprofundar os conhecimentos que possuía, pois se sentia cansado e a leitura não mudaria sua condição social. A contradição e o conflito entre participar ou não de práticas de leitura legitimadas foram marcantes em seus enunciados. Diferentes significados sociais compunham os sentidos atribuídos por Zenir à participação em eventos de leitura.

### 5.2.3 Produções escritas sobre a leitura

Assim como Celina, Zenir recebeu no início da pesquisa de campo um caderno de anotações para registrar os eventos de leitura de que participava. Afirmou que não teria nada para escrever porque não lia nenhum texto, mas comentou ser importante ficar com o caderno, pois lá estavam registrados os meus dados e facilitaria a comunicação comigo.

A resistência de Zenir em escrever no caderno permaneceu durante as quatro primeiras entrevistas feitas em sua casa (02/12/2009, 08/04/2010, 27/05/2010 e 05/11/2010). Nessas entrevistas, sempre que questionado sobre o caderno de anotações dos eventos de leitura, ele respondia não ter escrito nada e dizia que havia guardado o caderno juntamente com outros materiais escolares em um armário, na cozinha de casa.

*P - E o senhor não escreveu nada naquele caderno?*

*Z - Nada mesmo. Queres ver; levar ele? Não escrevi nada não (Zenir, entrev. – 08/04/2010);*

*P – O senhor escreveu algo no caderno?*

*Z – Não, não. Está guardadinho ali. Só guardadinho. Todo o meu material está guardadinho ali. (Zenir, entrev. – 05/11/2010).*

Na entrevista feita no dia 05/11/2010, a esposa de Zenir participou das interlocuções em alguns momentos e soube da solicitação feita ao marido para registrar suas leituras no caderno. Ela se comprometeu em lembrá-lo de fazer os registros e auxiliá-lo nessa tarefa. E na última entrevista, no dia 05/05/2011, Zenir comentou que escreveu alguns textos no caderno para eu ler.

*Eu até tentei escrever alguma coisinha naquele caderno, mas estava dando sempre a mesma coisa, a mesma coisa, aí eu parei. Era todo o dia eu fazia a mesma coisa, todo dia, todo dia, aí eu pensei em parar, porque não adiantava eu encher quatro ou cinco cadernos sempre com a mesma coisa. Algumas vezes eu tinha que ajudar ela [esposa] porque ela estava com problema aí não consegui escrever mais. Ela estava meio acamadinha, doentinha. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

A escrita de Zenir no caderno de anotações dos eventos de leitura assemelhava-se à maneira como se referia as suas leituras e ao seu retorno à EJA, nas interlocuções desenvolvidas para fins desta pesquisa. Demonstrava considerar importante, mas, ao mesmo tempo, sentia-se desmotivado e buscava subterfúgios em sua vida cotidiana para justificar seu desinteresse. A anotação de suas leituras no caderno teve para Zenir sentido semelhante ao que atribuía às atividades escolares, infere-se que tal atitude é decorrente de a solicitação ter sido feita por mim, sua professora, no início do ano de 2007. Diferente de Celina, que objetivava se comunicar por meio do caderno, Zenir, ao registrar suas leituras, almejava cumprir uma tarefa. As distintas valorações da escrita no caderno, sobre as leituras realizadas, estão intrinsecamente relacionadas aos sentidos que as pessoas atribuíam ao ato de ler e às suas identidades de leitores. Salienta-se que o estímulo da esposa foi fundamental para que ele escrevesse no caderno.

*E – Eu anotava no caderno, em uma folha e depois ia ditando para ele escrever.*

*P – As coisas que ele fez?*

*E – É. Eu dizia para ele, ele ia lendo e colocando no caderno dele.*

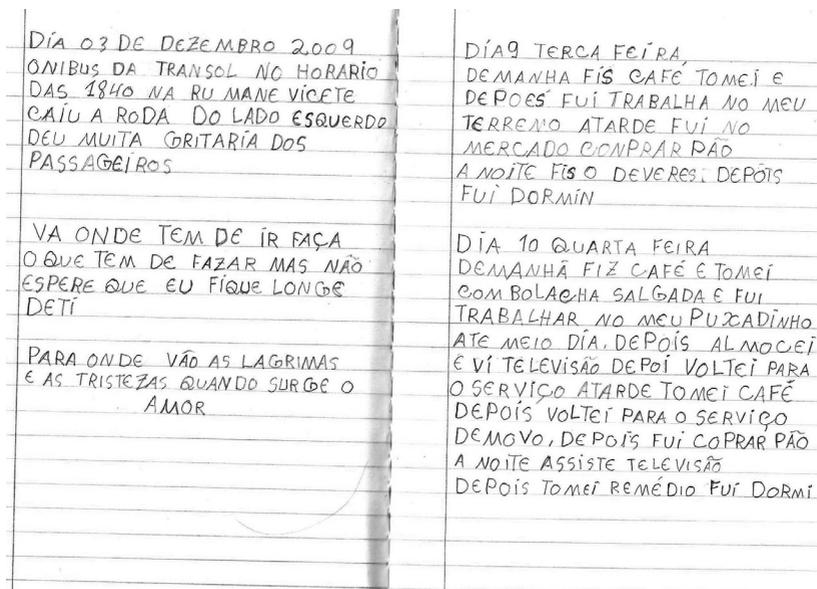
*Z – Eu ia colando, ia colando.*

*E – Porque ele só sabe ler letra de forma. (Zenir, entrev. – 05/05/2011).*

Como já comentado, o incentivo da família e a participação na EJA foram importantes para que Zenir valorizasse os eventos de leitura de que participava. As relações dialógicas que desenvolvia com os familiares e na esfera escolar contribuíram para que, de algum modo, se considerasse leitor e não se apoiasse apenas na concepção idealizada e hegemônica de leitura, apesar dessa concepção ainda aparecer em seu discurso em variados momentos.

Ao ler o caderno de anotações dos eventos de leitura de Zenir, percebe-se que ele escreveu diferentes textos contando seu cotidiano e registrando frases que considerava interessantes, as quais, na maior parte das vezes, eram extraídas de seus pequenos livros de versos.

Figura 9 - Páginas do caderno de anotações dos eventos de leitura de Zenir.



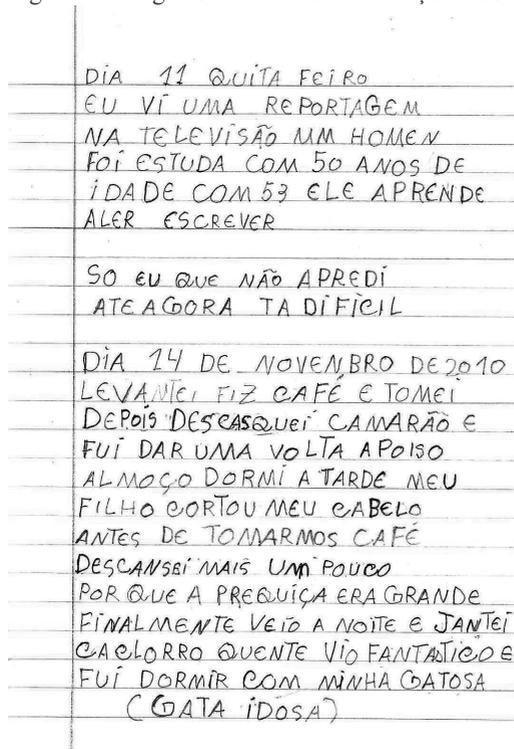
Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Nas páginas do caderno de Zenir apresentadas acima, verifica-se sua preocupação em registrar a data em que escrevia os textos. Como já aludido, essa forma de organização do caderno ele aprendeu na EJA e utilizava em outros eventos de letramento que envolviam esse suporte textual. Quando eu li em voz alta o parágrafo que Zenir escreveu sobre o ônibus da Transol<sup>91</sup>, ele comentou: *ai meu Deus, isso ainda está aí, faz tempo...* [risos] (Zenir, entrev. – 05/05/2011). Percebe-se que ele optou por registrar situações vivenciadas que achava interessantes, mesmo que não tivessem relação direta com a leitura, utilizando o caderno como registro. As duas frases escritas após esse texto foram retiradas de seus pequenos livros de versos e os outros dois textos comentavam sobre a sua rotina. É relevante ressaltar que os *deveres* que Zenir comenta no texto referiam-se à escrita no caderno de anotações dos eventos de leitura. Evidencia-se novamente a aproximação que fez dos registros solicitados na pesquisa com as práticas escolares.

<sup>91</sup> Empresa de transporte municipal de Florianópolis.

Ao ser questionado sobre como escrevia os textos no caderno com o auxílio da esposa, ele respondeu: *ela passava para um papel ou para outro caderno e eu passava para esse aí. Ela não estava fazendo nada e ia inventando, eu ia trabalhando e ela inventando* [risos] (Zenir, entrev. – 05/05/2011). Zenir enfatizou que a esposa teve participação ativa na criação dos textos contidos no caderno, mas, ao lê-los, percebia-se que ele também participava de suas criações e não apenas os copiava.

Figura 10 - Páginas do caderno de anotações dos eventos de leitura de Zenir.



Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Alguns dos enunciados contidos na página apresentada acima são de Zenir, apesar de a esposa tê-lo auxiliado na escrita, dentre esses se destaca: *não aprendi até agora tá difícil; fui dormir com minha gatosa (gata idosa)*. Esses enunciados já haviam sido pronunciados por ele durante as interlocuções. Ao atribuir à esposa a invenção dos textos, eximia-se de sua responsabilidade perante eles e se colocava novamente na posição de não leitor e não escritor.

A frustração de Zenir em ter participado por três anos da EJA e ainda não se sentir competente na leitura e na escrita é expressa na frase contida no caderno: *só eu que não aprendi*. Ter frequentado a EJA e não atingir seu objetivo, ter-se alfabetizado plenamente para ampliar seus letramentos, desmotivava-o a participar novamente da escola e de eventos de leitura socialmente legitimados, promovidos por essa instituição. Conforme afirmou: *mais fácil eu aprender uma profissão do que aprender a ler. Se fosse para aprender a ser mecânico dentro de seis, oito meses já saberia desmontar um carro todo, aprendo rápido*. (Zenir, entrev. – 08/04/2010). Infere-se que sua recusa em participar de práticas legitimadas de leitura, assim como o uso excessivo de negações em vários de seus enunciados, constitui uma proteção para não se sentir novamente excluído. Como afirma Bauman (2005, p. 46), a identidade da subclasse - no caso de Zenir - das pessoas pouco escolarizadas, “[...] é a *ausência de identidade*, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rostro’ – esse objeto do dever ético e da preocupação moral” (grifos do autor). Ser pouco ou não escolarizado em sociedades centradas na leitura e na escrita humilha, envergonha e estigmatiza.

Ao participar de práticas legitimadas, Zenir buscava afastar-se da subclasse para minimizar os processos de exclusão social vivenciados. Destaca-se ainda que as vozes que propagam o letramento autônomo, as quais asseguram ocorrer homogeneidade nos aprendizados e atribuem a culpa do não aprender aos indivíduos, também o desmotivavam a ampliar suas leituras, pois não se sentia capaz. A incapacidade imposta aos indivíduos amplia a segregação entre os escolarizados e os não ou pouco escolarizados. Como Zenir afirmou, poderia aprender a ser mecânico em seis ou oito meses, mas não conseguiu aprender a ler e escrever do modo que gostaria, em três anos frequentando as aulas diariamente. A contradição e o conflito entre participar ou não de práticas de leitura legitimadas fez-se também presente nos sentidos atribuídos ao caderno de registro dos eventos de leitura e na resistência em iniciar a escrita nesse suporte textual. Apesar da resistência expressa em seus enunciados, Zenir realizava leituras plurais com diferentes objetivos e atribuindo distintos sentidos.

### 5.3 AROLD O

As entrevistas realizadas com Arold o ocorreram em sua casa e uma delas na marmoraria onde trabalhava. A opção por realizar entrevistas nas esferas

familiar e do trabalho ocorreu em virtude de ele ter afirmado passar a maior parte do tempo e participar de mais eventos de leitura nesses lugares.

Aroldo residia igualmente na cidade de Florianópolis, em uma casa de um quarto, sala, cozinha e banheiro. Moravam na residência apenas ele e a esposa. Tem um filho de seu primeiro casamento, que mora com a mãe. Chamou a atenção, em sua casa, um altar budista localizado na sala onde sua esposa fazia orações e guardava os textos de sua religião. No período das entrevistas, Aroldo trabalhava em uma marmoraria cortando peças desse material para a confecção de móveis. A casa ficava distante do emprego, em São José, cidade vizinha a Florianópolis. A distância entre a residência e o trabalho foi apontada por ele como um empecilho para frequentar a EJA.

As entrevistas na residência de Aroldo ocorreram na sala, no período noturno ou aos sábados à tarde, para conciliar com o horário em que não estava na marmoraria. A duração média das entrevistas foi de uma hora e meia. Sua rotina de trabalho era intensa, como afirmou, *a vida é muito corrida, 5h30 eu acordo todo dia e chego em casa já é mais que 19h* (Aroldo, entrev. – 13/05/2011). Em alguns momentos das entrevistas a esposa participou e afirmou interessar-se pela pesquisa por considerar ser uma maneira de estimular o marido a retornar à EJA. Como a aposentadoria de Aroldo estava próxima, ela acreditava que, ampliando a escolarização, ele poderia trabalhar com serviços que não exigissem demasiado esforço físico. Aroldo frequentou a EJA em 2006 e 2007. No segundo semestre de 2007, participou de uma turma intermediária entre o primeiro e o segundo segmento. Nos anos de 2006 e 2007, com exceção da classe intermediária, estudou nas mesmas turmas que Zenir.

Nas entrevistas, Aroldo sempre se mostrou disponível e interessado em rememorar os processos interativos vivenciados na EJA. As lembranças dos colegas de turma eram marcantes em seus enunciados sobre suas leituras. Os materiais escolares que utilizou na EJA (cadernos e textos) estavam guardados em sua casa e todos foram disponibilizados para serem fotocopiados e ampliarem os dados desta pesquisa. Na entrevista do dia 27/05/2010, gravada no local de trabalho, foi possível observar as máquinas utilizadas, orçamentos feitos para os clientes, pedidos com metragens dos mármores, além de uma sala onde os trabalhadores da empresa faziam refeições, e nela havia revistas e alguns jornais. Todas as informações obtidas no processo de geração de dados foram registradas em diário de pesquisa.

### 5.3.1 Identidade de leitor

Nesta seção, discute-se a identidade de leitor que Aroldo mostrou para esta pesquisa, enfatizando seus valores, atitudes e sentimentos perante os eventos de leitura de que participava. Desde a primeira entrevista em sua casa, percebeu-se o incentivo da esposa para que ele prosseguisse sua trajetória escolar, diferentemente do que relatou ter ocorrido em seu núcleo familiar primário.

*E – O Aroldo não sabe o motivo de ele ter estudado. Eu cobro das irmãs e a irmã dele que mora aqui em Florianópolis diz para eu não cobrar dela. A – Eu queria caçar passarinho e não me interessava em ir estudar. Quando eu falei que não queria mais ir para o colégio eles nem ligaram. Os irmãos dela [esposa] foi ela que botou no Colégio, o mais novo até se formou em administração. Fazer administração para quem não está no ramo é difícil para conseguir emprego depois. Tem que fazer concurso, porque nas empresas normalmente eles contratam conhecidos. Conheci várias pessoas formadas em administração e sem emprego. (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).*

A esposa de Aroldo demonstrava atribuir valores positivos à escolarização. Sentia orgulho em ter incentivado todos os irmãos a se escolarizarem e um deles a ter cursado o ensino superior. Ela tem o segundo grau completo, é funcionária concursada da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Nas entrevistas, relatou que pretendia fazer uma faculdade. Ao se referir ao cunhado com curso superior, constata-se que Aroldo, mesmo valorando positivamente o processo de escolarização, tinha consciência de que apenas o estudo não é garantia de mudança na condição social e conquista de emprego, como propagam as vozes que enfatizam o mito da alfabetização (GRAFF, 1994).

Apesar de seus pais o terem matriculado na escola quando criança, eles não o questionaram quando do abandono e nem o incentivaram a permanecer na instituição. Como afirmou, é o único filho homem de oito irmãos e preferia brincar de jogar bola e matar passarinho a ir à escola. As sete irmãs concluíram o ensino fundamental. Aroldo frequentou a escola quando criança até a segunda série do ensino fundamental. Atualmente, avalia o quanto a decisão de desistir dos estudos foi prejudicial, pois

agora, adulto, sente falta da escolarização. *Como é que pode? Eu não via a importância disso para depois. Eu apanhava cada surra por estar no mato, mas não adiantava, no outro dia eu fazia tudo novamente, eu não tinha noção* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). As interações das quais Aroldo participou no decorrer de sua formação influenciaram no modo como atribui sentidos à escolarização. Atualmente, ele afirma que *é mais fácil não estudar* [quando se é criança], *mas depois* [quando adulto] *nós sentimos falta* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).

Para Lahire (2004, p. 27), as disposições plurais (as ações, os valores e as atitudes vivenciadas pelas pessoas) tecem diferentes comportamentos, práticas e opiniões em um mesmo indivíduo. Nessa perspectiva, entende-se, portanto, que o “[...] passado sedimentou, de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser...”. Os sentidos são construídos, portanto, com base nas relações sociais passadas e presentes, podendo ser modificadas com o passar do tempo. Variados fatores interdependentes influíram nas mudanças dos sentidos atribuídos por Aroldo à escolarização. Dentre esses fatores, destaca-se a inserção no mercado de trabalho e em distintas esferas sociais, as rápidas modificações sociais na modernidade líquida (BAUMAN, 2005), as exigências culturais cada vez maiores de utilização da escrita nas sociedades e a maneira como as incorporava, o estímulo e a valoração positiva da esposa com relação à escolarização, entre outros. O principal motivo do retorno de Aroldo à escola após adulto foi conseguir tirar a carteira de motorista.

*Então fiquei naquela ali e não fui mais para a escola. Agora depois de velho como eu queria tirar a carteira de motorista eu pensei: ‘agora eu vou estudar novamente’. Até agora eu ainda não tirei a carteira de motorista, eu passei na escrita, mas reprovei na prática, eu fico muito nervoso no teste. A leitura da prova foi tranquila, tirei só 7,5. Quando eles ligaram falando que eu tinha passado fiquei feliz. Eu estudei um bocado. Estudei sozinho porque não tinha ninguém para me ajudar. Na sala da autoescola os professores falavam e eu não entendia nada. Eu pensei: ‘como é que eu vou fazer?’. Os professores não davam aquela atenção, mas eu peguei aquele livro e comecei a ler. Rodei uma vez,*

*mas na segunda eu passei. Se eu não tivesse ido à EJA não tinha conseguido. Antes eu sabia ler bem pouco.* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).

Ao entrar na EJA, Aroldo já conseguia decodificar e compreender o que lia. Porém, não se sentia preparado para passar na prova de conhecimentos teóricos sobre trânsito que exigia a leitura de questões do tipo múltipla escolha para assinalar a resposta correta. Ao retornar à esfera escolar, ampliou seus conhecimentos e habilidades de leitura e conseguiu passar nessa prova necessária para a obtenção da carteira de motorista. Conforme afirmou: *o esforço valeu a pena [...]. Sem a EJA eu não teria conseguido passar na prova da carteira de motorista* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009). Entretanto, não alcançou seu intento, pois apesar de afirmar saber dirigir, reprovou na prova prática da autoescola algumas vezes, segundo ele, por ficar nervoso para executar as ações previstas no exame. Na primeira entrevista, realizada no final do ano de 2009, Aroldo mostrou o automóvel Kombi que havia comprado para dirigir e transportar materiais de jardinagem, almejando ter um trabalho após a aposentadoria. Entretanto, o automóvel permaneceu na garagem sem uso e, no ano de 2011, ele o colocou à venda, por não ter conseguido êxito na habilitação pretendida. Disse sentir-se desanimado e não acreditar que passaria na prova prática da autoescola.

Destaca-se que Aroldo, em relação à autoescola, comentou sentir falta da atenção e do afeto dos professores para auxiliá-lo a sanar suas dúvidas. Enfatiza-se aqui, novamente, com base em Leite (2006, 2011), que as relações afetivas positivas são fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de Aroldo ter estudado sozinho com o auxílio da apostila e ter conseguido passar na prova teórica, sentiu falta de um relacionamento mais próximo e interativo com os professores nessa instrução. No entanto, a partir dos conhecimentos adquiridos na EJA, conseguiu continuar aprendendo ao longo da vida, pois esse é um dos objetivos da instituição, conforme paradigma estabelecido na V CONFINTEA e que é válido ainda hoje. Apesar do desejo de retornar à escola, antes mesmo de almejar tirar a carteira de motorista, foi efetivamente alcançar esse objetivo o estímulo para participar da Educação de Jovens e Adultos.

*Eu queria voltar a estudar antes de querer tirar a carteira, mas nem sabia onde tinha, nem procurava também. Foi ela [esposa] que arrumou aquele colégio para mim ali. Eu precisava porque eu*

*lia, lia, lia, mas não tinha jeito de escrever. Eu era obrigado a ir para a escola. Foi a psicóloga da autoescola que deu a letra [dica] para mim. (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).*

A interação com a esposa e com a psicóloga da autoescola foi fundamental para o retorno à esfera escolar.

Assim como na fala de Zenir, destaca-se no enunciado de Aroldo a percepção das diferenças entre os distintos processos envolvidos no ato de ler e escrever. Mesmo tendo saído da escola quando criança, Aroldo conseguia realizar leituras, mas apresentava dificuldades para escrever. Conforme enunciou: *antes de entrar na EJA eu lia, mas não conseguia escrever. Todo mundo dizia como é que pode, tu sabes ler e não sabes escrever. Agora eu leio e já sei escrever, antes não sabia* (Aroldo, entrev. – 13/05/2011). Como atualmente a leitura e a escrita são ensinadas concomitantemente nas escolas, pode-se inferir que todos que sabem ler, sabem escrever. Entretanto, não se pode estabelecer uma relação direta entre essas duas práticas de letramento. Aroldo não compreendia por que tinha dificuldades na escrita se sabia ler. Segundo Pelandré (2003, p. 4), leitura e escrita são processos distintos, para ler é necessário “[...] aprender a segmentar a cadeia da fala e a relacionar as unidades de que se compõe a sílaba aos grafemas representados pelas letras, distinguindo os traços que os opõem, para chegar ao reconhecimento da palavra e à construção do sentido”. Para escrever é necessário ter como base os conhecimentos que se têm de leitura para “[...] associar fonemas a grafemas e estes, a esquemas motores” (PELANDRÉ, 2003, p. 4) e ter em conta que se escreve para um interlocutor ausente no tempo e no espaço daquela escrita. A escrita é uma representação da fala, exige competências específicas e complexas e não repete os mesmos procedimentos da leitura.

Aroldo frequentou a EJA em 2006 e 2007, saindo no fim do último ano por problemas de saúde. E ainda que tenha melhorado, não retornou à instituição escolar.

*Não é que eu desanimei, mas eu deixei de ir e depois ficou difícil voltar porque eu estava com muito serviço. Eu ficava com pedra para lá, pedra para cá, uma correria. No final eu colocava aquelas coisas do serviço na cabeça e foi ficando cada vez mais complicado. Quando eu estava trabalhando e estudando estava dando certo, uma coisa ia ajudando a outra. Quando eu parei de vez é que ficou*

*ruim. Eu estou há três anos parado, isso é muita coisa. Depois da cirurgia que eu fiz, quando em 2007 eu queria ir até o final do ano, mas tive que parar mais cedo porque sentia muita dor e não deu mais. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).*

Em todas as entrevistas, Aroldo comentava sobre sua vontade de retornar à EJA, mas sempre apresentava subterfúgios por não ter se matriculado novamente na instituição. O cansaço pelo excesso de trabalho, problemas de saúde, o seu horário de saída da marmoraria que não o permitiria chegar no horário de início das aulas e a relação entre o primeiro e o segundo segmento da EJA foram os principais motivos citados por ele como justificativa para não ter voltado à escola. Como facilitador do tempo de sua permanência, mencionou o auxílio transporte oferecido pela instituição, sem o qual teria tido dificuldades financeiras para frequentá-la.

Aroldo atribuía sentidos positivos à escolarização. Em suas palavras: *se eu fico só em casa leio poucas coisas, eu não avanço, tem que ler sempre, escrever sempre, caso contrário até esquecemos* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). A esposa relacionava o aprendizado de leitura e da escrita com a religião budista de que participava: *para aprender a ler e escrever é igual à minha religião, não adianta ficar só em casa e não ir ao estudo* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009). Aroldo complementou a afirmação da esposa, dizendo: *não pode parar na EJA, tem que continuar* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009). Apesar dos sentidos positivos atribuídos à escolarização, eles não foram suficientes para o seu retorno à EJA. Afirmou que: *se a gente diz que não faz, a gente vai deixando de lado, sempre tem outra coisa para fazer. A vida é muito corrida, muita coisa ao mesmo tempo* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Embora considerasse importante sua participação na escola, a ela não dava prioridade.

Assim como Zenir, Aroldo não voltou à EJA para pegar o certificado do primeiro segmento, apesar de o coordenador do núcleo ter ligado para sua casa incentivando-o a retirar o diploma. Como Zenir e Celina, o certificado, mesmo que legitimado socialmente, não comprovava o aprendizado e não modificaria sua condição de vida. O importante para eles era aprender a ler e a escrever para ampliar a participação em eventos de letramento.

Quanto aos seus conhecimentos de leitura e escrita, Aroldo não achava que deveria retornar para o primeiro segmento, pois se considerava fluente na leitura, embora possuísse dificuldades na escrita ortográfica de algumas palavras. No entanto, ele não se sentia preparado para participar

do segundo segmento que tinha a pesquisa como princípio educativo. Assim explicitava um dos principais motivos que considerava fazer os alunos desistirem da EJA da PMF:

*Eles se sentem desmotivados. Na EJA colocam muita gente que sabe mais com quem não sabe nada. Como têm muitos alunos, o professor não pode dar atenção para todos e nós que sabemos alguma coisinha ficamos de lado e vamos perdendo a vontade. Se tiver um trabalho em grupo, com três ou quatro pessoas aí melhora, o que um não sabe o outro ajuda. Era assim que nós fazíamos na sala e melhorava o aprendizado, cada um sabia algo que podia ajudar o outro, mas se um sabe muito e o outro não sabe nada, aí também fica complicado. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).*

A falta de atenção dos professores do primeiro segmento aos estudantes que estavam mais avançados no processo de leitura e escrita em prol daqueles que iniciavam o aprendizado da alfabetização foi apontado por Aroldo, assim como por Zenir, conforme comentado anteriormente, como fator que leva à exclusão e ao abandono da instituição. Não há como propor as mesmas atividades para alunos em diferentes processos de aprendizado da alfabetização. Os adultos que frequentam o primeiro segmento da EJA são igualmente sujeitos de conhecimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 1999). Eles têm consciência de seus objetivos com a escolarização e não almejam frequentar a instituição apenas para passar o tempo ou para conseguir um certificado, como já demonstrado nesta pesquisa.

No enunciado de Aroldo, percebe-se que apesar de a EJA da PMF nos documentos que discutem sua organização (FLORIANÓPOLIS, 2008, 2010a, 2012) afirmar valorar os conhecimentos que os alunos trazem de outras esferas sociais como princípio para o planejamento, na prática educacional, há ações voltadas unicamente para estudantes que estejam iniciando o processo de alfabetização, não valorando o conhecimento dos outros alunos. Como afirmou Aroldo: *eu penso mesmo em voltar, até quando estou trabalhando lá eu estou lembrando, mas pensar em começar do zero desanima* (Aroldo, entrev. – 13/05/2011).

Uma estratégia pedagógica sugerida por Aroldo e acatada pelas colegas para estimular os alunos que já estavam mais avançados no processo de escrita, nas classes de alfabetização, foi a de formação de grupos com outros estudantes que também já tivessem iniciado esse processo.

É como eu falei... Na sala ficava só eu, o Zenir e o Gean, cada um sabia um pouquinho de cada coisa, nós formávamos um grupo para aprender. Não adiantava ficar sozinho com quem não sabia nada. Íamos de devagarzinho, mas nós sempre trabalhávamos. Depois queriam me colocar direto na pesquisa. Eu não quis a pesquisa, não agora, ainda tinha que melhorar mais um pouco. (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).

A interação com os colegas de sala foi considerada positiva por Aroldo. Eles realizavam atividades em grupo, trocavam experiências e iam gradativamente ampliando seus conhecimentos de leitura e escrita. Como afirmou: *coloca três pessoas juntas que nós aprendemos muito mais. O Zenir, quantas coisas eu trocava com ele, nós aprendíamos juntos* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Segundo Leite (2006, p. 26), “[...] as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos”. As atitudes afetivas positivas que estabeleceu com os colegas mostraram-se fundamentais para Aroldo ampliar seu aprendizado de leitura e da escrita.

A divisão da EJA em apenas dois segmentos fez com que Aroldo propusesse alternativas para tornar significativa sua permanência na instituição. Ele não queria ir para o segundo segmento participar da proposta de pesquisa como princípio educativo, pois acreditava ainda precisar avançar em seu aprendizado da alfabetização antes de ingressar na turma seguinte. Como Zenir e Celina, Aroldo não pretendia mudar de turma e depois ter que retornar, por não conseguir dar conta de realizar todas as atividades propostas. O processo de transição entre os segmentos da EJA da PMF é complexo e, conforme a fala dos sujeitos desta pesquisa, em muitos casos constitui-se fator que leva à evasão dos estudantes.

Conforme já mencionado, Aroldo participou de uma turma intermediária na EJA no segundo semestre de 2007. Essa foi uma turma experimental criada em seu núcleo. Frequentavam essa classe alunos considerados pelo professor do primeiro segmento avançados no processo de alfabetização, mas que ainda não se sentiam preparados para ingressarem no segundo segmento. A turma intermediária não teve prosseguimento no ano seguinte, mas foi comentada por Aroldo como tendo sido positiva sua ocorrência. Ele afirmou que adquiriu novos conhecimentos e recebeu apoio dos professores do segundo segmento, os quais eram de diferentes disciplinas e ministravam aulas nessa turma. Esses docentes almejavam

preparar os alunos que saíam do primeiro segmento para participarem da metodologia de pesquisa como princípio educativo, visando minimizar as dificuldades vivenciadas no processo de transição.

Nas entrevistas, Aroldo era enfático ao afirmar que não queria retornar à EJA e ir para o segundo segmento.

*Não, entrar na pesquisa direto eu não quero. Não me sinto seguro. Ainda mais porque tive um problema de saúde, não deu mais para continuar. A diretora da EJA ligou para eu continuar na EJA, mas como eu estava com problema de saúde não deu mais. Eu quero voltar, já falei para a mulher que vou, mas não para começar do zero, não bebezinho assim, letrinha que nós já conhecemos. O problema é que agora não tem mais a classe intermediária que eu estava, só a pesquisa. Aí é que é... Aí complica tudo.*

*Fica igual aos outros que foram e voltaram, ficando e voltando não dá. Nós queremos aprender [...].*

*[...] Eu não sei se vou voltar porque terei que ir para a pesquisa. Se eu não for terei que voltar lá para o zero novamente, isso é ruim.*

*A sala de aula intermediária foi uma boa para nós. Várias pessoas que foram para o segundo segmento estavam voltando e eu pensava o que iria fazer lá. Eles não conseguiam na pesquisa. Eu queria ir se tivesse essa sala, aí ficaria bem melhor, eram vários professores. Lembro que lemos um texto sobre uma cidade bem grandona dentro de uma rocha e nós tínhamos que escrever como seria viver dentro de uma rocha. Contava a história de um povo que morava lá dentro mesmo, tinha supermercado, tinha tudo. Então tinha bastante coisa, quando eu estava parado em casa comecei a ler esses textos que tinham me dado na EJA. Depois que saí da perícia, comecei a trabalhar novamente daí desandou tudo. Quando eu estava na perícia eu lia, porque não tinha mais o que fazer, mesmo quente no verão eu lia os textos. (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).*

A turma intermediária foi uma alternativa criada na EJA para facilitar a transição entre os segmentos. Outra estratégia nessa mesma direção, comentada pelos sujeitos, foi a implementação de projetos de pesquisa com

todos os alunos das turmas do primeiro segmento e com orientação do professor alfabetizador. Esses projetos teriam temáticas de interesse da turma e almejavam a aproximação dos estudantes com a concepção e metodologia da pesquisa como princípio educativo. Essa organização do trabalho educativo contribuiu para o desinteresse de alguns desses alunos em prosseguir no processo de escolarização, como ocorreu com Zenir e Aroldo.

As manifestações dos participantes desta pesquisa indicam que se faz necessária maior integração entre os dois segmentos da EJA da PMF. A fragmentação entre os segmentos, a distância entre os professores das classes de alfabetização e os outros professores do núcleo que não participam da mesma reunião de planejamento, a distinção entre as metodologias utilizadas e a maior ênfase ou atenção constante nos documentos da EJA da PMF à proposta metodológica do segundo segmento dificultam a integração entre essas etapas do ensino e, conseqüentemente, a passagem dos alunos de uma turma para outra. Salienta-se, contudo, o comentário de Aroldo sobre o telefonema da coordenadora do núcleo para sua casa convidando-o a retornar à EJA, o que demonstra interesse e respeito para com os estudantes. Apesar de se perceber a preocupação da instituição com a continuidade da escolarização dos alunos, é importante ressaltar a necessidade de serem revistas questões curriculares como possibilidade de coibir desistências em razão dessa passagem de um segmento ao outro. Aroldo relatou lembranças positivas da turma intermediária, lembrava-se de textos lidos, releu-os em outras esferas sociais e considerou ampliar seus letramentos no período em que participou da turma intermediária. Em suas palavras: *voltar para o primeiro aí já é um retrocesso. [...] Se eu for e já começar com a pesquisa fica difícil novamente. Se tivesse aquele meio período que tinha antes para mim ficava bom, pois eu não começava do zero e nem ia para a pesquisa direto* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Seus enunciados revelavam com frequência o interesse em participar da turma intermediária se retornasse à EJA. Em avaliação solicitada pelos professores da instituição, a qual foi registrada no caderno de Aroldo, ele expôs como se sente em relação a sua passagem para o segundo segmento.

Figura 11 - Página do caderno escolar utilizado por Aroldo em 2007.

PROCESSO DE CERTIFICAÇÃO 2007

1) OBJETIVO DESTE DOCUMENTO É DE DOCUMENTAR AS CONDIÇÕES DOS ALUNOS DESTE NÚCLEO DE EJA

ESCREVA OU RESPONDA COM TODA A SINCERIDADE AS PERGUNTAS QUE SEGUEM:

1. QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS HABILIDADES E CONHECIMENTOS QUE VOCÊ ADQUIRIU NESTE ANO?

2. VOCÊ JULGA ESTES CONHECIMENTOS E HABILIDADES IMPORTANTE PARA SUA VIDA? PORQUÊ?

3. COMO VOCÊ AVALIA O SEU NÍVEL DE APRENDIZADO? GOSTARIA E SE ACHO SEGURO PARA TRABALHAR COM GRUPOS DE PESQUISA?

1. FOI NÃO COMER TANTAS LETRAS E CONHECER VÁRIOS PAÍSES

2. NÃO SÓ FOI IMPORTANTE PARA MINHA VIDA E COMO TODO O GRUPO

3. EU NÃO ESTOU PREPARADO PARA AS PESQUISA DO PRIMEIRO SEGIMENTO E UM POUCO FAÇO EA PESQUISA É UM POUCO FORTE DEMAS

Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Mesmo tendo desistido de participar da EJA, Aroldo aconselhava os colegas a permanecerem por valorar positivamente a escola e considerá-la fundamental para adquirir conhecimentos de leitura e escrita.

*Tem aquele gordinho, fortinho, o Lucas, eu o encontrei no centro. Ele falou que foi em 2008, ficou um tempo [na EJA], mas depois não ficou mais, porque não encontrou mais aquela turma, não se entrosou mais. Eu disse para ele continuar, pois depois ele encontraria outra turma. Ele devia ter ido, ele queria tirar a carteira de motorista. Não dá para botar tudo a perder. Se não for à EJA também não vai conseguir tirar a carteira de motorista. (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).*

Percebe-se que a socialização oportunizada pela interação com os colegas contribuiu para a permanência dos estudantes na EJA. Os laços afetivos positivos de confiança, cumplicidade, cooperação, aprendizado e colaboração entre todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa (alunos, professores, coordenadores, funcionários...) aproximam os alunos da instituição, fazem com que se sintam parte dela, criativos e capazes de construir conhecimentos. Esses laços contribuem para a construção do letramento crítico que possibilita a emancipação (GEE, 2005; STREET, 1995, 2003b). Quando são estabelecidos laços afetivos positivos, as práticas escolares legitimadas que por longos anos lhes foram negadas aproximam-se de suas realidades e vivências, pois se sentem também valorados positivamente pela instituição, afastando-se da ilegitimidade e consequentemente da marginalidade social.

Aroldo manteve vínculos afetivos positivos com seus colegas de turma, mas, assim como Celina, criticou a maneira como alguns estudantes que participavam do programa ProJovem se comportavam na instituição. Segundo ele, esses alunos atrapalhavam o aprendizado de todos que participavam da EJA. Afirmou que: *eles começavam a queimar o fumo todo o dia. Em pouco tempo eles sumiram, mesmo ganhando bolsa para estudar. Ganhavam e gastavam tudo no fumo, aí não dá. Ainda faziam um barulho danado e atrapalhavam a gente* (Aroldo, entrev. – 13/05/2011). Para Aroldo, os estudantes que utilizavam esse espaço para simplesmente passar o tempo ou utilizar drogas atrapalhavam as aulas e o desenvolvimento daqueles que, como ele, almejavam aprender os conhecimentos sistematizados.

Os vínculos afetivos positivos com os professores da EJA foram marcantes para Aroldo na sua continuidade na instituição e para seu aprendizado.

*E – [...] No começo ele ficou desanimado porque saiu a professora, igual criança. Eu disse para ele que era assim, que vai mudando, mas ele ficou desanimado porque o novo professor não ensinava bem, ela que ensinava.*

*A – Depois de tanto pegar no pé ele [novo professor] melhorou. Ele trabalhava 60 horas por semana, mas do jeito que ele fazia, podia até trabalhar 80 horas por semana, porque ele não estava nem aí, só queria conversar, contar história e logo acabava a aula. Todo dia tinha alguém da família dele doente. Eu disse que não ia adiantar. Depois ele até melhorou. (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).*

Como já destacado, o número elevado de professores substitutos na EJA da PMF, decorrente da falta de concursos público para a efetivação desses profissionais, contribui para a rotatividade dos docentes que lecionam nessa modalidade de ensino. Conforme Di Pierro (2005), é equivocada a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos deixará de existir em poucos anos. Entretanto, essa prerrogativa ainda é utilizada para justificar práticas improvisadas e a não contratação de professores efetivos para trabalhar na EJA. Aroldo era crítico com relação ao seu aprendizado e ao desenvolvimento do processo de ensino na EJA. Assim como Zenir, apesar de saber que o professor trabalhava sessenta horas por semana para ampliar o orçamento doméstico, conhecia seus direitos legais na instituição escolar e exigia com legitimidade o cumprimento de toda a carga horária e o ensino de todos os conhecimentos previstos para as classes de alfabetização. Essa consciência de seus direitos, manifesta pela sua contrapalavra e de seus colegas, provocou mudanças na prática pedagógica do professor.

Aroldo mostrou para esta pesquisa uma identidade de leitor fluente. Conforme afirmou: *para ler eu não tenho dificuldade nenhuma. Já peguei bem todas as letras. O problema é a escrita. Depois que eu entrei na EJA a leitura melhorou, mesmo que eu já soubesse um pouquinho antes, mas não sabia tudo o que sei agora.* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009). Apesar de dizer não ter dificuldade de fazer leituras, comentou, na maior parte das vezes, não ler com frequência, optar por textos curtos ou por ler parcialmente, principalmente com a finalidade de auxiliá-lo nas atividades desenvolvidas na esfera do trabalho. Salienta-se que em alguns momentos das entrevistas Aroldo se contradisse ao se referir às leituras feitas.

Nos dois excertos apresentados abaixo Aroldo demonstra, assim como Zenir, conflito, uma contradição relacionada à quantidade e frequência de leituras que faz cotidianamente.

*A - Ah, esse período li bem pouca coisa, eu quero ler mais. Não leio muito porque tenho que ficar correndo de um lado para o outro. Lá no serviço dá um tempinho melhor para ler, no intervalo, porque eu fico sozinho, sem ninguém [...].*

*Na verdade eu não leio coisas assim, mas no meu trabalho eu leio o tempo inteiro. Leio o nome dos clientes, o ano, o nome do material, tenho que estar lendo direto. No final eu não leio, mas leio o*

*tempo inteiro. Tem que ser tudo certinho, não dá para errar o tamanho, a descrição...* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).

Na primeira parte do enunciado apresentado acima, Aroldo afirma ler poucos textos e almejar ampliar suas leituras. Justifica a ausência de leituras pela falta de tempo devido ao trabalho intenso que desenvolve na marmoraria. Comenta ler quando está sozinho, em ambiente tranquilo. Essa primeira definição de Aroldo assemelha-se à concepção de leitor idealizado, difundida pelas vozes da cultura hegemônica, que definem leituras e maneiras de ler como corretas em detrimento das outras (ABREU, 2001, 2010; GALVÃO; BATISTA, 2005). Como menciona Abreu (2001, p. 154), o leitor idealizado lê apenas os livros valorados positivamente por instituições de prestígio social que são respaldadas por uma cultura erudita, “[...] por uma certa tradição de crítica literária, ainda que os critérios de avaliação, poucas vezes explicitados, estejam vinculados a noções particulares de valor estético, de cidadania, de conhecimento”. Entretanto, após fazer a primeira afirmação, Aroldo reflete sobre as leituras que desenvolve cotidianamente, sobre os diferentes textos que lê para realizar seu trabalho e percebe não poder negligenciar as plurais leituras que realiza. Conforme comentou: *no final eu não leio, mas leio o tempo inteiro* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010), considerando as leituras que efetivamente desenvolve, aproximando-se das vozes da diversidade e afastando-se das vozes que propagam uma única forma de ler. Com essa afirmação, ele questiona a definição única de leitura, pois sabe que lê em distintos e situados momentos. Ressalta-se que as diferenciadas compreensões que se mostraram em conflito no discurso de Aroldo são construídas socialmente, no processo dialógico de constituição do enunciado. Os sujeitos formam e são formados pelas vozes sociais (BAKHTIN, 2006).

Ao ser questionado sobre como seria viver sem saber ler em uma sociedade centrada na leitura e na escrita, Aroldo respondeu:

*Acho que é possível viver sem saber ler. Porque eu tinha um colega que não sabia ler, ele pega o ônibus porque já sabe de cor. Ele tem marmoraria, mas só sabe fazer conta, a mulher dele que coordenada tudo, ele não sabe ler e escrever nada, mas ele faz tudo, até dirige, mas não tem carteira. Ele tinha uma carteira que tinha comprado, agora não sei se tem mais. Na conta ninguém o enrola. Ele sabe fazer todo o orçamento, quanto custa cada*

*tipo de mármore, cada corte, quanto de metragem, mas não sabe escrever. Se a pessoa ficar só no seu bairro dá para viver sem saber ler e escrever, mas saindo dali, se não souber ler não faz mais nada. Eu estou me baseando pelo meu amigo. Só que é complicado. [...] É uma pessoa cega e não é.* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).

Como afirmam Kleiman (2004) e Tfouni (2006), ainda que não alfabetizadas, as pessoas participam de eventos de letramento. A leitura e a escrita são práticas de letramento e quem vive e convive em uma sociedade letrada conhece e desenvolve estratégias orais letradas pela interação com seus pares. O homem citado por Aroldo desenvolveu estratégias para participar de situações que requeriam algum conhecimento de escrita e tinha o auxílio da esposa para se integrar a eventos de letramento. O não conhecimento da leitura e de outras práticas escolarizadas não foi impedimento para modificar sua condição de vida, diferentemente do que propaga o mito da alfabetização questionado por Graff (1994). Esse sujeito desenvolveu o conhecimento tácito de cálculo em esferas distintas da escolar e o utiliza em tarefas coidianas. Contudo, mesmo relatando a experiência e reconhecimento dos conhecimentos que o amigo possui, Aroldo finaliza seu enunciado comentando: *só que é complicado. [...] É uma pessoa cega.*

A metáfora preconceituosa, característica das vozes hegemônicas, do letramento autônomo, atribuindo adjetivos negativos às pessoas não ou pouco escolarizadas, finalizou o enunciado de Aroldo, ou seja, apesar de ter conhecimentos e ter tido alguma ascensão social, por não ser alfabetizado ele considerou o amigo como sendo *cego*. A escola, nessa perspectiva, é a única esfera social capaz de propiciar luz e visão para as pessoas. Mesmo conseguindo ascender socialmente, o amigo de Aroldo continuava um “desigual”, “inferior”, pois não havia participado da escola, sob a qual existe uma ampla desejabilidade coletiva de participação, distinguindo culturalmente as pessoas (LAHIRE, 2006). Enfatiza-se o quanto as vozes típicas do letramento autônomo são representativas socialmente e confrontam-se constantemente com as vozes da pluralidade. A identidade de leitor de Aroldo e a maneira como definia a leitura mostravam-se em contradição e conflito.

Aroldo comentou nas entrevistas ter vergonha de escrever algumas palavras conforme as normas ortográficas e citou estratégias utilizadas por ele para que os outros não percebessem o seu desconhecimento.

*Esses dias eu tinha que escrever o nome de uma pedra e não sabia mais como era. Era paraíso [o nome da pedra], e eu não sabia se era com Z ou com S. Ai, pronto, me deu uma coisa ruim, um nervosismo, eu não sabia se era com Z ou com S e coloquei só o para... Pensei que só com para eu já saberia o que era e ninguém veria que eu fiz errando. Até ontem eu tive que escrever Marcelo e não sabia se era com C ou com S. Agora Marcelo eu já sei, mas está fugindo muitas coisas. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).*

Ele preferia não escrever o nome completo das palavras, utilizar códigos para não mostrar seu desconhecimento de algumas normas ortográficas. O medo do erro esteve presente em seus enunciados ao se referir à leitura e principalmente à escrita. Errar, não saber, era não enquadrar-se nas normas socialmente legitimadas. Assim como aconteceu com Celina e Zenir, o preconceito e a marginalidade social, por ser pouco escolarizado, também marcaram as práticas de letramento de Aroldo.

Quanto à esfera familiar, Aroldo comentou que a maior parte de seus familiares estudou por mais tempo que ele. O filho cursou o ensino médio e estava se preparando para o vestibular. Em suas palavras:

*A - Agora eu não lembro que série meu filho fez... Sei o que tinha que fazer de aula ele já fez tudo. Só o pai que foi burro, o filho foi adiante.*

*E – Ele já ia fazer vestibular.*

*A – Se eu não tivesse parado eu já estaria longe. (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).*

Destaca-se em seu enunciado a afirmação: *só o pai que foi burro, o filho foi adiante*. Aroldo demonstrava preconceitos e estigmas em relação a si mesmo. O preconceito é construído socialmente e, portanto, também forma mutuamente os sujeitos. As vozes do letramento autônomo relacionam a escolarização, a leitura e a escrita com a inteligência e a capacidade cognitiva. Como já comentado, essas vozes apareceram em diferentes momentos nos enunciados de Aroldo. Ser pouco escolarizado marcou negativamente sua vida, pois se sentia à margem da sociedade, inferior. Várias vezes afirmou que a escolarização não pode ser interrompida pois possibilita ampliar a participação em práticas de letramento, mas demonstrava desânimo e frustração por não ter estudado mais. Atribuía a

culpa a sua própria incapacidade e a sua falta de interesse, esquecendo-se dos interdependentes fatores sociais que influenciaram nesse processo.

A esposa de Aroldo o incentivava a ampliar suas práticas de leitura.

*Hoje eu ando tão parado que não escrevo mais nada, até para assinar a folha do ponto eu tenho preguiça, mas eu falo 'tá, tá, me dá aqui que eu assino'. É muito corrido.*

*Eu não levo nada para ler e para escrever. Até peço uma coisinha assim, mas é muito raro. A mulher briga 'pouco' comigo. Ela chega e traz jornal para eu ler à noite e eu digo que não quero, porque tenho que dormir, ela fica doida comigo [risos]. Ela traz um monte de jornal, textos e fala um monte porque eu não leio. Só que eu acho que se eu começar a estudar aí eu me animo novamente. (Aroldo, entrev. – 13/05/2011).*

A interação com a esposa, como já relatado, foi fundamental para Aroldo retornar para a escola após adulto e para oportunizar o contato com variadas leituras. Como ela destacou: *sempre levo os livros para ele ler, tento estimulá-lo, mas ele sempre está muito cansado. Eu falo muito para ele estudar, dá até briga. Sobre mármore ele sabe tudo, até o processo de fabricação.* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Ressalta-se nesse enunciado a valoração positiva da esposa de Aroldo aos conhecimentos do marido sobre os mármore, os quais foram adquiridos na esfera do trabalho.

Assim como os demais participantes, Aroldo mostrou sua identidade de leitor, para esta pesquisa, com posicionamentos contraditórios e conflituosos, apesar de demonstrar constantemente uma apreciação positiva relacionada ao ato de ler. Ora ele se definia como leitor de diferentes textos em seu cotidiano, guiado por interesses particulares, ora dizia não ler por não ter tempo, invalidando todas as leituras feitas. Apesar de não ter dificuldades para ler, as disposições, a frequência e a finalidade com que enunciava sobre essa prática, em alguns momentos, evidenciavam as pluralidades de suas leituras cotidianas e em outros elas eram “esquecidas”, por não serem de objetos valorados positivamente, como o são as leituras de livros.

### 5.3.2 Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais

Os dados discutidos nesta seção referem-se aos eventos de leitura de que Aroldo participava, com ênfase na esfera familiar e do trabalho. Como ocorreu também nas entrevistas com Celina e Zenir, optou-se por

realizá-las nas esferas relatadas pelo entrevistado como aquelas nas quais participa de um maior número de interações e desenvolve significativos eventos de leitura. A apresentação dos dados enfatizará a disponibilidade, o acesso e a apropriação que Aroldo fazia dos textos com os quais tinha algum contato.

No decorrer das entrevistas na casa de Aroldo, os suportes textuais que mais se faziam notar eram os religiosos. Conforme já se relatou, a esposa dele é budista e levava livros, jornais e revistas que trazem discussões sobre o budismo para estudar em casa. Ela afirmou já ter conseguido levar Aroldo a alguns cultos, oferecido jornais da religião para ele ler, mas salientou não perceber interesse por parte dele quanto à participação nos cultos ou na leitura de textos religiosos. Porém, Aroldo afirmou ler os jornais da igreja levados pela esposa. *Leio o jornal da igreja budista, todos os dias minha esposa traz jornais da igreja para eu ler* (Aroldo, entrev. – 03/12/2009). De algum modo, ele tinha disponibilidade e acesso a eventos de leitura relacionados à religião budista.

*Leio algumas vezes uma coisinha da religião, muito rápido. Como diz a outra [esposa] eu me acomodei de uma maneira que não saio mais do lugar. Sou obrigado a voltar. Antes eu também não lia nada, comecei a ler mesmo depois que entrei no Colégio. Quando eu entrei lá fiquei com aquela vontade de ler para sempre saber um pouco mais, para saber aonde ir e o que falar.* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).

Ressalta-se no enunciado de Aroldo a leitura esporádica que fazia dos textos religiosos presentes em sua casa, não demonstrando considerá-los significativos, posicionamento diferente ao de sua esposa. Como adverte Lahire (2005, p. 21-22), “[...] os indivíduos socializados podem ter interiorizado duravelmente um certo número de hábitos (culturais, intelectuais...) e não ter, no entanto, nenhuma vontade particular de os pôr em prática”. Aroldo não demonstrava vontade de participar de eventos de leitura de textos religiosos, apesar de ter acesso a eles.

A afirmação sobre sua “acomodação” refere-se a diferentes aspectos de sua vida, dentre eles a não persistência para passar na prova prática da autoescola, o não retorno à EJA e a desistência em trabalhar com jardinagem após a aposentadoria. A não continuidade de Aroldo nessas

atividades foi comentada por ele em vários momentos das entrevistas, contudo, não apresentava conformismo por ter desistido, demonstrando, ao menos em seus enunciados, vontade em dar prosseguimento às ações interrompidas. O excesso de trabalho e o medo de errar ou não conseguir atingir seus objetivos foram os principais impeditivos citados por ele para não continuar as ações a que tinha se proposto. Ao comentar sobre a prova prática da autoescola, enfatizou o nervosismo ao ser avaliado: *tentei, mas não passei, eu fico nervoso. Não sendo lá eu dirijo para qualquer lugar. É uma coisa assim que não tem cabimento. Teve uma vez que eu saí com o freio de mão puxado e na outra eu esqueci o cinto. É como todo mundo diz, não pode parar* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010). Esses motivos também influenciaram nas leituras que Aroldo realizava e em não ampliar essas práticas, mesmo afirmando ler fluentemente e ter disponibilidade de vários materiais impressos em sua casa, assim como em outras esferas de que participava, como, por exemplo, a esfera do trabalho. Destaca-se mais uma vez a importância da EJA para a ampliação das leituras dos jovens e adultos pouco escolarizados. Como afirmou Aroldo, quando frequentava essa instituição tinha vontade de ler mais. Em suas palavras: *como uma professora da EJA me disse uma vez, “nós não podemos parar e quanto mais lermos, mas saberemos e mais teremos vontade de ler”*. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Como já mencionado, por ser a escola instituição legitimada para a promoção dos letramentos, é fundamental na atribuição de sentidos à leitura e ao reposicionamento das identidades de leitores (KALMAN, 2004b; KLEIMAN, 2004). O sentido é constituído pela intersecção de múltiplas vozes e das condições contextuais (KALMAN, 2004b). A EJA possibilitava aos sujeitos o contato com vozes sociais às quais não tinham acesso em outras esferas de que participavam, oportunizando o questionamento de seus discursos e estimulando a ampliação dos letramentos. Essa modalidade de ensino mostrou-se a principal possibilidade de acesso das pessoas pouco escolarizadas que participaram desta pesquisa às práticas de leitura legitimadas.

Retomando as práticas de leitura de Aroldo, o altar budista, como se relatou, ocupava lugar de destaque na sala da casa. Na parte inferior do altar ficavam guardados vários jornais religiosos e outros suportes textuais como cadernos, livros de receita e jornais.

Figura 12 - Fotografias do altar budista na casa de Aroldo e dos suportes textuais guardados nele.



Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Ao fotografar o altar, Aroldo comentou: *ler aqui eu não leio quase nada, Paula. Vou tirar fotos desses textos aqui no altar, mas isso aqui é coisa dela [esposa], eu não leio. O que tem mais para ler mesmo aqui em casa é esse material dela aqui, está tudo aqui dentro, até os jornais estão aí* (Aroldo, entrev. – 13/05/2011). Apesar da disponibilidade dos textos religiosos em sua casa, Aroldo afirma acessá-los com pouca frequência. Como aconteceu com Zenir e com os sujeitos pesquisados por Kalman (2003, 2004a), a disponibilidade não garantiu o acesso aos eventos de leitura, apesar de os textos estarem ao alcance dos leitores.

Na casa de Aroldo, a esposa pode ser considerada o agente de letramento da família (KLEIMAN, 2006). Além dos textos religiosos, ela levava para casa jornais de circulação municipal, textos que achava serem de interesse do marido, como os que explicavam sobre o surgimento do mármore e buscava instituições que ofereciam alfabetização de adultos, fornecendo incentivo ao marido para fazer a matrícula na EJA.

Quanto aos materiais de leitura disponíveis, Aroldo comentou: *olha, ter coisa para ler em casa tem, mas normalmente eu chego em casa tão cansado que não pego mais nada não* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). O cansaço e o excesso de trabalho fazem parte da vida de muitos jovens e adultos que participam da EJA. Eles precisam sustentar a família e a possibilidade que se lhes apresenta é normalmente associada ao trabalho braçal. Assim, Aroldo e sua esposa atribuem à escolarização a possibilidade de empregos que exijam menor esforço físico. Como afirma Cord

(2010, p. 20), uma das principais características dos alunos da EJA é a marca do trabalho, “muitos deixaram de estudar por causa dele, em algum momento da vida; muitos voltam a estudar também por causa dele”.

Observou-se na casa de Aroldo vários suportes textuais, dentre eles, agenda e lista telefônica, livros religiosos, livros didáticos de alfabetização, apostilas utilizadas no ensino médio, apostila para concursos, livros de receita, manuais de máquinas de cortar grama, revistas do budismo, jornais, correspondências com contas de telefone, luz, água e faturas de lojas. Ele afirmou fazer leituras para suprir suas necessidades cotidianas imediatas e que a maioria dos textos existentes na casa pertencia à esposa. Embora dissesse não ler muitos textos em casa, considerava ser fluente na leitura. *Eu não leio tudo, mas o que eu leio eu entendo* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010). Como já comentado, para ler efetivamente é necessária a compreensão, a qual ocorre quando os sujeitos conseguem ser responsivos aos enunciados expressos nos textos. E os sentidos aos textos são reconstruídos a cada evento de letramento.

Ao procurar materiais de leitura em sua casa para fotografar, Aroldo observou grande variedade e quantidade de textos.

*É, tem muita coisa pra ler, não tem pouca como eu pensava não. Quer ver se nós abrimos aqui o armário da mulher, aí dá uma montoeira de coisas para ler que tu nem imaginas. Deus do céu, todo mês ou semana ela traz um jornal novo, tudo da Igreja. Acho que ela lê um pouco sim, um pouco não, não sei bem. De vez enquanto ela lê alguma coisinha, mas ela não está mais lendo como ela estava não, antes estava lendo mais. Para ler mesmo se for tirar vai achando coisas. Hoje tudo tem coisa para ler. Não tem como fugir.* (Aroldo, entrev. – 13/05/2011).

O enunciado acima demonstra o espanto de Aroldo quanto à pluralidade das leituras existentes em sua casa. Ele não havia se dado conta disso, no primeiro momento em que foi solicitado a fazer as fotografias. Destaca-se também a sua reflexão sobre as exigências sociais relacionadas à leitura, prática da qual, segundo ele, *não tem como fugir*.

Quanto às correspondências existentes em sua casa, comentou:

*Leio o que chega, é obrigado. Mas são somente dívidas (risos). Não recebo cartas de amigos. Depois que inventaram o telefone para isso ninguém mais*

*manda cartas [risos]. É só digitar os números, dar um toque, muito mais rápido.* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).

*Carta não chega. Só conta, isso aí ninguém escapa. Mesmo essas é difícil eu ler, porque quem paga é a mulher. Eu e a minha mulher trabalhamos.* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).

Aroldo afirmou não se interessar pela leitura de correspondências encaminhadas a sua residência e não receber cartas pessoais. Até a leitura das correspondências com faturas a pagar, disse que quem normalmente quem as lê é a esposa. Entre Aroldo e Celina, no entanto, as diferentes significações atribuídas à escrita de cartas são evidentes. Ela valorava positivamente essa prática para se comunicar com amigos e ele comentava ser algo ultrapassado, pois já existia o telefone como meio de comunicação, o qual afirmava ser mais rápido e prático. Corrobora-se, portanto, a tese de Lahire (2002, 2004, 2005, 2006) sobre as variações intraindividuais de comportamentos culturais entre indivíduos que pertencem aos mesmos grupos, nesse caso, ao grupo das pessoas pouco escolarizadas. As leituras que cada sujeito realiza são híbridas e situadas.

Em seus enunciados, Aroldo não relatou nenhum gênero textual específico utilizado para fruição. Afirmou que quando almeja ler em casa para se distrair, retorna aos textos da EJA ou ao livro da autoescola. Novamente, ressalta-se a importância da Educação de Jovens e Adultos para promover a disponibilidade e o acesso a bens culturais, os quais são distribuídos desigualmente na sociedade brasileira.

Na casa de Celina os livros, valorados positivamente pelas vozes da cultura hegemônica como objetos de leitura por excelência, só passaram a existir após sua participação na EJA. No caso de Aroldo, antes de sua entrada na EJA, havia apenas, em sua casa, alguns livros religiosos e aqueles utilizados pela esposa quando fez o ensino médio. Após sua participação nessa modalidade de ensino, passaram a existir livros didáticos de alfabetização e o livro da autoescola. Livros de literatura, crônicas, poesias, entre outros, não havia em sua residência. Aroldo justifica a ausência de livros de literatura em casa por não ter o filho morando com ele. *Livro de literatura não tem. Nós não temos filhos, quem normalmente tem esses livros* (Aroldo, entrev. – 09/04/2010). Pelo comentário, percebe-se que ele estava se referindo à literatura infantil e juvenil, a livros didáticos, os quais são de uso na escola. Na casa de Zenir livros variados se

faziam presentes, principalmente devido à mediação do filho mais novo que completou o ensino superior e estava cursando a segunda faculdade.

A disponibilidade, o acesso e a apropriação aos livros e textos nelles contidos mostraram-se, nesta pesquisa, diretamente relacionados aos processos de escolarização. Quanto maior a escolarização dos integrantes das esferas familiares pesquisadas, mais disponíveis estavam os livros. A disponibilidade restrita dificulta o acesso de adultos pouco escolarizados aos livros, que são valorados socialmente. Concorde-se com Lahire (2006, p. 572) que demonstrar as variações intraindividuais de comportamento culturais, como as evidenciadas nos sujeitos entrevistados, “[...] não elimina nem substitui o quadro de diferenças e de desigualdades sociais de acesso à cultura: ela o complementa e o torna mais complexo, evitando que se desenhem caricaturas do mundo social, de grupos e de suas culturas”. No caso desta pesquisa, contribui para tornar visíveis as distintas e plurais leituras dos adultos pouco escolarizados. Apesar de defender-se, com base em Abreu (2001, 2010), Galvão e Batista (2005) e Vóvio (2007a), que não existe uma leitura correta e que os livros não são os únicos suportes textuais válidos e importantes de serem lidos, dá-se relevo à necessidade de disponibilidade e da possibilidade de acesso a todos aos variados suportes textuais existentes na sociedade. Como afirma Kalman (2003, 2004a), sem a disponibilidade não há como ocorrer o acesso aos eventos de leitura.

Aroldo afirmou não participar de muitas atividades de lazer. Salientou caminhadas e idas ao mercado como de sua preferência.

*Não uso a leitura como atividades de lazer. O que eu faço de lazer é ir ao mercado e faço algumas caminhadas.*

*No mercado eu vou pegando as coisas, leio os nomes e os tipos (açúcar refinado e cristal), mas raramente vejo as validades.*

*No supermercado eu adoro ir porque sempre compro uma coisinha diferente. Eu sempre fico de olho nos folhetinhos para pegar as promoções. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).*

Em suas atividades de lazer, disse fazer leituras para suprir necessidades cotidianas, para auxiliar no seu divertimento, mas não associou leituras à fruição.

Quanto a textos significativos para a vida, como o que relatou ter lido no trabalho em um livro sobre mármore, Aroldo comentava aprendizados adquiridos com eles.

*Esses dias eu li um texto sobre a matéria-prima que eu trabalho lá no serviço, sobre o mármore. O texto que eu li sobre mármore me ensinou coisas que eu não conhecia, eu não sabia que ele vinha de rochas vulcânicas. A própria lava do vulcão deu origem ao mármore, por este motivo tem de várias cores. Eu li isso em um livro que tinha lá no serviço. Esse livro foi legal porque nós estamos acostumados a trabalhar, mas não sabíamos de onde veio aquele material.*

*Eu sou serrador, eu só corto a pedra para fazer pias, balcões, faço de tudo um pouco. Eu coloco água e corto com diamante, os outros fazem acabamento. Antes eu polia, agora já vem polida. Vem a chapa toda e eu corto conforme o cliente quer. (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).*

Como afirmam Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008), a memória é singular e compartilhada, já que é estabelecida na relação com os outros. As lembranças de Aroldo sobre o texto que discutia sobre a matéria-prima do mármore foram reelaboradas na relação que estabeleceu comigo durante a entrevista. Quando relatou o texto para sua esposa, a abordagem e os aspectos evidenciados podem ter sido distintos dos a mim apresentados. A memória, portanto, “[...] está longe de ser vista como algo pronto, estático, acabado. Muito pelo contrário, ela é construída na relação com o outro, que nos motiva o lembrar [...]” (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2008, p. 18). Contudo, como foi uma lembrança de leitura significativa, Aroldo fazia questão de compartilhá-la. Como afirma Freire (2006, p. 20), “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Com a oportunidade de ler textos sobre os mármore com que trabalhava, Aroldo tornava-se mais consciente quanto ao surgimento da matéria-prima que era seu instrumento de trabalho, valorava positivamente sua profissão e tinha também a valoração positiva da esposa que demonstrava orgulho em afirmar que o marido tinha muitos conhecimentos sobre os mármore e a confecção de móveis com esse material. Quando os textos são

relacionados às experiências vividas, eles se tornam mais significativos e possibilitam a construção do letramento crítico.

A esfera do trabalho tinha significativa importância para Aroldo. Era lá que ele passava a maior parte de sua vida. No dia 27/05/2010, conforme combinado com ele previamente, foi realizada uma visita à marmoraria em que trabalhava. Ao entrar no local observei várias pedras de mármore de diferentes cores e tamanhos em frente ao estabelecimento. Aroldo estava me aguardando. Ele me apresentou para os outros funcionários da fábrica e mostrou as instalações. Era um galpão com muitas máquinas de grande porte. Disse que trabalha polindo as pedras e cortando-as conforme as ordens de serviço solicitavam. Mostrou algumas das ordens de serviço que precisava ler, sobre as quais ele já havia comentado comigo em entrevistas. Das ordens de serviço constavam a descrição das medidas em que o mármore deveria ser cortado, a especificação do mármore e o nome do cliente. Para eu entrar no galpão ele pediu para os colegas pararem por alguns minutos o que estavam fazendo, pois, segundo ele, se eles continuassem cortando o material nós não conseguiríamos conversar e eu ficaria toda empoeirada. A marmoraria em que trabalhava pertencia ao cunhado. Durante a visita, ele repetiu várias vezes a frase: *visse Paula, eu disse que não tinha quase nada para ler, nosso trabalho é só isso aqui mesmo, sempre igual e muito cansativo, é um trabalho pesado* (Aroldo, entrev. – 25/05/2010).

Aroldo mostrou uma cozinha, localizada ao lado do galpão, onde os funcionários faziam as refeições e permaneciam no horário de descanso. Nesse local havia revistas e jornais. Comentou que, algumas vezes, no seu horário de intervalo, lia aqueles materiais que ficavam na cozinha. Esses materiais eram levados à marmoraria pelos funcionários e pelo patrão. Ele disse ler jornais durante os longos percursos de ônibus feitos entre sua casa e seu trabalho. Os periódicos que lia e deixava no trabalho eram lidos também por outros funcionários da marmoraria.

*Eu lia jornal no ônibus quando eu levava os meus óculos, porque estou com um pouco de falta de vista. Sem eles tudo começa a embaralhar. Eu só consigo ler se tiver os óculos. Algumas vezes eu pegava o jornal, levava para o serviço e lia lá. Algumas vezes eu saía correndo do serviço e deixava o jornal lá na mesa e os outros pegavam*

*também para ler. No final do ano, ficou muito corrido no serviço, terminou e começou outro ano, mas não aliviou mais. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).*

Na visita, além de conhecer o ambiente de trabalho de Aroldo, sobre o qual ele comentava frequentemente nas entrevistas, percebeu-se que para desempenhar suas tarefas cotidianas era necessário conseguir ler as solicitações das ordens de serviço. Caso contrário, não seria possível fazer o corte dos materiais, a não ser que tivesse o auxílio dos colegas de trabalho. A leitura, naquele espaço, além de ter a função de orientar o trabalho, era utilizada como distração dos funcionários em seu período de intervalo.

Sobre seu trabalho, Aroldo afirmou:

*Eu serro mármore para pia, balcão, soleira, para tudo, até tampa de túmulo eu já fiz. Tem que ler coisas no serviço. Precisamos saber o que está marcado, qual o material, como precisamos fazer o acabamento, qual a cor do mármore. O que aprendi na EJA facilitou o trabalho, porque eu comecei a escrever algumas coisas. Antes eles pediam para eu escrever alguma coisa ali porque eles se esqueceram de marcar; aí meu Deus, aí o negócio pegava. Eu faço leituras no trabalho, leituras para pegar o ônibus, no supermercado. (Aroldo, entrev. – 03/12/2009).*

Embora dissesse que lia em seu trabalho e em suas atividades cotidianas, Aroldo comentava que enfocava sua leitura apenas no que considerava ser estritamente essencial.

*Continuo lendo as ordens de serviço no trabalho, sou obrigado. Leio o nome da pedra, as medidas. Muitas vezes não leio o nome dos clientes, pois não preciso para o trabalho que estou fazendo, para mim não é prioridade ler o nome da pessoa que pediu o serviço. O importante é saber as medidas. Algumas vezes o pessoal que trabalha comigo pergunta sobre a pedra do fulano de tal e eu digo que não sei qual é a pedra, porque não prestei atenção nisso, mas o certo era eu ler direitinho, mas é mais rápido não ler. (Aroldo, entrev. – 13/05/2011).*

Não ler o nome dos clientes é considerado por ele como uma maneira de poupar tempo. O trabalho era cansativo e ler e memorizar os nomes, em seu

ponto de vista, dificultaria ainda mais as atividades. Isso demonstra que ele já desenvolvera estratégias de leitura com vistas às funções que a ela atribuía.

Aroldo acreditava que os aprendizados que teve na EJA o auxiliaram a desenvolver com maior facilidade algumas tarefas de seu trabalho. Afirmou que o patrão o incentivava a retornar à instituição escolar. Segundo ele: *o dono lá pergunta por qual motivo eu parei de estudar se eu estava indo bem. Foi aí que eu falei que se der tempo de chegar na aula eu pretendo voltar.* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Os reiterados enunciados de Aroldo sobre a necessidade de retornar à EJA possibilitam inferir seu desejo de participar dessa esfera socialmente legitimada, a qual era valorada positivamente por pessoas próximas a ele como a esposa e o patrão. Acredita-se que por dialogar comigo, que fui sua professora, essa afirmação se tornava mais evidente. A compreensão das singularidades dos sujeitos é complexa, pois eles desenvolvem híbridas relações sociais, nas palavras de Lahire (2005, p. 25) “[...] a apreensão do singular *enquanto tal*, ou seja, do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, obriga a ver a pluralidade interna do indivíduo: *o singular é necessariamente plural*” (grifos do autor).

Aroldo afirmava possuir dificuldades em escrever as palavras conforme as normas ortográficas. Por esse motivo, comentou em entrevista seu interesse, desde o período que frequentava a EJA, em comprar um dicionário para deixá-lo em casa.

*A - Não tenho dicionário, desde a EJA eu estou para comprar e não compro. Eu sempre queria comprar um para tirar dúvidas de palavras. Algumas vezes uma coisa que nem imaginamos, vamos procurar lá que achamos. Para eu saber se é com um ‘S’ ou dois esses é bem complicado ainda.*

*E - Lá no meu serviço algumas vezes as meninas estão fendo um relatório e perguntam se é com S ou com Z é uma dúvida que sempre se tem.*

*A - Eu achava que era só eu, mas não. Quer dizer que quem tem segundo grau e tudo ainda pode ter essas dúvidas? (Aroldo, entrev. – 09/04/2010).*

A esposa de Aroldo, na intenção de continuar a motivá-lo para o aprendizado, relatava as dificuldades de suas colegas de trabalho quanto à escrita ortográfica, mostrando ao marido que não é apenas ele que tem dúvidas sobre a utilização das normas da língua portuguesa. Pessoas

com maior escolarização também as possuem. A valorização dos saberes de Aroldo e o incentivo para continuar o processo de escolarização eram constantes nos enunciados da esposa. Entretanto, quanto à compra do dicionário, ela alertou que: não adianta ter em casa dicionário e não utilizar. *É igual a minha religião, não adianta ter livros em casa e não ler. Se não ler fica sempre na mesma, por isso todo dia eu leio os meus jornais e as minhas revistas da Igreja para aprender mais* (Esposa Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Percebe-se, portanto, que ela tinha consciência de que a disponibilidade de materiais não era garantia do acesso e da apropriação das práticas de leitura.

Apesar da variedade de leituras comentadas por Aroldo e observadas em sua casa, ele garantia não desenvolver essa prática com frequência nessa esfera social, mas não ter dificuldades para suprir suas necessidades cotidianas de utilização da leitura para a resolução de problemas imediatos. Afirmou ler e compreender os textos sempre que avaliava necessário. Mostrou-se ativo e consciente perante os objetivos almejados com as leituras que desenvolvia. Os textos lidos e memorados por ele como mais significativos tinham relação com sua vida cotidiana, mas a EJA mostrou-se fundamental no incentivo à ampliação de seus letramentos.

### 5.3.3 Produções escritas sobre a leitura

Aroldo recebeu um caderno de anotações para registrar os eventos de leitura de que participava, na primeira entrevista realizada em sua casa, no dia 03/12/2009. Aceitou o desafio e afirmou que tentaria se organizar para escrever nesse caderno. Na entrevista seguinte, ocorrida em 09/04/2010, ele já havia escrito sobre os textos que leu, porém esses registros foram ficando cada vez mais esporádicos no decorrer pesquisa. Nas últimas entrevistas, nos dias 29/01/2011 e 13/05/2011, ele não registrou mais nenhuma informação no caderno. Ter deixado de fazer os registros era uma situação que o deixava descontente. Percebe-se isso em seu enunciado: *eu pensei que a Paula viria aqui e eu não teria feito nada de mais nada no caderno, lido nada novo. Eu me sinto até meio ruim comigo, mas penso em voltar a estudar novamente esse ano. Só que o meu horário no trabalho é meio ruim, meio complicado* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Verifica-se a vontade de Aroldo em ampliar suas práticas de leitura, assim como fazer mais registros no caderno, no entanto, como relatado anteriormente, o excesso de trabalho era apontado por ele como o

principal fator que dificultava a realização dessas ações. Acreditava que retornando à esfera escolar participaria de mais eventos de leitura, o que facilitaria a ocorrência de seus registros no caderno.

Nas entrevistas, quando se referia ao caderno de anotações, dizia que como suas leituras são relacionadas a situações de seu cotidiano, normalmente não está com o caderno de anotações dos eventos em mãos quando as realiza e se esquece de registrá-las.

*É, tem muita coisa para ler em todos os lugares, até na rua. Algumas vezes o cara está andando e lê alguma coisa, mas não tem caneta e caderno na mão para lembrar-se de anotar, aí esquece, por isso não escrevi muito no caderno. (Aroldo, entrev. – 13/05/2011).*

As leituras que desenvolvia tornavam-se tão rotineiras que, segundo Aroldo, dificultavam seu registro. Em seus enunciados percebeu-se, como já discutido sobre sua identidade de leitor, dois motivos contraditórios utilizados como justificativas para não fazer as escritas. Ora ele achava que leu pouco e não teria o que escrever, ora considerava que teria muitos textos para registrar e isso levaria muito tempo. Escrever sobre todas as placas que leu na rua, sobre os panfletos de propaganda, sobre o letreiro dos ônibus, sobre as ordens de serviço que recebe todos os dias de trabalho, sobre os rótulos dos produtos que come, sobre as notícias dos jornais que lê, sobre o nome dos estabelecimentos em que faz compras, entre outras ações que desenvolve na sociedade grafocêntrica, parecia-lhe complexo, pois as leituras eram muitas, variadas e com distintos objetivos que dificultavam sua produção escrita sobre elas.

Como afirmou em outros momentos das entrevistas, sua dificuldade com relação à alfabetização não era na leitura de textos e sim na escrita deles.

*Para ler eu sempre li, o negócio é escrever. Saber qual letra tem que colocar S, SS, A- Até para eu escrever no caderno que ganhei ficou complicado, tenho medo de escrever errado. Até a coordenação motora parece que não é a mesma, parece que fica duro, a letra fica horrível agora. Eu não escrevo com medo de errar. O que eu erro quando escrevo deixo assim mesmo, fico sem saber, estou acomodado, mas devia procurar se eu quero aprender. (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).*

O medo de errar novamente se fazia presente no discurso de Aroldo. Sentia-se inseguro, pois poderia escrever errado e ser avaliado negativamente por mim que era a sua interlocutora, ex-professora. Aroldo, conforme já relatado, comentou que em seu trabalho, quando tinha dúvidas na escrita de palavras, utilizava como estratégia registrar apenas a primeira parte da palavra para lembrar posteriormente. Contudo, no caderno de anotações dos eventos de leitura, ele não poderia utilizar essa estratégia, pois não estava escrevendo para si mesmo, mas para um interlocutor que desconhecia o contexto em que escreveu. Aroldo tinha consciência de que para eu ler era necessário compreender seu texto, atribuir sentido a ele. Observou-se que tinha receio de escrever errado e não ser compreendido. O medo de errar estava também relacionado à condição vivida por ele de adulto pouco escolarizado. Conforme já se discutiu, ser pouco ou não escolarizado em uma sociedade centrada nessas práticas faz com que se fique à margem, carregue estigmas e estereótipos que marcam negativamente a identidade de leitor e escritor, os quais reforçam o medo de errar e a insegurança em participar de eventos de letramento.

Aroldo considerava importante a pesquisa sobre suas leituras e por este motivo achava que não tinha escrito o suficiente no caderno de anotações sobre eventos de letramento. Conforme relatou: *pode ver, eu até fiquei assim... agora ela vai vir aqui e eu não escrevi mais nada desde aquela época. Escrevi muito pouquinho. O bom era eu escrever mais alguma coisa para ti* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011). Porém, fazia questão de afirmar que leu textos além dos que registrou no caderno. *Li mais alguma coisa do que está escrito. Eu tentei escrever mais do que isso, só que é muito corrido. A gente lê só que esquece depois. Eu tenho que ler e já escrever, porque depois é complicado. Eu li um bocado daqueles jornais* (Aroldo, entrev. – 29/01/2011).

Nos seus registros, Aroldo optou por escrever os temas dos textos que leu. Diferentemente de Zenir e Celina, não registrou seu cotidiano.

Figura 13 - Páginas do caderno de anotações dos eventos de leitura de Aroldo.

|             |                                    |      |                               |
|-------------|------------------------------------|------|-------------------------------|
|             | DIA/26/009                         |      |                               |
| HOJE        | HOJE EU LI MU LIVRO QUE            | HOJE | LI O JORNAL DE SANTA CATARINA |
|             | FALAVA SOBRE FRUTAS                | HOJE | LI SOBRE SALVA EA FLORA.      |
|             | MEDICINAIS.                        | HOJE | FOI SOBRE IMPRETIMO.          |
| DIA/27/009/ | HOJE EU LI SOBRE ROXAS             | HOJE | ESTUDANTE RECEBERAM LEBRAÇAS. |
|             | VUCANICAS .                        |      |                               |
| DIA/29/009/ | EU LI SOBRE RELIGIÃO               | HOJE | CEREI VARIAS PIA UM DIFENTE   |
|             | BUDISTA.                           |      | MAN DA OUTRA.                 |
| DIA/30/009/ | FOI LIDO TRABALHO E FINANÇAS.      | HOJE | LI SOBRE O FUMO.              |
| DIA/31/009/ | FOI LIDO NOTICIAS MUNICIPIO        |      |                               |
| HOJE        | LI SOBRE ESPORTE.                  |      |                               |
| HOJE        | SOBRE GIZELI PINQUI E DROGAS       |      |                               |
|             | EU LI SOBRE ECONOMIA.              |      |                               |
| HOJE        | LI SOBRE OFERTAS IMPERATRIS.       |      |                               |
|             | TAMBEM LI SOBRE RESCIMA DE COMIDAS |      |                               |
|             | TAMBEM DE BOLO.                    |      |                               |

Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

Nas entrevistas, Aroldo explicava detalhadamente as leituras registradas no caderno. Quando falou do texto sobre empréstimo, por exemplo, disse que fez essa leitura para conhecer como os empréstimos financeiros são feitos, mas que não gostaria de fazer um, pois, segundo ele, *quem caiu no empréstimo fica com a vida enrolada, nunca mais se “apruma”* (Aroldo, entrev. – 27/05/2010). Seus relatos minuciosos contando sobre as leituras feitas possibilitaram inferir que elas foram significativas para ele. Suas leituras registradas nos cadernos versavam sobre temas variados que envolviam diferentes aspectos de sua vida.

Salienta-se, nas páginas apresentadas acima, a maneira como Aroldo registrou as datas em que fez as leituras. Nos primeiros registros, colocou o dia e o ano e nos últimos registros ao invés da data escreveu a palavra

“hoje”. Ele utilizou o dêitico<sup>92</sup> “hoje” sem, no entanto, referenciá-lo na escrita. Não considerou que seu texto seria lido por outros interlocutores em outros momentos e espaços. Ao utilizar o “hoje” Aroldo demonstra não ter total consciência das diferenças da escrita em relação à linguagem oral, sem compreender que as palavras da língua que se ancoram na realidade necessitam ser referenciadas para serem compreendidas pelo leitor.

Os registros de Aroldo no caderno de anotação refletem a pluralidade das leituras que desenvolvia e o quão rotineiras eram essas práticas em sua vida, motivo que o levava, em alguns momentos, como já comentado, a achar que realizava poucas leituras por elas serem pouco valoradas pelas vozes que propagam a cultura hegemônica e, em outros momentos, considerar que fez muitas leituras, em razão de sua inegável participação em eventos dessa natureza. Apesar de não ter deixado muitos registros no caderno, demonstrou interesse e preocupação em fazê-los. Suas produções escritas foram concisas, não ressaltavam seu posicionamento sobre elas, porém expressavam as temáticas dos textos. Nos enunciados estabelecidos com Aroldo sobre seus registros, percebia-se que ele efetivamente compreendeu os textos sobre os quais escreveu e conheciam-se seus posicionamentos e opiniões sobre eles.

#### 5.4 JONATAS

Jonatas estudava na turma em que foi realizada a observação participante em 2007. Foram feitas apenas duas entrevistas com ele, em sua casa, nos dias 15/12/2009 e 15/04/2010. Inicialmente, almejava-se realizar observação participante na EJA, pois em 2010 ele se matriculou na instituição, ou uma visita à pedreira onde trabalhava para conhecer os materiais de leitura lá existentes. Entretanto, como já comentado, não se deu continuidade à pesquisa com Jonatas. Nas duas entrevistas realizadas, ele se mostrou receoso com as visitas a sua casa e, quando se tentou agendar os encontros seguintes, dizia não ter disponibilidade de horário ou sua esposa telefonava informando que ele teria compromisso no dia e horário previamente combinados.

---

<sup>92</sup> Os dêiticos são elementos linguísticos que se ancoram na realidade, mas não a definem. Conforme Crystal (2000, p. 74) é um “termo usado na teoria linguística englobando as características de pessoa, tempo e lugar de uma língua. Estas características são vistas dentro de uma situação espaço-temporal de um enunciado, estando a significação do enunciado relacionada a ela”. Só podem ser identificados com base no contexto situacional. São exemplos de dêiticos: hoje, lá, aquilo, aquele, aqui, nós, amanhã, entre outros.

Infere-se que, por eu ter sido sua professora na EJA, Jonatas sentia minha presença como forma de pressão ao seu retorno à instituição escolar e por esse motivo protelava todos os encontros. Na esfera familiar, a esposa, filha e sogro o incentivavam a participar da EJA, diziam que ele não poderia parar o processo de escolarização. E suas atitudes demonstravam que, como não tinha interesse no retorno à escola, sentia-se mais pressionado pelos familiares em razão da realização da pesquisa sobre suas práticas de leitura.

Jonatas residia em um apartamento de dois quartos na cidade de Florianópolis. Morava com a esposa, grávida quando se realizou a pesquisa em 2010, e com a filha de onze anos. Em alguns momentos das entrevistas a esposa e a filha também participaram das interlocuções. Em sua casa havia vários suportes textuais como computador, lista telefônica, panfletos de propaganda, correspondências, livros didáticos utilizados na EJA, variados livros que afirmou pertencerem à filha e à esposa.

As entrevistas com Jonatas ocorreram na sala de sua residência, após as 18h, quando já não estava em horário de trabalho. Ele trabalhava como cortador de pedras, mas queria tirar a carteira de motorista de caminhão para mudar de função no emprego. Nas entrevistas comentou, em vários momentos, que desenvolvia sempre as mesmas atividades, lia os mesmos materiais e que eu não encontraria nada de diferente nas visitas seguintes. Em suas palavras: *tu vai vir aqui outras vezes, capaz de eu falar as mesmas coisas. Ainda bem que eu sou esquecido* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).

Somados aos dados das entrevistas, teve-se acesso aos cadernos escolares dos anos que Jonatas permaneceu na EJA, disponibilizados por ele e fotocopiados para integrarem o banco de dados desta pesquisa. Ele frequentou a EJA nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, porém apenas em 2007 participou durante todo o período. Sua frequência nos outros anos foi esporádica, permanecendo, no máximo, seis meses na instituição, somados todos esses anos. Em 2010, quando se realizou uma das entrevistas, por exemplo, ele frequentou a EJA por apenas um mês e parou após ter lesionado a perna em um jogo de futebol. Como a pesquisa com ele não teve prosseguimento, não se sabe se retornou à instituição após ter melhorado do problema de saúde.

### 5.4.1 Identidade de leitor

Os dados analisados nesta seção sobre a identidade de leitor que Jonatas mostrou nesta pesquisa referem-se principalmente às esferas familiar, do trabalho e escolar, pois foram aquelas que prevaleceram nas interlocuções.

Jonatas iniciou seu processo de escolarização quando criança e completou até o terceiro ano do ensino fundamental. As relações afetivas negativas estabelecidas na esfera escolar foram apontadas por ele como o principal motivo para desistir de frequentar a instituição e preferir trabalhar desde a infância.

*Eles [pais] batiam, eu apanhava pra caramba para estudar, mas não adiantava. Eu comecei a trabalhar com o pai na pedra quando eu era pequenininho. Apanhava na escola também porque as professoras eram bem ignorantes e eu era bem ruinzinho. Eu tinha que vir de lá e ainda ia trabalhar com o pai. As professoras batiam, na minha época era assim. Não é que nem hoje. [Professores] colocavam de castigo, puxavam a orelha e isso apenas há vinte anos. Era bem rigorosa a professora que tinha lá. Por este motivo não dava vontade de ir. Se eu for pra escola pra apanhar, então vou trabalhar. Hoje me arrependo de não ter estudado. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Jonatas enunciou que apanhava dos pais para ir à escola e da professora por ter dificuldades para realizar as tarefas propostas. Ele atribuiu a culpa ao não aprendizado a si mesmo, pois se considerava *bem ruinzinho*. Como afirmam as vozes que propagam o letramento autônomo, se o aprendizado da leitura e da escrita não ocorreu o problema é do indivíduo que não teve capacidade de adquirir tais habilidades (STREET, 2003a). Jonas internalizou estigmas relacionados à “pouca” capacidade cognitiva ao aprendizado escolar.

A exclusão e os preconceitos marcam e segregam os indivíduos na sociedade, influenciando nas suas identidades de leitores, caracterizando-os como incapazes. Para modificar essas identidades, são necessárias novas interações, novos enunciados que contenham outras vozes e possibilitem reconstruir sentidos ideológicos internalizados sobre si mesmo (KALMAN, 2004b). Como afirma Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 38), “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os

atos de interpretação”. Jonatas compreendeu as atitudes e palavras da professora como se a escola não fosse para ele, como se ele não se enquadrasse naquela instituição, optando, portanto, por trabalhar desde a infância. No trabalho como cortador de pedras ele não apanhava e não era considerado incapaz cognitivamente. Os mecanismos de segregação e exclusão social são ideológicos, desconsideram alguns tipos de conhecimentos e supervalorizam outros.

Jonatas, assim como os outros sujeitos desta pesquisa, por ser pouco escolarizado, compunha o grupo que Bauman (2005, p. 45) denomina de “subclasse”, pessoas que “[...] exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade – fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas”. O mais cruel nesse processo de exclusão é que a ideologia do letramento autônomo está incorporada de tal maneira que fazer parte da “subclasse” parece ter sido uma decisão individual e sem correlação com os contextos sociais mais amplos que hierarquizam a sociedade e definem padrões e espaços de legitimação.

Jonatas nasceu em 1978, portanto, as agressões que ocorreram com ele na esfera escolar aconteceram entre os anos de 1985 e 1987; período recente na história do Brasil, marcado pela redemocratização do estado, após a ditadura. Esse tempo também se caracterizou pela expansão dos serviços de extensão universitários, pela formação continuada de professores, por pesquisas na área da alfabetização com destaque para Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, sob a perspectiva construtivista, demonstravam o quanto o alfabetizando é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento; e pela introdução no meio acadêmico de pesquisas sobre o interacionismo linguístico, com destaque para os estudos de Vygotsky e Luria (MORTATTI, 2004). Ressalta-se que, apesar de os anos de 1980 terem sido marcados por movimentos de efervescências políticas e educacionais, por discussões e pesquisas na área da alfabetização, nas salas de aula foco desses estudos e em alguns contextos, como o que Jonatas comenta de ter participado na infância, ainda prevaleciam práticas consideradas tradicionais, denominadas por Freire (2005) como sendo de educação bancária. Essa concepção de educação escolar definia-se como aquela em que apenas se depositam conhecimentos nos alunos, tendo o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem e o aluno apenas reproduzidor, ambos distantes de um processo dialético de ação-reflexão, segundo o autor, capaz de levar à emancipação.

Os progenitores de Jonatas, assim como ele, eram pouco escolarizados. Conforme afirmou: *a mãe estudou até a quinta série, mas escreve pouco e lê pouco. O pai não, ele lê e escreve bem, não sei se é porque ele lê muito a bíblia. A mãe já é bem ruinzinha* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Ele associou o bom desempenho do pai na leitura às práticas que desenvolve na esfera religiosa, à qual atribui significativa importância à leitura da bíblia. Como já relatado, apesar de ser a esfera escolar a principal responsável pela promoção dos letramentos, ela não é a única em que se desenvolvem conhecimentos e habilidades de leitura e escrita. Salienta-se, também como já destacado, que dados do INAF de 2009 demonstram não ser possível estabelecer uma relação direta entre níveis de letramento e anos de escolarização.

Jonatas relatou que seu avô e um dos irmãos também eram pouco escolarizados. Como alguns dos integrantes de seu núcleo familiar primário não frequentaram por um longo período a escola, ele não atribuía significativa importância a essa instituição quando criança, não tinha exemplos na família, o que também contribuiu para que não mais participasse dos processos de escolarização na infância. Conforme comentou: *optei pelo trabalho, porque seria mais produtivo e acabou que não foi. Não é nada, porque eu ficar toda vida cortando pedra, ninguém nunca pensou nisso. Eu pelo menos nunca pensei nisso, não achava que era tão importante o estudo* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Novamente, Jonatas ressalta que a exclusão que sofreu na escola foi uma opção sua, ou seja, de responsabilidade individual.

*No meu pensamento eu parei quando eu passei para 3ª série e não fui mais para a escola. Só que nessa época eu já não sabia muita coisa. Quando passei para a 3ª série eu disse 'não vou mais, trabalhar é mais fácil'. Hoje eu me arrependo bastante. Só que não me arrependo mais por causa da EJA, porque agora já sei ler, sei escrever. Sei escrever pouco, mas eu sei ler. Antes não sabia pegar um ônibus, não sabia nada. Hoje, qualquer lugar que eu vou pego um ônibus e olho tal rua, o nome da rua. Eu dou graças a Deus, a EJA, a minha esposa e ao meu sogro que incentivaram.* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).

Na família que constituiu, Jonatas recebeu apoio e incentivo para retornar ao processo de escolarização. Os membros dessa família,

conforme já relatado, tinham tido longa participação na esfera escolar. A filha estava no sexto ano do ensino fundamental, a esposa era formada em administração de empresas e o sogro era formado em engenharia elétrica, com mestrado na área. Segundo ele: *ela [esposa] diz que é bom estudar, ela disse “olha esse tempo todo que tu fica assistindo televisão, podias estar estudando, fazendo um curso, pelo menos fazer o primeiro e segundo grau”*. Só que eu pensei que vai demorar muito... (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Embora tivesse o estímulo familiar, Jonatas buscava subterfúgios para justificar o seu desinteresse pela escolarização.

Ainda que tenha concluído a segunda série do ensino fundamental quando criança, diferentemente de Aroldo, Jonatas apresentava muitas dificuldades na leitura antes de entrar na EJA. Conforme afirmou: *não conseguia ler nada, não conhecia as letras. Eu comecei a aprender as letras que ele ali [sogro] me ensinou, ele era professor também. Quando eu fui à EJA já sabia as letras, mas também não sabia do alfabeto inteiro. Eu aprendi legal* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Apesar de ter ido à escola na infância, Jonatas não conhecia o nome das letras e não conseguia ler, sabia apenas desenhar as letras de seu nome. O sogro, como ele relatou, teve participação fundamental em seu retorno à escola. Ter aprendido com o sogro o nome das letras e o processo inicial de alfabetização deu-lhe confiança e segurança, pois o fez sentir-se capaz de aprender a ler e escrever, modificando sua posição valorativa sobre sua capacidade de aprender os conhecimentos escolarizados. Jonatas teve, portanto, uma experiência diferente com o aprendizado da leitura e da escrita daquela que desenvolveu na escola durante a infância. Concorde-se com Kalman (2004b) que não saber ler e escrever em uma sociedade grafocêntrica tem um significado ideológico pejorativo que é reconstruído quando as pessoas aprendem essas práticas, sentem-se capazes de desenvolvê-las, pois se reposicionam frente à língua escrita.

O enunciado de Jonatas demonstra que atualmente ele considera equivocado o pensar que é melhor trabalhar desde cedo do que estudar. Analisou que os resultados positivos de seu trabalho foram imediatos, trouxeram, inclusive, recursos financeiros, mas não o possibilitaram galgar outros cargos que não se restringissem a trabalhos braçais. As relações intraindividuais que desenvolveu em distintas esferas sociais, suas experiências e interações possibilitaram que Jonatas estabelecesse outros sentidos para a escolarização, desconhecidos por ele quando criança.

Como Zenir e Aroldo, Jonatas também percebia algumas diferenças entre o processo de escrita e de leitura, considerando o último mais fácil. A escrita, conforme já se destacou, envolve conhecimentos e habilidades distintos da leitura, mas complementares, sendo um processo mais complexo (MORTATTI, 2004; PELANDRÉ, 2003).

Embora Jonatas não se sentisse confortável com a pressão que o sogro e a esposa faziam para ele participar de processo de escolarização, reconhecia a importância da insistência deles para que ampliasse sua participação em eventos de letramento. Sem a influência familiar, ele não teria retornado à escola após adulto.

*Uso a leitura um pouco na minha vida, eu não sou do tipo de guri todo estudioso. No caso, era pra eu ser bem mais, porque eu não sabia de nada. Se não fosse pela minha mulher e pelo meu sogro, estaria na mesma ainda, mas como ficaram pegando no meu pé, o meu sogro me ensinou em casa, aí eu comprei uma lousa daquelas e ele me ensinava em casa. Ele trabalhava até às cinco, seis horas. Daí, ia lá pra casa e ficava até oito, nove horas da noite. Antes de ir para a EJA. Foi ali que ele me ensinou. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

A EJA constituiu para Jonatas, assim como para os outros integrantes desta pesquisa, a principal oportunidade de acesso a práticas de leitura e escrita legitimadas socialmente das quais haviam sido excluídos. Contudo, ser parte da “subclasse” por ser pouco escolarizado o marcou profundamente e isso se evidenciava constantemente em seus enunciados.

*Para fazer minha carteira de identidade copieei um bocado para chegar lá e fazer. Eu nunca assinei com o dedo, treinei para não precisar. É chato tu chegares, um cara novo e assinar com o dedo, fica feio. Normalmente ficam falando ‘por que parasse de estudar?’. Tu já chega e dizem ‘estudasse até que série?’. ‘Por que parasse?’. Quando eu fui fazer o exército a guria que me atendeu reclamou e disse ‘não pode parar de estudar’. Eu disse que não quis estudar, pois eu não quis. Eu optei por trabalhar e não estudar. Aí ela pegou e se acalmou. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Jonatas se orgulhava de ter assinado todos os seus documentos e nunca precisar utilizar a digital. Conforme comentou, treinou muito para conseguir desenhar corretamente o nome antes de se alfabetizar. Assinar com a digital seria comprovar socialmente e em diferentes situações seu desconhecimento das legitimadas práticas de leitura e escrita. Assim como Zenir, ao assinar o nome em seus documentos, Jonatas distanciava-se do grupo dos não ou pouco escolarizados e, conseqüentemente, dos preconceitos inerentes a essa condição.

Em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita, as pessoas pouco ou não escolarizadas, principalmente as mais jovens, ainda são vista com preconceito. Na época das entrevistas, Jonatas tinha apenas 32 anos. Com a quase universalização do ensino fundamental e a crescente redução do analfabetismo, não saber ler e escrever é ser diferente, ser pessoa considerada inferior. Quanto maior o percentual de alfabetização da população, mais excluídos e segregados ficam aqueles que não dominam a leitura e a escrita.

Lahire (2006, p. 29) assevera que “enquanto meio de legitimação [...], a cultura cultivada e as categorias culturais de percepção e de hierarquização que a acompanham fornecem um quadro que permite aos indivíduos dar um sentido *distintivo* às suas práticas e aos seus gostos [...]” (grifo do autor). Para Jonatas, que tinha dificuldades para ler e escrever, era preciso provar a todo o momento sua capacidade de criar, participar de eventos de leitura e escrita e de outras práticas sociais mesmo não dominando a alfabetização. Precisava mostrar que os sentidos da escolarização e da leitura poderiam, sim, ser distintos dos da maior parte da população escolarizada, mas nem por isso eram inferiores. Ele enfrentava julgamentos variados desde a culpabilização à atribuição de adjetivos a si próprio como preguiçoso, malandro, incapaz e cego e até expressões de piedade, ainda que bem intencionadas, eram-lhe proferidas como a que relatou ao se referir à moça que o atendeu no exército. Por esses motivos, Jonatas optava preferencialmente por não demonstrar suas dificuldades em ler e escrever, dizia sentir-se envergonhado por não dominar essas práticas e utilizava estratégias para esconder sua condição de não alfabetizado pleno, às quais contava em sua grande maioria com o auxílio da esposa em eventos de letramento.

Quanto ao auxílio da esposa, Jonatas destacou:

*Receita do médico é a Carla [esposa] que pega. A bula do remédio eu já tentei ler um monte de vezes, mas a letra é tão pequeninha que começa a correr*

*água do olho, aí não dá, desses assuntos sempre fugi. É que nem a Carla diz, eu dependo muito dela. É pra tudo. Pra pagar a conta, eu não pago conta nenhuma, raramente eu vou pagar a prestação do carro, se não é tudo ela. Aí quando ela tá estressada ela diz 'te vira'. Tem que fazer alguma coisa, mas daí eu vou deixando. Acho que a pessoa fica muito acomodada. Eu largo cedo do trabalho, pego um tantinho de dinheiro pra mim e dou todo o resto do dinheiro pra ela. Falo 'te vira, paga as contas'. Ela que vive dentro dos bancos e aí aproveita e já paga, mas como agora ela vai ficar cuidando da neném, já estou vendo que vou ter que pagar pela internet mesmo. Aí que piora pra mim, pagar conta pela internet. Estou casado com a Carla há dez anos, quase nunca paguei uma conta. A última que eu paguei foi do carro, aí fui ali na lotérica. Bem acomodado. Dentro de casa é tudo ela. Uma ficha com os meus dados uma loja eu não preencho, ainda bem. O que eu precisei quem preencheu foi ela. Alguns ligavam, dá o número do teu CPF, sabes o teu CPF de cor? Não. Como que eu vou saber o CPF de cor. O número da identidade? Menos ainda. Eu não gravo. Se eu pegar o documento na mão daí eu sei. Que nem a Carla ela já sabe até o meu de cor. Eu só sei o final, os dois números do final, mais nada. Para resolver problemas a Carla liga, eu não ligo. Eu sempre fugindo. (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).*

No excerto acima se observa a dependência que Jonatas tinha da esposa para participar de variados eventos de letramento. Ele preferia que ela realizasse os eventos de leitura cotidianos para não errar e demonstrar socialmente suas dificuldades nessa prática, o que o fazia sofrer. A expressão *eu sempre fugindo* comprova que ele preferia se eximir de realizar leituras a admitir suas dificuldades e superá-las. A necessidade de ampliar seus letramentos não vinha necessariamente de um desejo interior seu, mas das pessoas com quem interagira, dentre as quais ressaltou principalmente a esposa e o sogro e por esse motivo afirmava estar sempre fugindo. Como afirmou, o auxílio constante da esposa o fazia *acomodar-se* e preferir não ampliar suas práticas de leitura. Com ela por perto, essas práticas não eram consideradas como fundamentais para interagir na sociedade letrada.

Salienta-se outra estratégia utilizada por Jonatas quando ainda não tinha iniciado o processo de alfabetização para localizar determinados endereços. Em suas palavras:

*Se não soubesse ler tudo ficaria mais difícil, antes eu ia pelos números quando eu não sabia ler. Quando tinha que ir no centro fazer algo da firma, fazer exame das firmas eu ia pelos números. Eu pedia para a mulher escrever tudinho no papel, qual era o número do prédio, essas coisas. Com o ônibus era a mesma coisa, quando tinha os números eu ia pelos números, agora já nem tem mais, está ficando cada vez mais difícil viver sem saber ler. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Embora utilizasse a estratégia de se localizar pelos números dos endereços, a participação da esposa era fundamental para fazer os registros e possibilitar que Jonatas encontrasse os locais desejados. Ele considerava ser melhor pedir ajuda em casa do que solicitar auxílio na rua e demonstrar seu desconhecimento da leitura e da escrita.

O medo de errar, associado à insegurança para ler, constituía a identidade de leitor de Jonatas. Ele afirmou não gostar de ler em voz alta, pois com a leitura silenciosa tinha a possibilidade de retornar no texto e corrigir possíveis equívocos: *Eu leio baixo, se eu errar eu mesmo corrijo [...] Na EJA quando pedia para eu ler alto não ia, engasgava tudo aqui e começa a suar a mão. Se eu ficar calmo eu consigo ler tudo. Agora ler muito rápido e alto, entro no “apavoro”, bem complicado (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).* O nervosismo ocasionado por ter sua leitura e seus possíveis erros expostos aos colegas de turma o impediam de ler. O medo de ser incapaz e os estigmas que internalizou ao longo de sua vida e assumiu em seus discursos como verdadeiros, dentre os quais se destaca: *não sou do tipo de guri todo estudioso, era bem ruinzinho e sou malandro mesmo*, transpareciam em suas ações e nos sentidos que atribuía às leituras. As atitudes do Jonatas propiciaram a constatação que a educação escolar que recebeu na infância, assim como a exclusão social que vivenciou ao longo de sua vida, por ser pouco escolarizado, também influíram em seu medo de participar de eventos de letramento.

Contudo, apesar de todos os julgamentos e pressões sociais que enfrentava, o que efetivamente o fez retornar à escola foi à necessidade de tirar a carteira de motorista de caminhão.

*O meu principal objetivo na EJA é para fazer a carteira de motorista. Pela minha esposa não, por ela eu continuava sempre. Não posso parar. Mas eu decidi dar uma paradinha na EJA. Só que no próximo ano eu vou estudar aqui no [...] [bairro] que é mais perto. Antes eu ia para a EJA de moto, mas não tinha carteira. Eu comprei um carro. Agora andar de carro sem carteira à noite fica ruim. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Para alcançar esse objetivo, Jonatas tinha que passar na prova teórica e prática da autoescola. Para tanto, era necessário, além dos conhecimentos sobre legislação de trânsito, conseguir ler as questões e repostas propostas na prova para assinalar a alternativa correta. Ele afirmou que almejava permanecer na EJA até passar na prova prática da autoescola. Seu interesse não era a escolarização e a utilização da leitura e escrita em diferentes esferas sociais, mas em um evento específico. A esposa, entretanto, estimulava-o a prosseguir nos estudos mesmo após conseguir a carteira de motorista.

A participação de Jonatas na EJA, como já comentado, foi esporádica.

*Na EJA o primeiro ano que eu fui foi em 2007. Eu fiz aquele ano todo. Em 2008 foi a professora Vani. Ai eu fiz três ou quatro meses e também não fui mais. No outro ano [2009] eu não lembro o nome da professora. Foi só esse tempo que fiquei na EJA. Depois a diretora ligou para minha esposa e queria saber se eu tinha desistido ou não para ela manter. A minha esposa disse para garantir a minha vaga. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Apenas em 2007, ele participou da EJA durante todo o ano. Além dos anos de 2008 e 2009, comentados no excerto, ele se matriculou em 2010, mas como já relatado, permaneceu um mês e saiu, pois fraturou a perna em uma partida de futebol. Além dos motivos intraindividuais que o fizeram não persistir em seus estudos na EJA, Jonatas, assim como os outros sujeitos pesquisados, citou motivos internos à instituição que contribuíram para seu desinteresse em continuar no processo de escolarização.

*Um motivo para desistir da EJA foi a pesquisa. A Vani até que não foi tanto com coisa de pesquisa, mas esta última professora... Ela estava seguindo uma ordem, a diretora disse que nós também tínhamos que*

*fazer pesquisa. Aí não adianta nada. Eu aqui, não sei ler e escrever muito bem, vou pegar quatro pessoas que não sabiam nem fazer o A e o E [letra]. Tinha que ensinar tudo. A professora disse 'senta do lado de quem já sabe escrever um pouquinho'. O cara nem sabia escrever o nome dele, a primeira letra do nome dele. Daí tu vai fazer pesquisa com umas pessoas dessas? Não. Esse foi um dos motivos de eu ter desistido. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Novamente, a metodologia de pesquisa é comentada pelos sujeitos investigados como fator desmotivador de seu processo educacional, diferentemente do que a proposta almeja em seus documentos norteadores. A pesquisa comentada por Jonatas no excerto acima não era a do segundo segmento, mas a realizada no primeiro segmento com o intuito de minimizar a fragmentação entre os segmentos e contribuir para que o processo de transição fosse menos traumático. Trabalhar em grupo com alunos que tinham mais dificuldade na alfabetização do que ele foi um dos fatores desmotivadores. Entretanto, salienta-se que Jonatas participou da turma de Aroldo e Zenir em 2007, formava grupos com eles e ressaltava a formação desses grupos como positiva, pois todos tinham conhecimentos semelhantes de leitura e escrita e se ajudavam na realização das atividades propostas.

Jonatas comentou sobre outro aspecto que o incomodou na EJA no ano de 2009: o preconceito dos estudantes da turma de alfabetização com seus próprios colegas.

*A minha turma já estava muito chata neste ano [2009]. Tinham muitos alunos. Acho que era problema de convívio. Quem lia errado a turma já baixava no pé. Começavam a rir, eu não gosto disso. Eu faço brincadeira e os outros fazem comigo. Não gosto quando o cara faz uma coisa como ler e os outros ficam tirando sarro. Tinha uns que só porque achavam que sabiam escrever um pouquinho mais ficavam rindo da turma. Nem tiravam muito sarro de mim, mas tiravam dos outros. Daí eu desisti também. O seu Zenir desistiu também em 2008. Eu até fui lá convidar ele para ir nesse ano, mas ele disse 'não'. Ele disse que enquanto não arrumar uma professora boa, não ia mais para lá. O filho disse 'não pai, eu vou lá fazer a tua matrícula' e ele disse*

*'não vai que eu não vou'. Nem fui mais na casa dele. Uma hora vou dar uma passada lá pra conversar com ele. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Preconceitos por suas dificuldades de leitura e escrita todos os alunos que estavam na classe de alfabetização enfrentavam, por viverem em uma sociedade centrada nessas práticas e que impõe aos indivíduos a culpa por não terem se alfabetizado. Jonatas reclama por alguns estudantes da classe de alfabetização que estavam mais avançados nesse processo rirem daqueles que ainda apresentavam mais dificuldades. Seguiam, portanto, a mesma lógica da legitimidade e hierarquização social, diferenciavam-se dos demais, por terem mais domínio das práticas legítimas. Inferiorizavam, rebaixavam e desconsideravam o conhecimento de seus colegas. Jonatas era contra essa lógica, não concordava com o posicionamento de alguns alunos que participavam da turma e preferiu afastar-se da EJA em 2009. Observa-se, portanto, que a ideologia do letramento autônomo não está apenas fora dos indivíduos, está dentro deles e é constituída por eles (STREET, 1984, 2003a).

Ao comentar sobre a conversa que teve com Zenir, percebe-se que mesmo tendo desistido de participar da EJA, se o processo de ensino e aprendizagem fosse atrativo eles poderiam voltar a estudar na instituição. Como já se destacou, com base na análise dos enunciados dos sujeitos investigados, são necessárias reflexões e estudos sobre a proposta metodológica adotada na EJA da PMF, principalmente com relação ao primeiro segmento, para que os professores dessas turmas não desenvolvam aulas desarticuladas do restante das atividades propostas pelo núcleo de ensino. Considera-se que ouvir a voz dos alunos é fundamental para a promoção de tais reflexões e possíveis ações. Como já destacado, não existe apenas um único fator propulsor das atitudes de os estudantes desistirem de participar da EJA, mas vários inter-relacionados conduzem a essa decisão. Contudo, ficou evidente que a maneira como as aulas são desenvolvidas e os relacionamentos afetivos positivos estabelecidos na esfera escolar contribuem para a permanência desses alunos na instituição.

Como os outros participantes desta pesquisa, Jonatas também apresentou dificuldades na transição entre os segmentos e criticou a proposta metodológica que considera a pesquisa como princípio educativo. Em suas palavras: *pesquisa é um desastre. Esse era o meu problema, porque eu não queria fazer pesquisa. Falei na EJA que não vou para pesquisa, mas também não quero chegar direto e começar de novo "A-B-C...", o cara já sabe um pouquinho desanima* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).

Jonatas não percebia a importância da pesquisa para estudantes que estão iniciando o processo de alfabetização. *Para quem está começando a pesquisa não é nem um pouco importante. Como vai fazer pesquisa sem saber ler? Acho que não tem lógica* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Semelhante aos outros sujeitos investigados, afirmou achar interessante o desenvolvimento de turma intermediária para os alunos que já estavam avançados no processo de alfabetização, mas não se sentiam preparados para ingressarem no segundo segmento. *Teve uma época que o Mário não veio uma semana e nós fomos para aquela sala intermediária e eu também gostei* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).

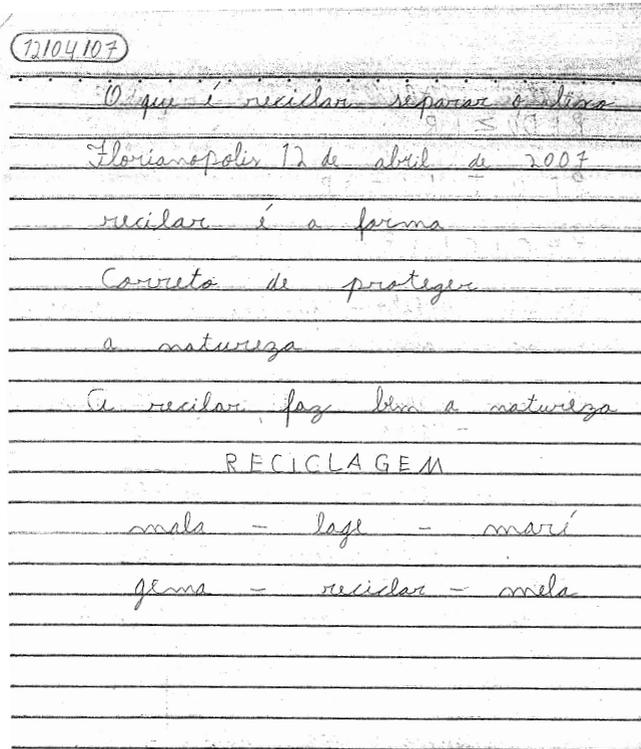
Em entrevista, Jonatas comentou sobre o cunhado que estava cursando o segundo segmento, mas afirmou que, por não dominar plenamente a leitura e a escrita não mudaria de turma, pois caso isso ocorresse ele se apoiaria no conhecimento dos colegas e não ampliaria suas práticas de letramento. Como os outros participantes desta pesquisa, ele almejava aprender efetivamente a ler e escrever e não apenas ter o diploma de conclusão do ensino fundamental.

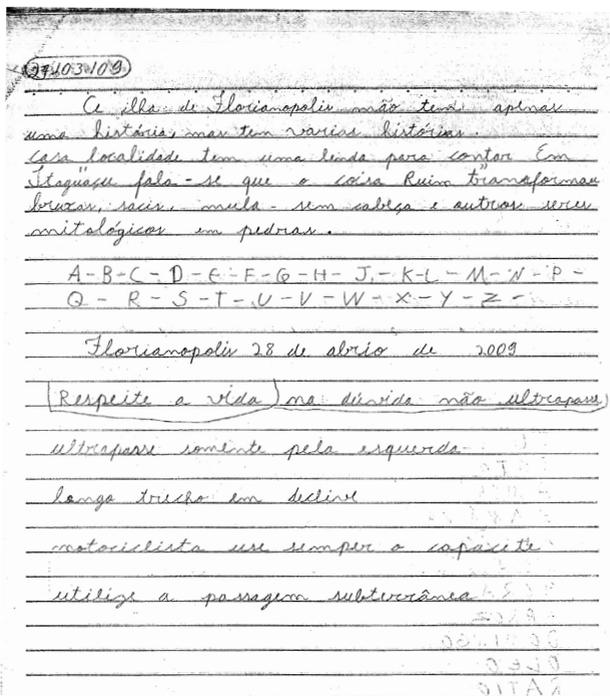
*Meu cunhado está estudando ali na EJA. Ele está no segundo. Eu falei pra ele que não adianta eu ir pra lá para ficar de gaiato com os outros, só pra dizer que vai fazer hora ali. Se eles não sabem nada não vale ir para o segundo, mais vale ficar onde está e estudar mais um pouco. A Carla [esposa] também queria que eu fosse, mas eu disse que não ia pra lá. Passar vergonha e tudo. Eu ia me senti seguro em ir para o segundo segmento se pelo menos estivesse escrevendo bem. Acho que o que basta é escrever bem. Só que eu tenho que ler, entender um pouco mais também. Ler uma linha é fácil, mas duas ou três já complica, pois tem que juntar tudo. Tem que ter um pouco mais de vontade também. Mas pra quem não sabia nada, olha até que evolui bem, muito bem.* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).

Nesse enunciado, percebe-se novamente a vergonha de Jonatas em não dominar a leitura e a escrita. Esse sentimento foi destacado reiteradas vezes durante as entrevistas e infere-se que influenciou na sua resistência em participar desta pesquisa. Não ler e escrever com fluência, conforme destacado, significava para ele sofrimento e incapacidade, motivos pelos quais não se sentia à vontade para discutir sobre suas leituras.

Jonatas, assim como Zenir, afirmou ler textos curtos, pois tinha dificuldade em atribuir sentidos a leituras mais longas. Definia-se, portanto, como leitor de pequenos textos. Os textos presentes nos cadernos escolares de Jonatas eram também, em sua maioria, textos curtos.

Figura 14 - Páginas dos cadernos escolares utilizados por Jonatas em 2007 e 2009.





Fonte: Geração de dados desta pesquisa.

O tamanho da leitura tornava-se mais significativo do que o seu conteúdo, pois estava relacionado à sua capacidade de compreensão. *Eu entendo o que está escrito quando os textos são curtos, pois fica mais fácil. Quando tem muito texto é muito exagerado ler tudo aquilo. Eu gosto do gibizinho ou jornal com poucas frases* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Quando os textos eram mais longos, faziam aflorar as dificuldades que possuía na leitura. Ressaltou também que, apesar de não desenvolver a leitura e a escrita plenamente, foi significativo o aprendizado que teve na EJA, pois ampliou sua participação em eventos de letramento.

A esposa, o sogro e a filha de Jonatas o incentivaram a realizar leituras e retornar à escola, mas foi a necessidade de passar na prova teórica da autoescola que efetivamente o fez matricular-se na EJA. Em vários momentos, ele se mostrou desmotivado e desinteressado em realizar leituras. Essas práticas eram apresentadas por ele como incômodas, as quais preferia que fossem resolvidas por sua esposa. A valorização que atribuía à escolarização teve relevo em seu discurso ao se referir à importância de a

filha ir à escola, mas era minimizada quando comentava sobre a relevância de ele participar da EJA. Sentimentos como vergonha, medo e insegurança, por ser pouco escolarizado, marcaram sua identidade de leitor e transpareceram em seus enunciados. Tornava-se mais cômodo para ele não ler, pois assim não corria o risco de errar e ser novamente discriminado.

#### 5.4.2 Práticas e eventos de leitura em diferentes esferas sociais

Nesta seção, serão discutidos eventos de leitura de que Jonatas participava nas esferas familiar, escolar e do trabalho. Como ocorreu com os dados gerados com os outros participantes desta pesquisa, a análise dos materiais de leitura terá como base os conceitos de Kalman (2003, 2004a) sobre disponibilidade, acesso e apropriação.

Na esfera familiar, Jonatas afirmava fazer poucas leituras.

*Tirinha de jornal é mais fácil, que nem na outra firma eu levava revista e lia no horário de almoço, mas não aquele texto todo. Se eu gostasse de ler já estava bem melhor. Eu não sei se pela televisão e pelo computador, mas se eu não tiver em casa eu fico olhando as coisas para ler e em casa eu não olho. No jogo até tem duas ou três frases, mas isso não conta como leitura. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

O computador e a televisão foram citados por Jonatas como distrações que o faziam se desinteressar pela leitura. Nesse enunciado ele não considerou o que lê ao assistir televisão ou ao utilizar o computador. Disse que, no seu horário de intervalo no trabalho, algumas vezes lia textos de revistas ou tirinhas de jornais, mas não era *aquele texto todo*. As leituras valoradas pelas vozes da cultura hegemônica não eram aquelas que Jonatas realizava. Comentou que: *qualquer pedacinho de papel, qualquer coisa eu estou lendo. Agora... chegar em casa e dizer que vou pegar um livro para ler eu estou mentindo* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010). Verifica-se que ele fazia leituras, mas não necessariamente de livros que são os objetos de leitura por excelência (ABREU, 2001; VÓVIO, 2007a). Os textos curtos eram compreendidos por ele, mas os longos tornavam-se desmotivadores, pois faziam aflorar as dificuldades que possuía na leitura e não possibilitavam a atribuição de sentidos a ela.

*Aqui em casa tem um livro que a mulher pergunta por que eu não leio. Ela ganhou de presente, mas é grosso, tão grandão, tão grosso que se der uma*

*'boiadinha' leva a tarde toda. Consigo ler, mas não é tão rapidinho. Eu leio devagarzinho. Não adianta ler rápido.* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).

Jonatas comentou ler os textos lentamente para conseguir compreendê-los. A leitura de livros grandes, por exemplo, caso ocorresse, seria feita de maneira paulatina. Ele marcava onde parava para retornar ao texto em momento posterior, caso contrário não conseguia fazer as leituras. Segundo ele, quando retornava aos textos, em alguns momentos, já havia se esquecido do que havia lido anteriormente. Afirmou não se interessar por livros longos, preferia, assim como Zenir, os pequenos, com letras grandes, por ser mais fácil o processo de decodificação e atribuição de sentidos. O conteúdo dos textos não foi comentado por ele como fundamental para definir os textos que lia. Conforme destacou: *quando morávamos em Cacupé, lá tinha muitos livros, tinha livros pequenos que eu conseguia ler no intervalo do serviço. Em vez de dormir meio dia eu lia um livro. Ela [esposa] disse para eu pegar um livro pequeno com letras grandes, foi mais fácil de ler* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). A disponibilidade de livros também se fazia presente na casa de Jonatas. Afirmou que esses suportes textuais eram de sua filha e esposa e que ele tinha acesso a eles raramente quando a esposa incentivava ou quando não tinha mais nenhuma atividade para fazer. Em suas palavras: *a Carla [esposa] dizia: "pega um livro pra estudar". Só que ler eu estou lendo legal por aí, mas em casa não quero* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).

Os únicos que disse pertencer a ele eram os livros didáticos de alfabetização oferecidos na EJA. *Eu ganhei um livro didático na EJA esse ano. É mesma coisa do outro ano, mudou a capa, eu acho. Dizem que até é bom, mas é sempre igual. Acho que eu vou começar a fazer uns trabalhos com ele em casa* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010). Jonatas ressaltou a mesma queixa de Zenir quanto aos livros didáticos oferecidos na EJA, para o primeiro segmento, ou seja, a repetição em anos consecutivos. Conforme já discutido, os sujeitos de EJA são críticos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Utilizar o mesmo livro didático, ler os mesmos textos em sala é desconsiderar os conhecimentos adquiridos pelos alunos da EJA que participaram da classe de alfabetização no ano anterior. Na casa de Jonatas, como nas dos outros sujeitos investigados, evidencia-se que a disponibilidade aos livros está diretamente relacionada à participação em processos de escolarização.

O gibi foi um gênero discursivo comentado por Jonatas como de sua preferência. Os textos curtos e divertidos atraíam sua atenção e interesse. Comentou que: *eu lia bastante era gibi. Quando eu estava no quartel eu lia num instante, agora já consigo entender legalzinho o gibi, mas faz tempo que não peguei mais eles. Antes eu via mais as figurinhas, agora eu entendo a história. Quando dava vontade eu lia.* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009). Antes de se alfabetizar, Jonatas participava de eventos de leitura com gibis ao observar o desenho das histórias. Atualmente, ele compreende os textos escritos nesse gênero. Torna-se importante salientar que as bibliotecas da EJA e a possibilidade (disponibilidade) de os alunos pegarem livros emprestados amplia o acesso desses aos diferentes materiais de leitura. Jonatas comentou que estava lendo um gibi que pegou emprestado na biblioteca da EJA. *Leio o gibzinho da escola que eu peguei pra ler em casa.* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010). A mediação dos professores torna-se fundamental para que os estudantes dessa modalidade de ensino conheçam a biblioteca escolar, sintam-se estimulados a pegar materiais, a lê-los e a gradativamente se apropriarem de diferentes eventos de leituras, os quais não ficam restritos apenas à instituição escolar, mas são intercambiados com as outras esferas de que participam.

Jonatas tinha computador com acesso à internet em casa. Dizia distrair-se com esse aparelho. Nos primeiros momentos das entrevistas, afirmou que não lia nada no computador, não o considerou um suporte de texto, porém com o decorrer das interlocuções afirmou fazer leituras quando utilizava sites de jogos online.

*No computador tem muitos joguinhos. Eu jogo. E-mail eu não gosto. Sites até entro. Só para jogos. O e-mail eu uso para cadastrar jogos. Eu também uso o computador para conversar com pessoas que jogam sinuca on-line comigo. De vez em quando eu converso, chamo de chato, vejo de qual lugar a pessoa é, mas não é sempre que eu converso. Os recados saem com um pouco de erro. Ali na sinuca estou inscrito como mulher, de vez em quando os caras ficam cantando. Só que eu sempre fico lendo o que eles mandam ali. 'Oi' não sei quem. Eles nem sabem que um baita de um marmanjo jogando do outro lado. Botei o nome de mulher para ser mais fácil para eles me deixarem jogar. A gente fica ali jogando e passa de fase. Por fim tu vai enjoando do computador. Se não ficar mudando, até pode*

*mudar de CD, mas tu vai enjoando. A única coisa que eu não enjoava era de jogar bola e pescar. (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).*

Jogar no computador era um dos hobbies que possuía. Participava de vários eventos de letramento nesse suporte textual, tais como utilizar e-mail para cadastrar os jogos, conversar com pessoas pelo bate papo, ler as regras dos jogos, mas esses eventos não eram visualizados por ele como leituras válidas, pois afirmava serem textos muito curtos e que seu desenvolvimento não era frequente. Mesmo com a disponibilidade e o acesso a eventos de leitura no computador, Jonatas as desconsiderava, em alguns momentos de seus enunciados, pois essas leituras não se assemelhavam às legitimadas, ensinadas e difundidas na esfera escolar.

Em seu trabalho na pedreira, afirmava não ter materiais para ler. Como já destacado, o que levou Jonatas a se matricular na EJA foi seu desejo de tirar a carteira de motorista para dirigir caminhões na empresa em que trabalhava. Em suas palavras:

*Trabalho na pedreira, ainda. Antes eu trabalhava em outra firma, agora eu trabalho com outra. Quebro pedra. Todas em pedacinhos pequeninhos, só isso, mas se Deus quiser, ano que vem já não vou cortar mais, porque daí eu vou tirar minha carteira D. Por isso eu vou estudar mais para chegar lá e não rodar também. Quero tirar a carteira de motorista para melhorar na empresa. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Comentou que as únicas coisas que tinham para ler na pedreira em que trabalhava eram as placas ambientais ou publicitárias. O trabalho de cortar pedras era realizado na mata, em área não povoada.

*No meu trabalho, algumas vezes aparece placa de ambiental, de policia, essas coisas. Que nem hoje, nessa semana eu estava trabalhando na madeireira Florianópolis' ou quando para pra tomar café, essas coisas. Tipo essas placa assim dá para ler, mas quando eu estou trabalhando fico só no meio do mato cortando pedras, não tem nada para ler lá. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

O trabalho que Jonatas realizava era braçal e exigia grande esforço físico, mas não era necessária a escolarização. Contudo, ele precisava de vários conhecimentos e habilidades para desenvolver suas atribuições. Nas entrevistas, discorreu sobre o conhecimento tácito de matemática que possuía, o qual aprendeu na esfera do trabalho.

*Quando eu trabalhava na outra firma utiliza mais a matemática. Eu acho fazer contas mais fácil que ler. Conta de cabeça é tranquilo. Quer ver dinheiro, dinheiro é uma facilidade só, mas para mim a matemática é o que eu mais gosto. Quando eu cortava pedra tinha que ficar contando e depois somar. Contava de 1 a 50, depois mais 50, ou de 10 em 10, por isso que eu acho que gosto mais da matemática. Facilitava para eu contar. Não precisa de escolaridade na minha profissão. Só precisa botar as costas no sol e pegar uma marreta de 8 quilos e mais nada. (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).*

Por seu ambiente de trabalho não exigir conhecimentos escolarizados e por participar de eventos de letramento com o auxílio da esposa, Jonatas não considerava ser indispensável para sua vida o aprendizado da leitura e da escrita. Afirmava que: *sempre estou junto com a Carla [esposa] e ela me orienta.* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010). Porém, salientou eventos de letramento dos quais passou a participar após ter se alfabetizado. *Antigamente quando eu ia viajar com a mulher e nunca olhava para as placas. Hoje eu já consigo ler certinho e me localizar melhor. Agora não pergunto mais nada pra ela. Tudo isso graças a eu saber ler* (Jonatas, entrev. – 15/12/2009).

Segundo Jonatas, as correspondências que chegavam a sua casa normalmente eram direcionadas a sua esposa. Ele apenas separava as cartas comerciais e entregava para ela pagar as contas. Disse não receber cartas pessoais e não gostar de falar ao telefone. Quanto às atividades bancárias, falou que não as faz, assim como não utiliza cheques ou cartões bancários. Se precisar fazer um pagamento, disse optar por realizá-lo em uma agência lotérica. Segue comentário de Jonatas sobre um evento de letramento de que participou em uma agência bancária e no qual teve dificuldades para desenvolver as ações previstas.

*Esses tempos fomos ao caixa eletrônico de um banco. A Carla disse 'experimenta aqui' e eu disse que não gosto de mexer na máquina. É que tu tens*

*que ler rápido para não voltar para a tela inicial. Esse é o problema, eu não sou tão rápido pra tudo assim, as letras são pequeninhas. Não me acertei. Eu nunca me interessei, nem cartão gostava, quando mudei pra cá, como eu tinha moto, eu tinha um cartão só pra abastecer. Nada de crédito.* (Jonatas, entrev. – 15/04/2010).

No enunciado acima, ficam evidentes as dificuldades de alfabetização de Jonatas, as quais, como já relatado, ele procura minimizar por meio de justificativas tais como dizer que não gosta de tal atividade ou não quer fazê-la. Nas duas entrevistas feitas, percebeu-se que ele realizava diferentes leituras com distintos objetivos nas várias esferas em que participava. Entretanto, sempre que podia optar, preferia ter o auxílio da esposa para participar dos eventos de letramento. Como já afirmado, dizia ser leitor de textos curtos, aos quais conseguia atribuir sentidos.

Jonatas tinha grande disponibilidade de materiais de leitura em sua casa, mas os acessava pouco. As tentativas da esposa para incentivá-lo a ler diferentes materiais eram tidas por ele como cobranças, pois não queria ampliar seus eventos de leitura, principalmente pelo medo de errar e de se mostrar “incapaz”. Preferia afirmar que não tinha nada para ler nas esferas de que participava ou que ele não lia nenhum texto, ao invés de perceber as leituras que fazia e enunciar sobre suas dificuldades na alfabetização. A necessidade de ampliar seus eventos de letramento parecia ser mais uma exigência de seus familiares do que um desejo seu.

#### **5.4.3 Produções escritas sobre a leitura**

Jonatas, assim como os outros sujeitos desta pesquisa, recebeu um caderno de anotações dos eventos de leitura, na primeira entrevista realizada em sua casa. Sua primeira reação foi informar que não escreveria nada, pois não realizava leituras. Depois comentou que se fizesse matrícula na EJA levaria o caderno para a instituição e teria maior facilidade em registrar os eventos de letramento que lá desenvolvia.

Na segunda entrevista, ele informou que levou o caderno de anotações dos eventos de leitura para a EJA, mas o utilizou como caderno escolar. Constatou-se, portanto, que a maneira como cada sujeito utilizou o caderno de anotações foi distinta e estava diretamente relacionada como os sentidos que a leitura tinha para eles, assim como com a importância que atribuíam à pesquisa realizada.



## 6 A PLURALIDADE E A SINGULARIDADE NAS LEITURAS DE ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Vozes de quatro adultos em processo de alfabetização são ouvidas nesta tese e evidenciam a complexa trama discursiva de seus enunciados sobre as leituras que desenvolvem. Na análise dos dados, deu-se relevo aos modos subjetivos de participação em eventos de letramento e de identificação como leitores, fundamentais para possibilitar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura na EJA. Almejou-se deixar transparecerem suas vozes, valores, sentimentos e atitudes diante das relações sociais de que participavam envolvendo a cultura escrita, mais especificamente a leitura. Olhou-se, portanto, aos protagonistas desse processo, ou seja, os estudantes, ainda que alguns não estivessem mais na EJA, pois se considera que mesmo esses têm muito a dizer em relação às práticas educativas lá desenvolvidas e aos motivos que os levaram a abandonar a instituição.

Não há como desvincular a esfera escolar das demais esferas sociais. Segundo dados desta pesquisa, as leituras feitas na EJA, somadas às realizadas fora dessa instituição, possibilitaram a ampliação das práticas de leitura dos sujeitos, as quais são construídas no complexo processo de constituição dos seus letramentos. Esse se dá no decorrer da vida das pessoas e modifica-se constantemente a partir das relações sociais estabelecidas, nas quais se fazem presentes diversificadas vozes. Como afirma Lahire (2006), os indivíduos interagem com diferentes grupos sociais e não ficam restritos apenas a práticas legitimadas ou àquelas não legitimadas. A hibridização das culturas mescla os grupos sociais. Não há, portanto, como discutir as práticas de leitura dos sujeitos, com base apenas em um grupo dentre os que pertencem, sem efetivamente conhecê-las. Os sujeitos desta pesquisa tinham em comum o fato de fazerem parte do grupo dos adultos pouco escolarizados, mas realizavam leituras plurais e distintas.

Percebeu-se nos discursos dos pesquisados um movimento de ir e vir entre as leituras feitas na EJA e fora dela. Não há como separá-las, estão imbricadas. Verificou-se também que, por serem sujeitos ativos em relação a sua aprendizagem, os adultos investigados questionavam os professores quando, de algum modo, percebiam que as aulas não estavam sendo desenvolvidas de maneira a atingir o principal motivo que os fez buscar a escolarização, ou seja, o aprendizado efetivo da leitura e da escrita. O certificado que representa a legitimação dos conhecimentos

escolares não lhes era suficiente à ampliação de seus letramentos, visando se sentirem mais participantes e ativos na cultura escrita. Ele não expressava a expectativa de saberes que esses adultos tinham em relação à possibilidade de continuidade de seu aprendizado ao longo da vida. A distância entre os conhecimentos de leitura ensinados na EJA e aqueles dos eventos de letramento de que participavam em seus cotidianos os faziam questionar o significado do que era ensinado, pois afastava as práticas de leitura locais das globais e por vezes também os alunos das práticas escolarizadas, pois estes não conseguiam atribuir sentidos positivos ao que a escola propunha.

O interesse ou não em continuar a participar da Educação de Jovens e Adultos era particular a cada sujeito, dependia de variações intraindividuais e, conseqüentemente, dos sentidos que atribuíam às práticas de leitura e à escolarização. Porém, consideravam o aprendizado escolar da leitura e da escrita importante para possibilitar participação mais efetiva em eventos de letramento. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na EJA, portanto, também influenciava nesse processo. Constatou-se o reconhecimento e a valoração do estímulo da família à inserção e permanência na escola. Os familiares dos quatro entrevistados buscavam incentivá-los a continuar os estudos e esse estímulo era percebido de forma distinta pelos entrevistados.

Percebeu-se, no caso de Jonatas, que o “estímulo” ou a “pressão” familiar, como ele o sentia, para continuar a estudar o fez participar da EJA, mas também contribuiu para que “fugisse” do processo de escolarização. Ele buscava subterfúgios no cotidiano da vida para justificar a sua não participação na escola. Esses subterfúgios, “desculpas”, foram perceptíveis também na fala de Zenir e Aroldo pelo dilema apresentado quando discutiam a importância que atribuem à EJA e ao mesmo tempo justificavam o fato de não a frequentarem mais. Como ressaltou a esposa de Zenir: *isso aí é desculpa. Desculpa do mal pagador é assim. Sabe aquele ditado? Sempre inventa uma para não pagar* [risos] (Esposa Zenir, entrev. – 05/112010). Celina, ao contrário, apresentou durante todas as entrevistas a motivação em continuar a desenvolver seus estudos na EJA, apesar de também enfrentar barreiras difíceis. Ela buscava superá-las, por considerar a EJA um local de aprendizado, socialização e ressignificação de práticas de letramento, e por estar decidida a ser um estímulo para seus filhos. Diferentemente dos outros sujeitos pesquisados, ela permanecia na EJA e afirmava não ter a intenção de desistir.

Os quatro sujeitos investigados realizavam leituras plurais, interagiam em diferentes eventos de letramento nas distintas esferas sociais. Suas opções em participar de eventos de leitura tinham motivações subjetivas e articuladas às atividades cotidianas. Os dados da pesquisa revelaram que, em alguns casos, havia apenas a disponibilidade dos materiais impressos em suas casas, como a presença de livros de contabilidade e direito na residência Zenir e os livros de administração existentes na casa de Jonatas. Em outros, a disponibilidade e o acesso aos materiais de leitura, como, por exemplo, a presença e a utilização dos textos da religião budista por Aroldo. E em outras situações houve efetivamente a apropriação de eventos de leitura, como comprovam as cartas enviadas, recebidas e lidas por Celina e os livros de caça-palavra lidos por Zenir.

Constatou-se também que algumas leituras feitas pelos sujeitos estavam relacionadas à cultura legitimada e outras não. Isso demonstra quão híbridas são essas práticas nas sociedades letradas. Não se utiliza apenas o letramento dominante ou o letramento resistente, há o desenvolvimento de eventos próprios com base nas práticas de leitura, com preferências culturais específicas que são modificadas continuamente.

Salienta-se ainda a desigual disponibilidade de bens culturais entre a população. Na casa dos sujeitos, a presença dos livros, considerados objetos de leitura por excelência pela cultura hegemônica, mostrou-se, nesta pesquisa, diretamente relacionada à participação na esfera escolar. Onde os familiares tinham nível de escolaridade mais elevado, a quantidade de livros era maior, como na casa de Zenir e de Jonatas em que alguns cursaram uma faculdade. A constituição de leitores dos adultos investigados continua em processo, não findou com a escolarização, pois permanecem a interagir em meios letrados.

O conhecimento da diversidade de letramentos de adultos em processo de alfabetização evidencia eventos de leitura que por vezes são invisibilizados pelas vozes que difundem a cultura hegemônica em detrimento das demais. Não se enquadrar no padrão hegemônico e legitimado, de leitura e escrita, na perspectiva do letramento autônomo, faz com que a pessoa seja considerada menos capaz intelectualmente e ainda se sinta culpabilizada pelo seu não aprendizado da alfabetização. Fez-se referência nesta tese à perspectiva do letramento autônomo (STREET, 1984, 2003a, 2003b, 2009), pois essa concepção mostrou-se subjacente ao discurso dos sujeitos pesquisados de maneira naturalizada, dificultando a construção de um letramento crítico.

Nas discussões sobre as práticas de leitura dos sujeitos investigados, com base nos enunciados por eles proferidos, destaca-se a pluralidade de letramentos singulares. Passado e futuro dos entrevistados se evidenciavam no presente, trazendo à tona variedade de sentimentos e emoções ao mostrarem suas identidades de leitores para esta pesquisa. A dimensão do passado tornou visíveis marcas de tristeza e sofrimento que traziam por terem vivido longo período de suas vidas como não ou pouco escolarizados. A de futuro foi evidenciada de maneiras diferentes pelos sujeitos. Celina queria com determinação se tornar leitora fluente e atuante em distintas práticas de letramento; Zenir achava que já sabia o suficiente para suprir suas necessidades, mas considerava importante a ampliação de seus conhecimentos de leitura; Aroldo falava em retornar ao processo de escolarização, mas não vislumbrava a possibilidade de seu retorno naquele momento da pesquisa; e Jonatas almejava participar da EJA apenas até conseguir tirar a carteira para ser motorista de caminhões e frequentemente “fugia” da participação em eventos de leitura.

O não domínio da leitura e da escrita estigmatiza as pessoas. Os sujeitos investigados foram reconstruindo suas identidades de leitores à medida que se apropriavam dessa prática legitimada. Celina estabeleceu distinções entre si mesma, considerando o antes e depois da alfabetização. Zenir demonstrou contradições e conflitos: em alguns momentos não se definia como leitor e em outros valorava suas diversificadas leituras, embora algumas vezes dissesse não gostar de ler. Aroldo, assim como Zenir, também apresentava contradições e conflitos ao mostrar sua identidade de leitor. Ora dizia não ler por falta de tempo, ora afirmava ler muitos textos em variadas situações. Jonatas, por sua vez, distanciava-se, afastava-se e fugia de eventos de leitura para não ter de se defrontar com dificuldades que pudessem surgir. Os sentidos que atribuíam às leituras refletiram-se também nos cadernos de anotações nos quais foram convidados a escrever sobre essas práticas de letramento.

As identidades de leitores e os sentidos atribuídos à prática da leitura eram subjetivos, formados na relação entre o singular a cada indivíduo e o compartilhado pelos membros das esferas de que participavam. Os sentidos e as identidades não são estáticos, constroem-se nas relações, em momentos e espaços específicos. A identidade de leitor que mostraram para esta pesquisa, conforme já mencionado, tem a ver também com as relações que estabeleceram comigo como pesquisadora. Os sentidos dos sujeitos sobre escolarização e práticas de leitura são, portanto, distintos,

não podem ser generalizados. Por outro lado, não há como se desconsiderar os diferentes eventos de leitura que realizam, ainda que alguns não valorados socialmente. E todos os adultos investigados viam na EJA a principal possibilidade de terem disponibilidade, acesso e de se apropriaram de práticas de letramento legitimadas.

Os dados desta pesquisa demonstraram que, principalmente para as pessoas excluídas da escola em idade considerada regular, esta instituição é o principal meio para ampliarem suas leituras. Ressalta-se, por conseguinte, a importância da EJA para esses protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Conhecer as múltiplas possibilidades de utilização da língua escrita para além da escola e compreender a pluralidade de sentidos aos letramentos pode aproximar os sujeitos, excluídos do processo de alfabetização, da EJA e contribuir para minimizar a evasão. Ouvir suas vozes auxilia na reflexão sobre as políticas públicas da EJA em vigência e o ensino desenvolvido nessas instituições.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos no município pesquisado, algumas questões foram evidenciadas. Dentre elas, destacam-se: a adoção de metodologias de ensino diferentes aos dois segmentos da EJA e a falta de articulação entre eles; a não existência de um período de transição entre esses segmentos, apontada como fator de desestímulo que, por vezes, leva ao abandono da instituição; o desenvolvimento de atividades escolares por meio de propostas infantilizadas de leitura; a falta de formação específica dos professores para trabalhar com a EJA; a elevada rotatividade de professores e a não consideração da importância da afetividade na relação professor e aluno; e a permanência dos estudantes por períodos longos nas classes de alfabetização, serem assíduos às aulas e não conseguirem aprender a ler e a escrever do modo desejado por eles, ou seja, dar conta das demandas de leitura e escrita dos ambientes sociais nos quais estão inseridos. Como sentir-se motivado a prosseguir na escolarização se o que se reafirma, nesses casos, é a incapacidade pessoal?

Contudo, ainda existem muitas vozes a serem ouvidas, vozes silenciadas, não compreendidas ou não valoradas. Esta pesquisa, por sua perspectiva dialógica, requer uma continuidade, as vozes dos sujeitos não ou pouco escolarizados não se silenciam, apesar de não encontrarem ecos em muitos momentos. Ressalta-se a importância dos educadores envolvidos com a EJA escutarem responsivamente essas vozes, conhecerem esses sujeitos, singulares e plurais ao mesmo tempo, e que muito têm a dizer sobre as práticas desenvolvidas nessa instituição para a consolidação do

direito à educação formal e minimização da evasão escolar e exclusão social. Constitui desafio à EJA possibilitar que seus alunos conscientizem-se das concepções ideológicas que subjazem à constituição dos seus discursos sobre leitura para que possam construir enunciados que os levem à emancipação enquanto sujeitos de conhecimento.

Espera-se, por fim, ao mostrar a singularidade e a pluralidade das leituras de adultos em processo de alfabetização, ter contribuído para o avanço do conhecimento nesse campo de estudos, alfabetização de jovens e adultos, para o debate sobre ideologias que caricaturizam de forma homogênea essas pessoas e para uma reflexão mais aprofundada sobre a importância de um processo de ensino e aprendizagem que contemple os saberes desses sujeitos que muito têm para aprender e certamente muito a ensinar sobre a cultura escrita e a escolarização. Suas leituras e identidades leitoras não se definem *a priori*, mas se tecem em processos interativos, assim como se deu o desta tese.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Os constrangimentos da literatura: entre a vergonha e a culpa. In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

AGUIAR, Paula Alves de. **Leituras de alfabetizando da EJA**: práticas de letramento em construção. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARTON, David. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David; TUSTING, Karin. **Beyond communities of practice**: Language, Power and social context. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London/ New York: Routledge, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis: uma proposta inovadora. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias territoriais dos jovens da EJA**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BEZERRA, Paulo. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BORTOLOTTO, Nelita. **O sentido da ciência no ato pedagógico**: conhecimento teórico na prática social. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of literacy research**, v. 34, n. 3, p. 337-356. 2002.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BUNZEN, Clécio dos Santos Júnior. **Dinâmicas discursivas na sala de aula de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

\_\_\_\_\_. Os significados do letramento escolar como prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs). **Letramentos**. Campinas: Mercado das letras, 2010.

CANCLINI, Garcia Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Angra de tantos reis**: práticas educativas e jovens tra(n)çados da cidade. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n.2, p. 1-15, jul-dez, 2009.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997. *Disponível em:* <<http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/V%20Confintea%20Hamburgo%201997.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

COOK-GUMPERZ, Jenny (org). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORD, Deisi. Os sujeitos do I segmento do curso de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis: algumas palavras. In: FLORIANÓPOLIS. Departamento de Educação de Jovens e Adultos da prefeitura municipal de Florianópolis. **Em debate**: conceitos, práticas e reflexões para o I segmento do curso de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, 2010.

CRYSTAL. David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007a.

\_\_\_\_\_. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação**, Santa Maria, v. 32 - n. 01, p. 97-108, 2007b. Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 15 out. 2010.

FEJAFIORIPA. Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis. [S.l.], 02 set. 2011. Disponível em: <<http://fejafioripa.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200. 2004.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Departamento de educação continuada. Secretaria municipal de educação de Florianópolis. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Florianópolis: 2008.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria municipal de educação de Florianópolis. **Em debate: conceitos, práticas e reflexões para o I segmento do curso de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis**. Florianópolis: 2010a.

\_\_\_\_\_. Conselho municipal de educação (CME). Resolução n. 02, de 13 de dezembro de 2010b.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria municipal de educação de Florianópolis. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Florianópolis, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Situated language and learning**: a critique to traditional schooling. New York/ London: Poutledge, 2004.

\_\_\_\_\_. **La ideologia en los discursos**: lingüística social y alfabetizaciones. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

HADDAD, Sérgio (org.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

HAMILTON, Mary. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: **Lifelong learning**. Reino Unido: Open University, 2000. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/393CCAC1-000B-67AA-0000015700000157.html>>. Acesso em: 15 out. 2011.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto: Multilingual matters, 1994.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional para amostra de domicílios – PNAD, 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional para amostra de domicílios – PNAD, 2009**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y La apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. México, v. 8, n. 17, p. 37-66. 2003.

\_\_\_\_\_. El estudio de la comunidade como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p.5-27, Maio/Ago. 2004a.

\_\_\_\_\_. A Bakhtinian perspective on learning to read and write late in life. In: BALL, A. F.; FREDDMAN, S. W. **Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004b.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, Sérgio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educação**. v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011 Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/issue/view/202/showToc>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. **Eu não desisti!**: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

MAGALHÃES, Murilo Genazio. **Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades e limites. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARTINS, Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUNES, José Manoel Cruz Pereira. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**: produção da permanência no ensino médio regular noturno. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org). **Interesse, pesquisa e ensino**: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis: PRELO, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Caxambu, p. 59-73, set/dez, 1999.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: conceitos em discussão e novos desafios. Palestra no I Congresso de Integração das Licenciaturas. Lages – UNIPLAC, 2003.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetivos de ensino. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569–596, jul/dez. 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2004.

SILVA, Cristiani Bereta da (org). **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUTO, Regina Bittencourt. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristiani Bereta da. **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade**, outubro, 2003a. Disponível em: <[http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=bi\\_biblioteca&act=categoria&cdecat=egoria=22](http://telecongresso.sesi.org.br/templates/heard/index.php?language=pt&modo=bi_biblioteca&act=categoria&cdecat=egoria=22)>. Acesso em: 27 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, Teachers College, Columbia University, 2003b. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Literacy inequalities:** The Power to Name and Define. UEA Seminar, 2008

\_\_\_\_\_. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 7, jul./dez. 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana C. V. (org). **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre Discursos:** sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, 2007b. Disponível em: <[www.reveja.com.br/revista/atual/index.html](http://www.reveja.com.br/revista/atual/index.html)>. Acesso em: 15 de set. de 2007b.

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela B; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira.

**Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “LEITURAS DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: reflexos da escolarização nas práticas de leitura”, desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Este estudo tem como objetivo geral investigar a relação entre as práticas de leitura dos jovens e adultos, que frequentaram classe de alfabetização da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em seu contexto social, e aquelas trabalhadas institucionalmente. Os instrumentos de coleta de dados da investigação serão entrevistas previamente marcadas, gravadas em áudio e realizadas em diferentes locais onde você desenvolve atividades de leitura, em casa, no trabalho, na EJA e em ambientes de lazer, no período de dezembro de 2009 a abril de 2011. O conteúdo das entrevistas comporá banco dados de uso exclusivo aos fins da pesquisa. Para complementar e enriquecer as análises, gostaríamos também que você emprestasse os cadernos do período em que permaneceu na EJA e outros materiais de leitura e escrita de seu uso (carta, receitas, histórias, livros...). Faremos cópia desse material e devolveremos em seguida. Destacamos que a participação não acarretará custo financeiro e a qualquer momento você poderá retirar-se da pesquisa sem que haja alguma penalidade. Pedimos apenas que comunique sua decisão a pesquisadora Paula Alves de Aguiar pelo telefone xxxxxxxx ou por e-mail [xxxxxxxxx@yahoo.com.br](mailto:xxxxxxxxx@yahoo.com.br), para que possa reprogramar seu trabalho.

Seu consentimento precisa ser registrado conforme termos que seguem.

Colocando-me à disposição para esclarecimentos, agradeço a atenção.

Paula Alves de Aguiar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/\_\_\_\_\_CPF/n.º\_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa “LEITURAS DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: reflexos da escolarização nas práticas de leitura”, desenvolvida por Paula Alves de Aguiar como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Dra. Nilcéa Lemos Pelandré.

- ( ) Permito que utilizem meu primeiro nome na apresentação dos dados.  
( ) Solicito que meu nome seja mantido em sigilo.

Florianópolis, \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_