

PAULA ALVES DE AGUIAR

**LEITURAS DE ALFABETIZANDOS DA EJA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM
CONSTRUÇÃO**

FLORIANÓPOLIS /SC

2009



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

**LEITURAS DE ALFABETIZANDOS DA EJA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM
CONSTRUÇÃO**

**Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 06/03/2009

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

Dra. Gersolina Antônia de Avelar Lamy (UDESC/ SC – Examinadora)

Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite (UNICAMP/ SP – Examinador)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED/ UFSC – Suplente)

PAULA ALVES DE AGUIAR

FLORIANÓPOLIS/ SANTA CATARINA/ MARÇO/ 2009

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À orientadora Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, pela dedicação e comprometimento profissional, pelo aprendizado e a confiança depositada em mim durante esta trajetória.

À professora Dra. Gersolina Antônia de Avelar Lamy, por todo o afeto e respeito que sempre demonstrou, bem como pelo incentivo para que eu iniciasse o caminho da pesquisa.

Ao professor e aos alunos da EJA, sujeitos desta pesquisa, por compartilharem comigo muitas de suas experiências, aceitando participar do estudo realizado e pela confiança.

Aos meus familiares, que sempre estiveram ao meu lado prestando apoio e incentivo.

Ao Alberto, pelo amor e carinho.

RESUMO

Investigaram-se, a partir da perspectiva histórico-cultural, as leituras feitas pelos alfabetizandos da educação de jovens e adultos (EJA), visando a esclarecer como o aprendizado da leitura tem contribuído para a inserção desses alunos em um maior número de práticas letradas. Para atingir esse objetivo desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, de cunho etnográfico, com os alunos e o professor de uma turma do primeiro segmento (classe de alfabetização) da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, no ano de 2007. Dentre os vinte e três alfabetizandos que faziam parte da turma pesquisada foram selecionados cinco alunos como sujeitos da pesquisa, por serem aqueles que já estavam mais avançados no processo de leitura. Para a seleção desses sujeitos foi efetuado um exame, baseado no teste do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Após a seleção dos cinco alunos, realizaram-se entrevistas compreensivas com eles e com o professor. Por fim, efetuaram-se observações participativas em sala de aula. Dentre as principais referências teóricas utilizadas destacam-se Ribeiro (1999, 2001, 2003), Tfouni (2006), Kleiman (2004), Soares M., (1998, 2002), Mortatti, (2004), Barton (1994), Gee (2005), Dionísio (2007) e Vóvio (2007). Os resultados demonstraram a existência de confronto entre práticas novas e anteriores no discurso dos sujeitos pesquisados e nas interlocuções observadas, evidenciando que mudanças no processo de ensino-aprendizagem da leitura na EJA não são simples, porque envolvem fatores pessoais, sociais, metodológicos, organizacionais e estruturais e os conflitos revelaram o momento de transição pelo qual se está passando. Contudo, muito ainda tem de ser feito para que as leituras realizadas na EJA efetivamente contribuam para ampliar as práticas de letramento dos jovens e adultos que frequentam essa instituição.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Leitura. Práticas de letramento.

ABSTRACT

Efforts have been made from the historical-cultural perspective, the readings made by learners in adult and youth education (EJA) to clarify how the learning of reading has helped for the inclusion of these students in a larger number of practice letters. To achieve this goal, it was developed a qualitative research, characterized as a case study of ethnographic type, with the students and the teacher of a class of the first segment (class of literacy) of the Municipal EJA of Florianópolis capital city, in 2007. Among the twenty-three learners who were part of the class studied five students were selected as research subjects, because those who were more advanced in the process of reading. For the selection of subjects was made an examination, based on the National Indicator test of functional literacy (INAF). After the selection of five students, a comprehensive interview with them and with the teacher. Finally, participatory observations are made in classroom. Among the main theoretical references used are Ribeiro (1999, 2001, 2003), Tfouni (2006), Kleiman (2004), Soares M., (1998, 2002), Mortatti, (2004), Barton (1994), Gee (2005), Dionísio (2007) and Vóvio (2007). The results demonstrated the existence of conflict between new and previous practices in the discourse of the subjects studied and inter locutions observed, suggesting that changes in the teaching-learning process of reading in the EJA is not simple, because factors involving personal, social, methodological, organizational and Structural and conflicts revealed by the moment of transition which is going through. However, much remains to be done so that the readings taken in EJA contribute effectively to expand the literacy practices of young people and adults attending this institution.

Key words: Literacy for Youth and Adults. Reading. Practices of literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico da turma segundo critérios do INAF.....	55
Figura 2: Modelo de interpretação do problema de pesquisa	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: materiais de leitura de possível utilização em sala de aula (professor).....	67
Quadro 2: indicadores dos alunos sujeitos da pesquisa.....	73
Quadro 3: materiais de leitura de possível utilização em casa pelos alunos	84
Quadro 4: materiais de leitura de possível utilização em sala de aula (alunos)	90
Quadro 5: aula do dia 03/09/2007 (segunda - feira).....	95
Quadro 6: aula do dia 04/09/2007 (terça - feira)	98
Quadro 7: aula do dia 05/09/2007(quarta - feira)	101
Quadro 8: aula do dia 06/09/2007(quinta - feira)	103
Quadro 9: aula do dia 11/10/2007(quinta - feira)	105
Quadro 10: aula do dia 19/11/2007 (segunda - feira).....	108
Quadro 11: aula do dia 22/11/2007 (quinta - feira).....	111
Quadro 12: aula do dia 04/12/2007 (quinta - feira).....	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. BUSCA DE ALICERCES PARA A PESQUISA	7
1.1- Práticas e concepções de alfabetização de jovens e adultos.....	7
1.1.1 - Estudos do letramento.....	18
1.2 – Definições de analfabetismo: critérios do IBGE, da Unesco e do INAF	30
1.3- Leitura como prática de letramento	36
1.4 - O processo de ensino-aprendizagem da leitura	41
2. INVESTIGANDO A REALIDADE	44
2.1 – Contextualização da EJA na Prefeitura Municipal de Florianópolis	44
2.2 – Opção metodológica.....	50
2.3 - Pesquisa exploratória: selecionando os sujeitos da pesquisa.....	53
2.4 - Pensando a realidade: objetivos e categorias de análise	56
3. PRÁTICAS DE LEITURA DE ALFABETIZANDOS DA EJA	58
3.1 – Com a palavra o professor	58
3.1.1 - Experiências prévias de leitura	58
3.1.2 – Conceção de analfabetismo	61
3.1.3 - Expectativas de ensino-aprendizagem	64
3.1.4– Materiais de leitura.....	66
3.1.5 – O processo atual	69
3.2 – Com a palavra os alunos	72
3.2.1 - Experiências prévias de leitura	72
3.2.2 – Conceção de analfabetismo	74
3.2.3 – Expectativas de ensino-aprendizagem	78
3.2.4 – Materiais de leitura.....	81
3.2.5 – O processo atual	92
3.3 – O processo de ensino-aprendizagem: articulação entre todas as falas	94
4. AFINAL, QUAIS AS LEITURAS FEITAS PELOS JOVENS E ADULTOS ALFABETIZANDOS DA EJA?.....	115
4.1 – Leitor adulto alfabetizando da EJA: práticas em construção, práticas vivenciadas.....	115

4.1.1 – Aspectos estruturais da EJA que influenciam nas práticas de leitura desenvolvidas nessa instituição	123
4.2 Finalizando...	125
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	134
ANEXO 1 – Teste de leitura semelhante ao do INAF	134
ANEXO 2 - Entrevista semi-estruturada com os alunos da classe de alfabetização da EJA	139
ANEXO 3 - Entrevista semiestruturada com o professor da classe de alfabetização da EJA	143
ANEXO 4 – Texto utilizado na aula do dia 03/09/2007	145
ANEXO 5 – Atividade de matemática utilizada na aula do dia 11/10/2007	147
ANEXO 6 – Letra da música “Tente outra vez” utilizada na aula do dia 19/11/2007	148
ANEXO 7 – Reportagem de jornal utilizada na aula do dia 04/12/2007	149
ANEXO 8 – Atividade relacionada a reportagem de jornal utilizada na aula do dia 04/12/2007	150

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou, a partir da perspectiva histórico-cultural, as leituras feitas pelos alfabetizandos da educação de jovens e adultos (EJA), visando a esclarecer como o trabalho pedagógico com a leitura contribuiu para a inclusão desses alunos no contexto cultural letrado. Elucidando-se tais questões, entende-se ser possível contribuir com os estudos na área da leitura na educação de jovens e adultos, além de se poder fornecer subsídios para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares específicos dessa modalidade de ensino.

O interesse em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita iniciou-se no decorrer da minha graduação no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), ao atuar como bolsista de iniciação científica, no período de agosto de 2002 a julho de 2004, sob a orientação da professora Gersolina Antonia de Avelar Lamy. O projeto desenvolvido era denominado “Alfabetizando: nenhum a menos” e objetivava estudar os fundamentos da alfabetização procurando desvendar a causa da não alfabetização infantil, o que contribui para elevar os índices de fracasso escolar. Tal estudo investigava duas turmas de primeira série do ensino fundamental de Florianópolis, em uma escola municipal e outra em escola estadual, através de observações participativas, registros e análises críticas dos dados obtidos. Uma das conclusões da pesquisa foi a necessidade de se dar primazia à formação dos professores alfabetizadores.

Pretendendo contribuir para que os professores atuantes em classes de alfabetização do ensino público tivessem uma formação mais específica quanto aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita vivenciados em suas salas de aula, o grupo de pesquisa que desenvolvia o referido projeto organizou, na Udesc, um curso de aperfeiçoamento denominado “Curso de Formação de Professores Alfabetizadores”, com núcleos em Florianópolis, Joinville e Rio do Sul.

Após a graduação, continuei a fazer parte desse grupo de pesquisa, ministrando aulas no curso de aperfeiçoamento na cidade de Florianópolis, no período de agosto de 2005 a julho de 2006. O contato com os professores de educação básica possibilitou-me perceber necessidades e anseios desses professores em auxiliar seus alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. Verifiquei, então, que a prática da alfabetização apresenta-se confusa, sem a necessária fundamentação teórica, permitindo que os professores saibam como não devem agir em sala de aula, mas não conheçam maneiras diferentes de trabalhar.

Durante minha trajetória acadêmica e profissional, portanto, questioneei, procurei estudar e me inquietei com as problemáticas do ensino da língua materna e com o alto índice de analfabetismo absoluto ainda presente no Brasil: 10,4%¹ em meio à população adulta. No ano de 2007, quando lecionei por um curto período no curso de alfabetização de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, confirmei a necessidade de estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares da leitura e da escrita para essa modalidade específica do ensino, que pudessem vir a subsidiar o trabalho do professor. Se a alfabetização de crianças necessita de aprofundamento teórico, para contribuir com a prática educativa, na educação de jovens e adultos a situação requer muito mais preparo. Existe um número muito maior de estudos a respeito da alfabetização de crianças do que sobre a alfabetização de jovens e adultos, fator que acaba por desencadear práticas infantilizadas nas classes de alfabetização da EJA, sem considerar sua especificidade.

Vive-se em uma sociedade letrada, em que a aquisição da leitura e da escrita é condição fundamental para o acesso a uma cidadania plena. Atividades cotidianas que utilizem leitura e escrita parecem simples e mecânicas para quem já é alfabetizado², mas são extremamente complexas para os demais. A questão do letramento é uma das discussões educacionais que nas últimas décadas vêm se destacando no cenário brasileiro no tocante aos fundamentos metodológicos do ensino da alfabetização.

O conceito letramento, para discutir o caráter social da escrita e da leitura na educação de jovens e adultos, aparece entre os temas mais recentes da área³, com destaque para os estudos de Ribeiro (1999, 2001, 2003), Tfouni (1988, 2006), Kleiman (2004, 2005), Soares M., (1998, 2002), Mortatti, (2004), Barton (1994), Gee (2005) e Dionísio (2007).

O termo letramento é uma tradução da palavra inglesa “*literacy*” e somente passou a ser dicionarizado em 2001, por ser um conceito novo e complexo devido aos diferentes estudos que nele se enquadram⁴. Este acontece quando, além da apropriação do código gráfico, faz-se uso dele no cotidiano, em práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Várias ações cotidianas são práticas de letramento como ler um jornal, escutar alguém lendo um

¹ Dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtido na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2006. É importante salientar que nas estatísticas deste Instituto é conceituada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que fala, além de serem incluídas pessoas que comentam que aprenderam a ler, mas esqueceram.

² Esta pesquisa, baseada em Soares (1998), define alfabetização como a capacidade de decodificar o código gráfico, de se apropriar do código alfabético, de aprender a ler e escrever.

³ Desenvolveu-se principalmente no fim da década de 90 e início dos anos 2000, período em que os estudos sobre o letramento ganharam espaço no contexto educacional brasileiro.

⁴ Segundo Soares (2002) e Mortatti (2004) o primeiro dicionário que introduziu a palavra letramento foi o Dicionário Houaiss.

texto, ler rótulo de embalagens de produtos... Segundo Barton (1994, p.3), “literacy events are particular to a specific community at a specific point in history”⁵, ou seja, não existe uma forma de letramento e sim eventos de letramento que são específicos em determinadas comunidades e se modificam com o passar do tempo. A dificuldade em conceituar letramento, relatada por autores como Kleiman (2004) e Graff (1994), advêm desse conceito ter-se alargado, abrangendo aspectos sócio-históricos, e os usos sociais da escrita de uma comunidade lingüística.

O letramento não ocorre apenas no período de alfabetização; vai além, estendendo-se por toda a vida e dependendo das práticas sociais que os indivíduos têm para utilizar a escrita. É um processo contínuo, cujo produto final não é possível determinar. Numa sociedade altamente letrada não há como alguém ser totalmente iletrado, pois é impossível não participar, direta ou indiretamente, de práticas letradas (TFOUNI, 2006). Os alunos que frequentam a alfabetização de jovens e adultos podem não conseguir decodificar o código gráfico, mas já possuem um grau de letramento, já que convivem em uma sociedade letrada. A alfabetização, que se situa no âmbito individual, segundo Soares M. (1998) e Tfouni (2006), refere-se à aquisição da escrita, enquanto código gráfico, sistema de signos, possibilitando práticas sociais letradas. O letramento está relacionado ao âmbito social, aos aspectos sócio-históricos da escrita relativos a uma sociedade. Nesta perspectiva se argumenta a favor da utilização na EJA do que Soares M. (1998) denomina de alfabetizar com letramento, ou seja, ensinar a leitura e a escrita de forma que esses aprendizados sejam utilizados para o desenvolvimento das práticas sociais.

Estudos sobre o letramento passaram a ser desenvolvidos no Brasil, quando “novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica começaram a se tornar visíveis, gerando novas idéias e novas maneiras de compreender os fenômenos” (MORTATTI, p. 84, 2004). Segundo dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2001, houve um decréscimo significativo nos índices de analfabetismo no Brasil na última década, ou seja, quase 30%⁶. A preocupação agora emerge da compreensão deste novo fenômeno que se evidencia: compreender as práticas sociais de uso da escrita e da leitura.

⁵“os eventos de letramento são particulares para uma comunidade específica e em um ponto específico da história” (tradução nossa).

⁶ Apesar da queda no número de analfabetismo deve-se considerar que o Brasil ainda possui, segundo o IBGE, Pnad (2006), 14,4 milhões de analfabetos.

Ao compreender tais práticas sociais, é necessário perceber que o ato de ler, assim como a alfabetização, oportuniza a inserção em práticas sociais de letramento. Não é apenas a decodificação da escrita, mas a produção de significados, a construção de sentido ao texto escrito, a capacidade de interpretação, de fazer análises e associações entre o conhecimento prévio e o novo em questão. Leitura e escrita não são tarefas simples, porque envolvem vários conhecimentos e habilidades.

Quando se atribui ao leitor a função de construtor de sentidos do texto, estar-se-á vinculando-o diretamente aos eventos de letramento de que participa. As experiências que o leitor tem de práticas sociais letradas contribuirão ao sentido que ele construirá na leitura do texto escrito. Freire (2006, p.11) salienta que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, enfatizando que o leitor é o sujeito do conhecimento e que é impossível uma prática educativa neutra que não leve em conta o contexto sócio-histórico, econômico e as experiências de vida de quem aprende.

A leitura é um tema estudado por vários autores, como Barzotto (1999), Goulemot (2001), Freire (2006), Kleiman (1995), Abreu (2002), Foucambert (1994); entretanto a prática social da leitura, com uma discussão pautada no conceito do letramento, especificamente na educação de jovens e adultos, é analisada por poucos estudos, com destaque para os de Albuquerque (2004), Silva (1999), Ribeiro (2001) e Vóvio (2007). Torna-se necessário, portanto, um maior número de estudos que investiguem as práticas de leitura em jovens e adultos visando a contribuir para que a leitura deixe de ser, como ainda hoje o é, “uma das áreas mais confusas da educação” (GRAFF, p.75, 1994).

Defendendo o pressuposto de que a significação do que se lê é produzida socialmente e que é preciso compreender o contexto para interpretar de maneira adequada os fatos sociais, percebe-se que é necessário um estudo efetivo da leitura na educação de jovens e adultos, no intuito de colaborar com a formação de leitores críticos e atuantes no contexto social.

Nesta perspectiva, realizou-se uma investigação com alunos e professor de uma turma do primeiro segmento (classe de alfabetização) da educação de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis, uma vez que, como destaca Kleiman (2004, p. 17), as pesquisas atuais sobre letramento devem utilizar “metodologias que permitam descrever e entender os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento, procurando determinar em detalhes como são essas práticas”.

O plano de investigação desta pesquisa teve características de estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), para perceber a importância que os alunos e o professor deram à

leitura, que materiais de leitura eram fornecidos aos alunos, quais eram seus principais interesses enquanto sujeitos, leitores críticos, e não apenas para verificar o resultado final do aprendizado baseado em dados estatísticos. Objetivando conhecer as práticas da leitura na educação de jovens e adultos, a pesquisa está diretamente relacionada à vida real, à atividade educativa dos alunos e ao professor.

A escolha da turma específica, diante das outras que também faziam parte da EJA de Florianópolis, no ano de 2007, ocorreu por esta ter sido a turma em que atuei como professora no início do ano letivo desse mesmo ano. Dentre os vinte e três alunos que faziam parte da turma pesquisada, foram selecionados cinco alunos como sujeitos da pesquisa, por ser considerado um número representativo da turma e por estarem os alunos em grau mais avançado no processo de leitura, pois já decodificavam e compreendiam o que liam. Para essa seleção utilizou-se como instrumento de pesquisa um teste, baseado no teste do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁷ (INAF), que verificou como a turma estava em relação ao aprendizado da leitura. Após a seleção dos cinco alunos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas compreensivas com eles e com o professor, a fim de verificar como os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se relacionavam com as práticas de leitura desenvolvidas na educação de jovens e adultos e no contexto social. Por fim, realizou-se observação participante em sala de aula, quando se procurou notar, na prática, os dados obtidos nas entrevistas, a fim de compreender mais profundamente como ocorria o aprendizado da leitura.

Partiu-se do pressuposto de que as práticas de leitura dos alfabetizados da EJA são influenciadas tanto pelo professor, quanto pelos alunos. O primeiro com suas expectativas sobre o que ensinar e o segundo sobre o que aprender. Essas diferentes expectativas vão incidir diretamente nas práticas de leitura em sala de aula que acontecem através das metodologias, orientação e materiais fornecidos pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem. As metodologias, as orientações e os materiais definem *como* são as práticas de leitura na EJA e influenciam as atitudes e os sentidos que os alunos atribuem à leitura e aos materiais utilizados com tal finalidade. Estes refletem *quais* as práticas de leitura feitas pelos alfabetizados na EJA e em vida diária.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as práticas de leitura dos alfabetizados da EJA trabalhadas institucionalmente em uma turma do primeiro segmento (classe de alfabetização) da Prefeitura Municipal de Florianópolis no ano de 2007 e os impactos dessas

⁷ As características deste teste serão apresentadas posteriormente nesta pesquisa.

práticas sobre a construção dos letramentos desses sujeitos. A partir dele foram elaborados os objetivos específicos: conhecer os motivos que levaram os alunos da turma pesquisada a procurarem a classe de alfabetização; averiguar a importância da leitura para os alfabetizados que frequentavam a EJA e para o professor pesquisado; identificar como eram desenvolvidas as atividades com os alunos, procurando perceber a ênfase dada ao processo de leitura; e verificar o material lido pelos alfabetizados dentro e fora da instituição escolar.

A partir dos objetivos formulados, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro é denominado “*busca de alicerces para a pesquisa*”, e nele se discutem as definições e perspectivas teóricas que são primordiais para fundamentar o trabalho desenvolvido. No segundo capítulo, “*investigando a realidade*”, a contextualização da EJA na Prefeitura Municipal de Florianópolis, a opção metodológica, a seleção dos sujeitos da pesquisa e os objetivos e categorias de análise são apresentados para que se conheçam o campo de pesquisa e a forma como os dados foram coletados. No terceiro capítulo, “*práticas de leitura de alfabetizados da EJA*”, ocorre a sistematização e a apresentação dos dados obtidos com o professor e os alunos, e com a observação do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma compreensão das práticas de leitura desenvolvidas dentro e fora da instituição escolar investigada. No quarto capítulo, “*afinal, quais as leituras feitas pelos jovens e adultos na EJA?*”, é feita a discussão dos resultados. Estes demonstram confronto constante entre discursos e práticas novas e anteriores, tanto dos alunos quanto do professor, evidenciando que mudanças no processo de ensino-aprendizagem da leitura na EJA não são simples, rápidas ou tranquilas, mas, ao contrário, envolvem um constante ir e vir de conceitos, sentidos e atitudes, até que efetivamente ocorram, revelando o movimento de transição.

1. BUSCA DE ALICERCES PARA A PESQUISA

1.1- Práticas e concepções de alfabetização de jovens e adultos

A alfabetização de jovens e adultos desenvolvida nas instituições escolares, foco de análise desta pesquisa, está marcada pelas ideologias e características da história e da cultura nas quais se insere. Não há como desconsiderar a sociedade grafocêntrica⁸ em que se vive e as significações que são atribuídas ao aprendizado da leitura e da escrita, tanto pela instituição escolar como pelos próprios indivíduos que dela fazem parte. A cultura escolar passou gradativamente a se desvalorizar e diferenciar dos conhecimentos advindos da educação informal, que os jovens e adultos não escolarizados recebem em seu cotidiano. Nessa conjuntura, a educação de jovens e adultos torna-se

um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domestificação” dos membros dos grupos pouco ou não-escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 2001, p. 41).

Para estudar as leituras dos alfabetizados da educação de jovens e adultos é necessário perceber a sociedade e os processos socioculturais que nela se desenvolveram. Centrar a análise apenas sobre o indivíduo gera posicionamentos reducionistas, preconceituosos, descontextualizados e acaba colocando a culpa pelo fracasso ou pelo sucesso da alfabetização no próprio indivíduo, ao invés de analisar os processos de exclusão social e violação de direitos sofridos por ele. Desta forma, serão apresentadas algumas características históricas e culturais que contribuem para a compreensão das atuais práticas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil.

Na atual sociedade brasileira, as práticas de leitura e de escrita possuem importância fundamental na vida dos indivíduos e em seu convívio social. Mortatti (2004, p.98) destaca que esta sociedade é “baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita”.

A escrita não é mais apenas um meio de armazenar e transmitir informações e, sim, a tecnologia fundamental sobre a qual as sociedades grafocêntricas são construídas tornando-se

⁸ As sociedades grafocêntricas são aquelas que possuem a organização centrada em torno da leitura e da escrita.

uma pré-condição de qualquer mudança ou progresso futuro (GUMPERZ, 1991). A alfabetização passa a adquirir, nesse contexto, grande importância, por possibilitar aos indivíduos a sua inserção nas práticas culturalmente valorizadas. Tal prática ocorre e ocorreu na história das sociedades urbano-industriais como uma forma de poder e dominação.

É possível perceber as mudanças sociais ocorridas com relação à leitura e a escrita quando se verifica que ser analfabeto na sociedade brasileira, antes da segunda metade do século XIX, não impedia que o indivíduo se inserisse nas diferentes práticas sociais, uma vez que as maneiras de se comunicar eram baseadas na oralidade e a escrita possuía função secundária. Galvão e Pierro (2007) ressaltam que o analfabetismo não era sinônimo de pobreza e ignorância, como nos dias atuais. Naquele período, os grandes proprietários rurais, assim como a maioria da população eram analfabetos e os alfabetizados eram em sua maioria as camadas médias urbanas e não as elites.

Esse fato demonstra que a alfabetização não foi sempre considerada essencial para o desenvolvimento social e econômico do país. Atualmente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003, p.15), afirma em seu texto “Alfabetização como liberdade”, publicado em 2003, que “a alfabetização não é apenas um objetivo em si mesma. É um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero. É uma ferramenta para traduzir em realidades as Metas do Milênio”.

Graff (1994) questiona o fato de se atribuir à alfabetização uma gama de características positivas e a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico e social, o que chama de “mito da alfabetização”. Para o autor, tal argumentação é frágil. Baseado em contextos históricos, Graff (1994) percebeu que, no período anterior à revolução industrial, alguns países que apresentavam baixas taxas de alfabetização conseguiram obter desenvolvimento econômico superior ao de países com um maior índice de alfabetização e, em outros países, a alfabetização contribuiu para que o processo de industrialização se desenvolvesse mais rapidamente e com menos conflitos. Esse autor conclui que não existem, portanto, relações diretas e mecânicas que possam relacionar a alfabetização com o desenvolvimento social, e que a alfabetização tem de ser considerada não universalmente, mas, sim, em contextos específicos que possuem características próprias.

Para compreender a alfabetização de jovens e adultos no Brasil torna-se necessário, além de verificar que essa prática não pode ser necessariamente considerada como a única responsável pelo desenvolvimento social e econômico do país, entender que a alfabetização e a escolarização não estão obrigatoriamente relacionadas. Quando se pensa em alfabetização

de jovens e adultos na sociedade brasileira atual é comum articulá-la com a escola e com as práticas que lá acontecem. Pesquisadores como Gumperz (1991), Petitat (1994) e Graff (1994) trazem importantes contribuições, baseados em fatos históricos sobre a sociedade ocidental para demonstrar que a alfabetização nem sempre esteve relacionada com a escolarização, e que esta foi dirigida a todos os cidadãos como forma de controle político.

Antes do século XVIII, a alfabetização era vista como um grande perigo se assimilada pela classe trabalhadora. A escolarização era um direito de poucos. O ato de ler e entender textos gráficos daria lucidez que poderia gerar revolta e maiores insatisfações por parte dos trabalhadores. Entretanto, com a passagem da economia agrária para a industrial, a escrita passou a ser um recurso essencial para a sustentação de tecnologias industriais e, dessa forma, procurou-se universalizar o ensino primário. Essa mudança não foi rápida, levou “aproximadamente um século, desde a capacidade rudimentar e quase que geral de ler um pouco (...) até a capacidade de ler materiais novos e aprender informações antes desconhecidas” (GUMPERZ, 1991, p.35).

Antes desse período, a educação era permeada por “*ethos*” religiosos e apenas as elites eram ensinadas. Os conhecimentos da classe popular não eram sistematizados pela escolarização. Só se pode falar de um sistema nacional de ensino entre o fim do século XVIII e o início do século XIX; foi apenas com a “dupla revolução”, ou seja, com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que se iniciou um processo de universalização e democratização do ensino (PETITAT, 1994).

Com as revoluções, o Estado se transforma no que Petitat (1994) denomina de o “estado educador”, pois este passa a deter o poder acerca da educação, passando a direcionar a escola para atender as necessidades da produção. No entanto, o principal intuito político da universalização do ensino primário foi o controle das consciências, a moralização das pessoas, uma vez que essa educação não despertava a criticidade; ao contrário, levava à submissão e valorizava demasiadamente as elites burguesas. Com um cidadão dócil, submisso, honrado, econômico e nacionalista, a estabilidade política não correria o risco de ser abalada. “Sem o alfabeto, sem as luzes da cultura escrita, os camponeses e os operários são uma espécie de selvagens” (PETITAT, 1994, p. 153), ameaçando a consolidação da república no poder. Assim, um cidadão domesticado passou a ser a principal estratégia republicana. A educação escolarizada, segundo Graff (1994, p. 69), tornou-se a maneira mais segura de alfabetizar a população, pois “tencionava exaltar a população e assegurar a paz, a prosperidade e a coesão social”.

Existiram outros motivos para o desenvolvimento da alfabetização, conforme destaca Gumperz (1991), além dos motivos econômicos citados. Antes dessa busca pela universalização do ensino, a alfabetização era comum na vida de um significativo número de pessoas, as quais se alfabetizavam em casa, com seus pais e amigos, pessoas que nunca tiveram “treinamento” para alfabetizar. Os alfabetizados eram motivados a ler e escrever, pois viam cartazes, panfletos e canções em seu cotidiano e sentiam a necessidade de trocar informações, porque participavam de práticas sociais letradas. A leitura e a escrita passaram gradativamente a ter uma significação a partir da importância dessas práticas na vida cotidiana, estando relacionadas com a cultura popular local. A alfabetização não era vista como oportunidade de ascensão social. A escola e os colégios é que eram vistos como forma de garantir a estabilidade econômica, mas a essas instituições a grande massa da população não teria acesso, já que na época era totalmente possível trabalhar sem ser alfabetizado.

Gumperz (1991) demonstra que o período do início do século XVIII até o fim do século XIX foi marcado pelo crescimento de duas correntes: a da alfabetização e da escolarização, ambas, porém, com finalidades e objetivos opostos. A primeira propunha o desenvolvimento pessoal e individual, e a segunda pretendia uma força de trabalho para as indústrias, exigindo um senso de disciplina, depois chamado de “competências escolares”.

Verifica-se claramente que a alfabetização surgiu antes da escolarização, esta criada para controlar a primeira. “A força da cultura popular da alfabetização foi colocada sob o controle da escolarização” (GUMPERZ, 1991, p.41). A alfabetização passou a ser uma prática importante para o desenvolvimento da sociedade e um perigo se ocorresse sem o real controle do estado, tornando-se uma prática universal e escolarizada.

A escola não é o único local onde acontece a alfabetização, mas atualmente é a instituição que tem por finalidade “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, art. 2, 1996). A proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental da educação de jovens e adultos também ressalta a importância da escola para o desenvolvimento da alfabetização na EJA; segundo este documento, “a sala de aula é um lugar privilegiado para que os alunos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características” (RIBEIRO, 1997, p. 75). Assim como os documentos oficiais citados, esta dissertação considera de fundamental importância a instituição escolar para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Destaca-se, entretanto, que a valorização demasiada das competências escolares acarretou uma desvalorização das práticas orais, dificultando a inserção dos jovens e adultos não

alfabetizados em programas escolares de alfabetização, porque o que aprenderam socialmente distancia-se do que é ensinado institucionalmente.

Especificamente no Brasil, a situação do analfabetismo tornou-se um problema social e político com a proibição do voto dos analfabetos⁹ em 1881. Antes desse período, o que definia quem poderia votar não era o fato de ser ou não analfabeto e sim a questão econômica. A população brasileira ainda era em sua maioria analfabeta, mas a alfabetização e a educação começavam a ser consideradas, segundo Galvão e Pierro (2007), como sinônimo de polidez. O ensino da leitura e da escrita era rudimentar, baseado no reconhecimento e decodificação das letras. A pessoa que soubesse escrever o próprio nome era considerada alfabetizada.

A preocupação com o analfabetismo ganhou ênfase no início do período republicano, quando em 1890 foi feito um censo revelando que “80% da população brasileira era analfabeta. Isso gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de “vergonha” diante dos países “adiantados” (GALVÃO; PIERRO, 2007, p.37). Para minimizar a “vergonha nacional” os intelectuais, principalmente ligados à Escola Nova¹⁰, organizaram várias campanhas de alfabetização do povo.

O analfabetismo já estava relacionado à pobreza e ameaçava a consolidação das elites burguesas, necessitando ser “erradicado”. Os programas de alfabetização do início da república não tiveram resultados favoráveis, pois eram apenas compensatórios e pretendiam formar uma mão de obra eleitoreira.

Com o passar do tempo, uma pessoa que não fosse alfabetizada era considerada inferior e tenderia a ter um menor poder econômico. No século XX, o perigo social deixou de ser alfabetizar todos e passou a ser não ter todos alfabetizados, pois isso geraria falta de estabilidade social e impediria o avanço econômico da sociedade. Graff (1994, p.69) acrescenta que “consciente e inconscientemente, formal e informalmente, a organização das relações trabalhistas e sociais está implicitamente encerrada no microcosmo da escola a ser compreendido e assimilado”. A escola é o local onde tanto a alfabetização quanto os

⁹ Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882. É importante ressaltar que neste período foi proibido o voto dos analfabetos, homens, pois as mulheres já não tinham o direito ao voto. Para saber mais ver Galvão e Pierro (2007).

¹⁰ Apesar das escolas novas terem se difundido predominantemente na Europa e nos Estados Unidos, elas também tiveram grande importância no cenário educacional brasileiro. As primeiras tendências escolanovistas no Brasil podem ser encontradas na primeira república, mais precisamente na corrente educacional chamada de otimismo pedagógico, que objetivava uma melhora nas práticas de ensino. Essa pedagogia entrou no cenário brasileiro e fez um contraponto à Pedagogia Tradicional que era ensinada nas escolas brasileiras influenciadas pela pedagogia dos jesuítas. Como principais intelectuais brasileiros escolanovistas é possível citar: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

princípios morais são transmitidos. A educação nesse período foi considerada um valioso recurso de poder.

Nos anos de 1930, surgiram discussões significativas no campo educacional, com ênfase para os intelectuais escolanovistas que assinaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual defendia uma escola pública, obrigatória e gratuita “com o objetivo de romper com a tradição e adaptar a educação à nova ordem política e social desejada” (MORTATTI, 2000, p. 143). Juntamente com as discussões houve um aumento significativo no número de escolas. Mortatti (2004) ressalta que um maior número de escolas não estava relacionado diretamente com a redução do analfabetismo, pois com a maior oferta de vagas teve também um aumento no número de reprovações.

Na busca de solução para os elevados índices de fracasso escolar, principalmente com relação ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, nessa mesma época, foram criados os testes de prontidão, com destaque para o *teste ABC*, de Lourenço Filho. Devido ao maior número de alunos nas escolas foram repensados os procedimentos pedagógicos, pois esses não seriam utilizados igualmente por todas as crianças. A educação no Brasil passou então a ser entendida com base em conhecimentos da Biologia, da Psicologia e das Ciências Sociais, constituindo-se a psicologia área de profissionalização.

A utilização *do teste ABC* possibilitava que fosse aferido “um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2000, p. 147). Esse teste objetivava verificar o momento em que o aluno estava pronto para iniciar o processo de alfabetização. O aprendizado da leitura e da escrita gradativamente foi se relacionando aos aspectos psicológicos. Silva (2003) ressalta que os testes, por possibilitarem o surgimento de classes tidas como homogêneas (crianças organizadas conforme as capacidades de aprendizagem e o nível mental), impõem ao indivíduo e ao grau de suas capacidades de inteligência a culpa pelo fracasso ou sucesso educacional. O meio social era considerado natural e o indivíduo teria que se adaptar ao meio, centrando-se o problema da alfabetização no próprio aluno. O analfabetismo continuava relacionado com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A partir da década de 1950, sentiu-se a necessidade social de, além do aprendizado inicial da leitura e da escrita, utilizarem-se esses conhecimentos nas práticas cotidianas que se tornavam cada vez mais complexas e centradas na escrita. Os censos brasileiros passaram então a não considerar mais alfabetizada uma pessoa que soubesse assinar o próprio nome, mas, sim, aquela que se declarasse capaz de ler e escrever uma declaração curta e simples no

seu dia-a-dia, entendendo o que escreveu¹¹. A alfabetização passou a estar relacionada com os usos sociais da escrita e não com a mera capacidade de escrever o próprio nome.

No início da década de 1960, foram criados vários movimentos de educação e cultura popular¹², com o intuito de levar a alfabetização a um número cada vez maior de pessoas, até mesmo porque, naquela época, os analfabetos não podiam votar. O movimento mais significativo desse período, que apresenta marcas na prática educativa de jovens e adultos nos dias atuais, foram os “círculos de cultura”, organizados por Paulo Freire. Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido por Freire não fazia parte da pedagogia oficial do país.

A educação de jovens e adultos passou a ser analisada por Freire (2006) como um “ato político” e um “ato de conhecimento”. A alfabetização não poderia ser reduzida ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Um ensino cujo “processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados”. O alfabetizando é o sujeito da alfabetização, produtor de cultura e de saberes e o educador deve colaborar e não anular do educando a criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita (FREIRE, 2006).

Nos círculos de cultura, o método utilizado era baseado na retirada de palavras-chaves que tivessem um significado social, político, cultural e vivencial dentro do contexto em que os alunos viviam ou trabalhavam e depois essas palavras eram separadas em sílabas, servindo como base para o aprendizado da leitura e da escrita. O principal no trabalho de Freire não era o método, mas a concepção de alfabetização que ele possuía. A alfabetização para Freire (2006) tinha um sentido amplo, ideológico, político e não o da simples decodificação. O alfabetizando não era apenas aluno, mas participante do grupo e a aula era o desenvolvimento do diálogo. A Alfabetização dentro da concepção freiriana, considerada marginal no Brasil e com abrangência limitada, tinha por princípio a conscientização (passagem da consciência ingênua para a consciência crítica), possibilitando o engajamento dos indivíduos na vida social, buscando mudanças e transformações. A concepção de alfabetização de Paulo Freire “transforma o material e o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza, é uma concepção que põe o método a serviço de uma certa política e filosofia da educação” (SOARES, M., 2002, p. 120).

¹¹ O censo foi baseado nos critérios da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura – Unesco.

¹² Dentre esses movimentos podem-se destacar o MEB – Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB); o MCP – Movimentos de Cultura popular, ligados à Prefeitura do Recife e os CPCs – Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Paulo Freire criou uma original concepção de alfabetização pautada em uma política e filosofia da educação, utilizada até os dias de hoje como fundamentação para programas de alfabetização de adultos. Soares M. (2002) define com clareza quão inovadora foi a teoria de Freire nos estudos sobre a alfabetização no cenário internacional:

Na literatura internacional sobre alfabetização, só nos anos 80 surgem autores propondo concepções de alfabetização que, tal como Paulo Freire já o fizera mais de 20 anos antes, não a veem como uma prática neutra, orientada para a aprendizagem de técnicas de ler e escrever e de comportamentos de adaptação ao meio social, mas, ao contrário, a veem como uma prática construída socialmente, que tanto pode adaptar e submeter a valores, tradições, padrões de poder e de dominação quanto pode questionar esses valores, tradições, padrões de poder e dominação, levar à sua consciência crítica e ser um meio de libertação (SOARES M., 2002, p.122).

Durante a ditadura militar após o golpe de 1964, os movimentos de educação e cultura anteriores a esse período foram extintos, e a alfabetização de jovens e adultos no Brasil passou a ocorrer no Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). O objetivo da alfabetização no Mobral era capacitar a mão de obra, consolidar o controle social e a política ideológica do governo. Galvão e Pierro (2007) destacam que o professor do Mobral era um semivoluntário que escutara a propaganda na televisão e acreditava que podia transmitir seu saber para tirar os outros das “trevas do analfabetismo”¹³. A alfabetização estava relacionada diretamente com a produção e com o mercado de trabalho, voltada para a funcionalidade.

Nas décadas de 1960 e 1970, o aumento no número de escolas e de matrículas no ensino fundamental veio acompanhado de um crescente índice de reprovações, principalmente nas classes de alfabetização. Na falta de explicação para as causas do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos, acabou-se por impor a culpa direta ou indiretamente aos educandos e a sua suposta incapacidade de aprender ou as suas complicadas condições de vida, carência alimentar, cultural e social. Surgiu então a necessidade de se implantar uma educação que compensasse as deficiências. Tendo sido colocada como solução para o fracasso, a educação compensatória não teve resultados favoráveis e apenas reforçou a discriminação. Se o sujeito continuava fracassando é porque não era capaz, pois lhe haviam sido dadas condições para aprender.

As discussões educacionais do país relacionadas basicamente ao aspecto econômico passaram também a considerar, no fim da ditadura militar, os estudos de diferentes áreas do conhecimento como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia e a História, em especial, os

¹³ Em 1971 foi lançada a música “Você também é responsável” de Dom e Ravel que chegou a se tornar hino do Mobral.

estudos que enfocavam uma teoria sociológica dialético-marxista¹⁴. Para os defensores dessa corrente, a escola era apenas uma reprodutora da estrutura social dominante. Como essa instituição valorizava a língua escrita e censurava os diferentes dialetos orais, os sujeitos da classe popular (sujeitos que frequentam a EJA) eram discriminados, por terem um falar que se distanciava muito da língua escrita padrão. Esse fator explicava o fracasso da classe popular na alfabetização, contrariando e criticando a validade científica da teoria do déficit lingüístico e cultural. O fracasso escolar não deveria mais ser visto como culpa do aluno e sim da escola que não foi democrática e não teve a qualidade desejada para que o aprendizado ocorresse. Posteriormente foi feita uma crítica a essa teoria por ela considerar a escola apenas como meio de dominação da classe burguesa, sem a analisar como um instrumento a serviço de transformação social. A escola ensina o conhecimento socialmente acumulado, é um direito social e subjetivo e não pode ser desconsiderada no processo de formação dos indivíduos.

No bojo do contexto cultural de abertura política do país e das eleições diretas para presidente, surgiu a necessidade de que a escola se tornasse efetivamente democrática. Nessa perspectiva, foram criadas medidas governamentais estaduais e nacionais para articular os estudos e pesquisas que vinham sendo desenvolvidos no meio acadêmico com a prática educativa.

A expansão dos cursos de pós-graduação em Educação, principalmente no final dos anos 1970 e em meados dos anos 1980, também ocorreu nesse contexto cultural que favoreceu a “gradativa organização dos serviços de extensão universitária e a intensa participação de professores universitários em programas de formação continuada de professores” (MORTATTI, 2004, p.73).

Os estudos sobre a alfabetização no Brasil nos anos 1980 foram fortemente influenciados pela pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que investigaram como o alfabetizando (ativo no processo) desenvolve o processo de representação da linguagem e como se dá a evolução dessa representação. As autoras promoveram uma revolução teórica com a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, no ano de 1985, apresentando “a interpretação do processo (alfabetização) do ponto de vista do sujeito que aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 15). Nesse estudo, o erro passou a ser visto como parte do processo de construção do conhecimento e o professor como facilitador da aprendizagem. As

¹⁴ Os principais representantes desta teoria foram Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet.

autoras observaram que as pessoas (crianças e adultos) no processo de alfabetização formulam hipóteses sobre o que a escrita representa.

Outras pesquisas que ganharam espaço na área da alfabetização no Brasil dizem respeito ao interacionismo lingüístico de Vygotsky e Luria. Nesta concepção, o conhecimento é sociohistoricamente constituído e se dá pela interação do sujeito com o meio em que vive mediado pela linguagem, sendo o diálogo fundamental na construção de novos discursos e significados. A mediação, nessa concepção, apresenta um papel fundamental no processo de apropriação da escrita e o professor, como mediador do trabalho pedagógico, tem importante participação no processo de alfabetização. Para Vygotsky o aprendizado ocorre no que ele denomina de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que já se conhece) e o nível de desenvolvimento potencial (o que se deseja conhecer). A aprendizagem não acontece apenas na escola e está relacionada às práticas sociais de leitura e de escrita.

No ano de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil declara que a educação de jovens e adultos é dever do Estado, sendo efetivada mediante a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, art. 208, 1988). O analfabeto também adquire o direito ao voto, tornando-se um cidadão de direitos garantidos por lei.

Na década de 1990, foram desenvolvidos vários trabalhos¹⁵ pautados em abordagens históricas e sociológicas que contribuíram para ampliar os limites dos estudos sobre a alfabetização, demonstrando suas múltiplas e variadas dimensões. Foi nesse mesmo período que começaram a ganhar ênfase no Brasil pesquisas baseadas na teoria de Bakhtin¹⁶, sobre a dialogicidade da linguagem presente nos gêneros do discurso, compreendendo a língua como fenômeno social e a linguagem como interação verbal. Segundo Bakhtin toda a comunicação verbal gera uma “atitude responsiva” de seus interlocutores. As interações que se estabelecem

¹⁵ Alfabetização na Sociedade e na História de Antônio Vinão Frago, Os Labirintos da Alfabetização de Harvey J. Graff, A construção Social da Alfabetização de Jenny Cook-Gumperz, Os Labirintos da Alfabetização de Maria do Rosário Longo Mortatti, ente outros.

¹⁶ Mikhail Bakhtin, autor russo, desenvolveu sua obra nos anos 1920 a 1970, sendo influenciado, portanto, por todas as transformações históricas e culturais que ocorreram na Rússia durante esse período. “Como um crítico do formalismo russo, opôs à sua monotonia monológica uma visão de mundo pluralista, polissêmica e polifônica” (FREITAS, 1996, p. 118). Participou de círculos com intelectuais como Volochinov e Medvedev. Publicou uma vasta obra, cerca de 30 livros e vários artigos, mas a autoria de suas obras é motivo de discussões, pois algumas são assinadas por Volochinov e Medvedev. Dentre os principais livros de Bakhtin podem-se citar: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 e BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem na EJA são, nessa perspectiva, fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem da leitura dentro e fora da instituição, pois os usos sociais da leitura e da escrita tornam-se objeto de ensino por meio dos gêneros do discurso. As interações sociais são responsáveis pelo surgimento de uma heterogeneidade de gêneros do discurso. Estes surgem “em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2003, p.261). Apesar de cada enunciado ser individual, único, os falantes se movimentam em busca de regularidades, elaborando “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” o que Bakhtin (2003) define como gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p.262). Por se constituírem das atividades humanas os gêneros são modificados conforme o período histórico e o grupo social de que deles fazem uso.

Em 1996 é instituída a Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, no ano posterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos que normatizam a prática escolar e, por conseguinte, a prática da alfabetização escolarizada, inclusive para os jovens e adultos não escolarizados.

É importante ressaltar, conforme apresentado por Galvão e Pierro (2007) e Pelandré (2004), que, apesar dos muitos estudos sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil (os principais já foram citados neste texto), e do direito assegurado por lei a esta população ao ensino público e gratuito o problema do analfabetismo persiste. Programas de governo, como a alfabetização solidária, criado em 1996 e o Brasil alfabetizado, criado em 2003, pretendem alfabetizar em um curto período de tempo e com profissionais não habilitados para desenvolver essa prática, percebendo-se a “primazia no cumprimento de metas em termos numéricos e não na implementação de uma política que vise à educação propulsora de mudanças que gerem o equilíbrio social e econômico” (PELANDRÉ, 2004, p. 2). No site do programa da alfabetização solidária a população é convidada a “adotar um analfabeto”¹⁷, eximindo a responsabilidade do Estado e colocando o analfabeto como um dependente da caridade da população. Essa é uma saída apresentada por organismos internacionais, como por exemplo, o “Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental Del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe” (EPT/PRELAC) que ocorreu em março de 2007, para o financiamento da educação.

¹⁷No site do programa Alfabetização Solidária http://www.alfabetizacao.org.br/aapas_site/adotealuno.asp as pessoas são convidadas a adotar um analfabeto: “Como participar: Por apenas R\$ 21,00 durante 8 meses você adota um aluno! É só preencher o formulário, com o número de alunos que deseja adotar”. Tem-se uma forma de terceirização de uma responsabilidade do Estado, repassando a questão aos cidadãos comuns.

Com a diversidade de enfoques e estudos sobre a alfabetização, abrangendo as áreas lingüística, histórica, pedagógica, sociológica e psicológica, tornou-se fundamental o surgimento de uma teoria que articulasse diferentes estudos. “Essa articulação e conciliação vem acontecendo a partir da última década do século passado com o surgimento do conceito de letramento e os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidos orientados por este novo conceito” (SOARES M. M., 2002, p.14). O letramento passou a significar então um conceito mais abrangente que a alfabetização, não excluindo esta última, mas especificando-a como aprendizado do código gráfico. A alfabetização é considerada uma prática de letramento.

Quanto às concepções de alfabetização no Brasil, apenas em alguns momentos identifica-se a predominância de determinadas concepções e práticas. Foram tais predominâncias que se tentou demonstrar no histórico apresentado. A alfabetização, suas concepções e práticas estão imbricadas em uma complexidade de fatores sociais, psicológicos, pedagógicos, econômicos e históricos. A prática da alfabetização escolarizada na sociedade grafocêntrica é um misto de todos esses fatores. Quando surgem novas maneiras de compreender os fenômenos, as perspectivas anteriores não são descartadas, não “somem” automaticamente das salas de aula nem das pesquisas e estudos na área, mas, sim, contribuem com diferentes pontos de vista para a compreensão da alfabetização que se apresenta complexa e multifacetada¹⁸.

Com o propósito de conhecer de modo articulado os diferentes estudos sobre a alfabetização, optou-se por orientar esta pesquisa pela perspectiva do letramento, a fim de investigar as práticas de leitura de jovens e adultos.

1.1.1 - Estudos do letramento

Atualmente, conforme dados já apresentados na introdução deste trabalho, o analfabetismo atinge 10,4% da população adulta e já se pode falar de uma “quase” universalização do ensino fundamental, porque 97,1%¹⁹ dos brasileiros de 7 a 14 anos estão matriculados na escola. Busca-se agora alfabetizar os 10,4% da população que permanece analfabeta e (o que ainda é um grande desafio, tendo em vista que essa porcentagem

¹⁸ Para saber mais sobre a natureza multifacetada da alfabetização ver Soares (2002) no artigo “As muitas facetas da alfabetização”.

¹⁹ Dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtido na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2006.

corresponde a 14,4²⁰ milhões de brasileiros) compreender por qual motivo apenas o aprendizado da leitura e da escrita não é suficiente para a plena inserção social.

“Novas palavras aparecem quando novas idéias ou novos fenômenos surgem” (SOARES M., 1998). Foi nesse contexto que a palavra letramento passou a existir no cenário nacional, procurando responder às novas necessidades sociais que exigiam um aprendizado de diferentes práticas de leitura e escrita que iam além da decodificação do código.

Como já mencionado, letramento é uma tradução da palavra inglesa “literacy”. Por algum tempo, autoras como Ribeiro (2001) e Soares M. (1995) preferiram utilizar a tradução literal desta palavra que é alfabetismo e seria o contrário de analfabetismo, tão difundido na história da alfabetização no Brasil. Porém, como a própria Soares M. (2002) destaca em nota explicativa a seu artigo de 1995, republicado no livro “Alfabetização e Letramento”, aos poucos a literatura educacional e os estudos da área foram demonstrando a preferência pela utilização da palavra letramento.

Segundo Pelandré (2001, p. 01), o termo “literacy” tem a origem de seu uso na educação na década de 1930, nos Estados Unidos, quando, por meio de testes, os americanos procuravam avaliar a capacidade que os soldados tinham para compreender as tarefas escritas enviadas a eles durante a segunda guerra mundial. Posteriormente, o termo passou a significar a capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita na vida cotidiana, “passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta com níveis insuficientes de escolaridade”.

É importante ter-se claro, como alerta Soares M. (1998), que países desenvolvidos como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra já erradicaram o problema do analfabetismo, mas as pessoas ainda apresentam dificuldades para utilizar a leitura e a escrita em tarefas cotidianas, ou seja, os problemas não são com o nível de analfabetismo, mas com os níveis de letramento (literacy).

O termo letramento foi utilizado primeiramente no Brasil em 1986 por Mary Kato, no seu livro “No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística” (KLEIMAN, 2004). Entretanto, a definição e diferenciação entre alfabetização e letramento aparecem pela primeira vez na literatura educacional brasileira, em 1988, na introdução do livro “Adultos não alfabetizados o avesso do avesso”, escrito por Leda Maria Tfouni. Na apresentação da reedição modificada desse livro, publicado em 2006, a autora salienta:

²⁰ Dado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) obtido na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2006.

O período histórico em que a pesquisa foi realizada e o primeiro livro publicado coincidem com o momento do aparecimento do conceito de letramento no Brasil. Nesse sentido, é um trabalho inaugural, onde se usa esse conceito talvez pela primeira vez no Brasil (TFOUNI, 2006, p. 9).

Para Tfouni (1988, p.11), a “alfabetização refere-se à aquisição de escrita enquanto apresentação de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas da linguagem”, sendo relacionada ao âmbito individual e difere do letramento que “focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”, estando relacionado à esfera social.

A alfabetização abrange a compreensão do código gráfico por um indivíduo ou grupo de indivíduos de maneira gradual, com complexidades crescentes e sempre em um processo interacional, objetivando sua utilização na vida social, e normalmente é adquirida no meio escolar. O letramento expande o conceito de alfabetização e estuda as mudanças sociais que acontecem quando uma sociedade se torna letrada, considerando todos os indivíduos que vivem nela, alfabetizados ou não, com enfoque no social para compreender sua relação com a realidade existente.

Tfouni (1988) defende não existir pessoas que vivam em sociedades grafocêntricas e que tenham “grau zero” de letramento. As pessoas podem não saber ler e escrever, mas convivem com práticas letradas em seu cotidiano, fazem uso delas e aprendem as estratégias orais letradas. Essas pessoas não são, então, iletradas e sim não-alfabetizadas, por desconhecerem o código gráfico.

A pesquisa realizada por Tfouni (1988) com adultos não-alfabetizados reviu a relação direta feita entre desenvolvimento, capacidade cognitiva e inteligência. Verificou que tradicionalmente se tem definido que a aquisição da escrita leva ao raciocínio lógico e que, portanto, quem não sabe ler nem escrever é incapaz de raciocinar logicamente. Utilizando de silogismo²¹, tipo de raciocínio desenvolvido por pessoas altamente letradas, a autora observou como pessoas não alfabetizadas utilizam a linguagem quando expostas a esse tipo de discurso. Percebeu, então, que os adultos não-alfabetizados estudados mostraram-se capazes de compreender e explicar os silogismos, concluindo que a explicação dessa ocorrência não está em as pessoas serem ou não alfabetizadas e, sim, em viverem ou não em uma sociedade grafocêntrica onde a cultura escrita influencia as formas de pensar dos indivíduos que nela vivem. A autora conclui que apesar do desenvolvimento adquirido por meio da escrita, as

²¹ Silogismo é um tipo de raciocínio formal que possui uma premissa maior e outra menor e partindo delas é possível chegar a uma terceira premissa que apresenta uma relação lógica com o conteúdo das outras e caracteriza-se como a conclusão.

maneiras de estudar as pessoas não-alfabetizadas têm sido etnocêntricas e preconceituosas e que os não-alfabetizados apresentam “caminhos e modos de funcionamento que não são nem “menos”, nem “piores”; são, antes, diferentes e alternativos, por serem, tal como os dos letrados, produtos histórico-culturais” (TFOUNI, p.141, 1988).

O letramento no Brasil também foi objeto de estudo de Kleiman, que em 1995 publicou o livro “Os significados do letramento”, uma coletânea com 10 artigos de autores brasileiros que discutem as concepções de letramento sobre diferentes enfoques.

Kleiman (2004)²² concorda com Tfouni (1988) afirmando que o conceito de letramento amplia o de alfabetização. Para a primeira autora, a alfabetização está ligada a “competências individuais” e relacionada à escolarização, sendo uma prática de letramento. O letramento estuda práticas sociais e culturais dos grupos que utilizam a escrita e essas práticas diferem dependendo do contexto e do momento histórico, o que a autora chama de “o impacto social da escrita”. Kleiman (2004, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Segundo a definição de Kleiman (2004), a escolarização é apenas um tipo de prática de letramento, que, mesmo sendo dominante, não é a única forma de se fazer uso da escrita. Como Tfouni (1988), Kleiman (2004) defende que pessoas podem ser letradas, mas não alfabetizadas, porque conhecem estratégias orais letradas e fazem uso delas no seu cotidiano. Para Kleiman (2004), o letramento ultrapassa os limites da escola, a principal agência de letramento, a qual vem se preocupando apenas com a alfabetização, com o domínio do código. Outras agências sociais como a família, a igreja, a rua e o local de trabalho também são responsáveis pelo letramento, mas de maneira bem diferenciada da escola.

No livro de Kleiman (2004), os leitores são familiarizados com duas concepções de letramento: a do “modelo autônomo” e a do “modelo ideológico”, baseados nos estudos de Street (1984)²³. O modelo autônomo pressupõe um ensino para a funcionalidade, em que “há apenas uma maneira do letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social”. Já o modelo ideológico vai além da funcionalidade, pois as “práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para

²² A primeira edição do livro “Os significados do letramento” organizado por Kleiman foi publicado em 1995, mas neste texto teve-se como referência a 7ª reimpressão do livro que foi publicado em 2004.

²³ STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2004, p.21).

A utilização do modelo autônomo de letramento nas escolas faz com que a culpa pelo fracasso escolar seja imposta aos alunos ao invés de se analisarem os processos de exclusão que ocorrem nas sociedades modernas. A escrita, sendo relacionada ao desenvolvimento cognitivo, gera posicionamentos preconceituosos e reducionistas, além de inadequados, como foi demonstrado na pesquisa de Tfouni (1988). Quando essa concepção é utilizada na alfabetização de jovens e adultos, os conhecimentos prévios desses alunos são desvalorizados, e a aprendizagem ocorre mecanicamente, sem compreensão e com sentido apenas instrumental. Para Kleiman (2004), é necessário desnaturalizar a ideologia do modelo autônomo de letramento presente nas escolas.

Ao analisar as estruturas de poder que organizam a sociedade e como elas influenciam nas diferentes práticas sociais usar-se-á o modelo ideológico de letramento. A utilização desse modelo na alfabetização de jovens e adultos vem possibilitando que se observem a pluralidade e a diferença, facilitando ao adulto a maior participação na sociedade grafocêntrica, considera-se que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social. A alfabetização se torna uma forma de ação política, assemelhando-se à concepção freiriana. Por colocar em confronto as práticas discursivas aprendidas nos meios informais com as práticas dominantes escolares, a educação de jovens e adultos torna-se um importante espaço para o desenvolvimento de estudos do letramento (Kleiman, 2004).

Outra autora brasileira que tem desenvolvido estudos sobre o letramento é Soares M. (1998), que em 1998 publicou o livro “Letramento um tema em três gêneros”. Nele ela apresenta três artigos, publicados na década de 90, em diferentes gêneros (um verbete, um texto didático e um ensaio) em que reflete sobre o tema e apresenta as dificuldades e definições para o termo letramento. Essa autora concorda com Tfouni e Kleiman ao considerar a alfabetização e o letramento como fenômenos distintos. Para Soares M. (1998, p. 39), alfabetizar significa dominar o alfabeto e o letrar está relacionado com as práticas sociais, definindo letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Para Soares M. (1998), como já aludido, o ideal é alfabetizar com letramento, de tal forma que o ensino do processo de codificação e decodificação dos signos gráficos esteja articulado em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita. Esta concepção de Soares M. (1998) foi assumida nesta

dissertação porque se concorda com as afirmações da autora de que a linguagem se desenvolve nas interações verbais e que não há sentido em se dicotomizar o conteúdo da língua das formas de uso.

Em 2002, Soares M. publicou o livro “Alfabetização e letramento”, e propõe uma releitura de nove artigos seus publicados no período de 1985 a 1998. A autora apresenta releituras atuais de seus textos acrescentando notas explicativas ao lado dos originais. Nesse livro, verificam-se as mudanças que ocorreram nas definições de alfabetização e letramento, principalmente porque na época em que os artigos foram elaborados a definição de letramento estava em processo inicial de construção.

Outro importante estudo sobre letramento no Brasil é o realizado por Vera Masagão Ribeiro, em sua tese de doutorado publicada como livro em 1999: “Alfabetismo e Atitudes”. A autora pesquisou em jovens e adultos paulistanos as habilidades de leitura e escrita, utilizando-se de pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Ribeiro (1999), a importância de se estudar o letramento ou alfabetismo, como preferiu chamar, nos estudos sobre a educação de jovens e adultos, prende-se ao seguinte fato:

sendo o alfabetismo, em sentido amplo, o principal núcleo das aprendizagens escolares (...), o estudo de suas dimensões atitudinais se afigura indubitavelmente como parte crucial de reflexão pedagógica relativa à educação básica e em especial, à educação de adultos, campo em que as teorias sobre o alfabetismo exercem significativa influência (RIBEIRO, 1999, p. 17).

Esse estudo serviu como base para a elaboração do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional²⁴, uma iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras, o Ibope²⁵ e a Ação Educativa, com a coordenação de Ribeiro. Esse instrumento de avaliação procura medir o alfabetismo da população adulta no Brasil. Em 2003, Ribeiro organizou o livro “Letramento no Brasil”, uma coletânea de artigos de autores brasileiros que discutem os resultados do INAF, de 2001.

No ano de 2004, Maria do Rosário Longo Mortatti escreveu o livro “Educação e Letramento”, discutindo o surgimento, as concepções e definições de letramento no Brasil, relacionando-o com a educação. A autora apresenta as principais discussões na área, apresentando ao leitor uma compreensão da relação letramento, alfabetização, escolarização e educação.

²⁴ Os critérios utilizados pelo INAF para medir o alfabetismo serão abordados na seção 1.2.

²⁵ Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

Ao relatar os principais estudos sobre letramento no Brasil, torna-se importante comentar a edição da revista *Educação e Sociedade* que, em 2002, publicou o “Dossiê Letramento”, com a apresentação de Magda Soares e cinco artigos de pesquisadores brasileiros²⁶, abordando o tema sob diferentes perspectivas. Outra interessante publicação é a da revista *Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina, que no ano de 2006 publicou o Dossiê “O Ensino da Língua e a Alfabetização: Diálogos com a Formação Docente”, organizado por Nilcéa Lemos Pelandré e Nelita Bortolotto, com dez artigos de vários autores²⁷, demonstrando a importância dos estudos na área da língua portuguesa e da alfabetização no Brasil.

O termo letramento não é encontrado nos escritos de Paulo Freire; entretanto, seus estudos sobre a alfabetização se aproximam dos estudos do letramento. Segundo o autor, a alfabetização como processo é bem mais complexa do que a decodificação. A alfabetização para ele, como já comentado, é um ato político e de conscientização, uma possibilidade de o sujeito tornar-se produtor de sua própria cultura e de fazer uso dela. Paulo Freire considerava a prática social da alfabetização, fator que mantém sua teoria “atualizada e hoje pode ser bem mais compreendida por categorias como as que se referem ao fenômeno do letramento” (PELANDRÉ, 2002, p. 88).

Os autores brasileiros apresentados possuem algumas diferenças na definição de letramento, porém todos concordam que o letramento está relacionado com a prática social, que seu conceito expande aquele do domínio das habilidades de leitura e escrita e ultrapassa os limites da educação formal, estando relacionado também a outras esferas da vida social como a família, a igreja, o lazer, a rua... Por ser um conceito relativamente novo, os estudiosos da área citam-se mutuamente em seus textos.

Todos esses estudos sobre o letramento no Brasil evidenciam a relevância teórica e prática dessa temática na literatura educacional, em especial nos estudos sobre a leitura e a escrita nas sociedades grafocêntricas, em que as práticas de letramento são constantes na interação social. As pessoas, desde seus mais rotineiros hábitos, como ler um jornal, observar um folder promocional ou discutir o conteúdo de um livro, estão utilizando práticas letradas. Os estudos do letramento levam sempre em conta a questão social, partindo das práticas cotidianas para outras mais complexas em diferentes esferas; o letramento se relaciona

²⁶ Alceu R. Fraro, Vera M. Ribeiro, Cláudia L. Vóvio, Mayra P. Moura, Alicia Bonamino, Carla Coscarelli, Creso Franco, Ana Maria O. Galvão e Magda Soares.

²⁷ Magda Soares, Nelita Bortolotto, Sérgio Antonio da Silva Leite, Isaac Ferreira, Maria Marta Furlanetto, Adriana Fischer, Roxane Rojo, Maria de Lourdes Dionísio, Iris Pereira, Maria da Graça Lisboa Castro Pinto, Sylvia Bueno Terzi, Graziela Luzia Ponte.

diretamente com as experiências de vida de cada pessoa, o que Barton (1994, p. 35) quer dizer com “People have literacies which they make use of, associated with different domains of life”²⁸.

Considerando a importância das práticas sociais para o desenvolvimento do letramento, Dionísio (2007), em entrevista para a revista *Perspectiva*, discute os Estudos Atuais sobre o Letramento, em que destaca como principais autores David Barton, Gee, Mary Hamilton e Street²⁹. A autora comenta que o letramento neste enfoque é “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). O letramento é visto como práticas, no plural, relacionado às interações cotidianas e não como um conjunto de competências cognitivas individuais, perspectiva considerada “reduzida” por Dionísio (2007). A alfabetização, nesse contexto, é o aprendizado do código e está relacionada com a escola; já o letramento não apresenta necessariamente relação com a escola por fazer parte de diferentes práticas sociais.

Os Novos Estudos sobre o Letramento, segundo Dionísio (2007), utilizam a etnografia para observar o que as pessoas fazem com a leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas. Tais estudos contribuem para reafirmar a crítica ao que Graff (1994) chamou de “mito da alfabetização” que, conforme já mencionado, considera a alfabetização como indispensável para o desenvolvimento social e econômico de um país. Assim como Graff (1994), esses estudos mostram que essa relação não é direta nem linear, uma vez que o letramento sozinho não é a solução para todos os problemas políticos, sociais e econômicos, mas, sim, um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, permeado por características ideológicas de poder.

Quanto às escolas, Dionísio (2007, p. 216) ressaltou que os Novos Estudos do Letramento não observam se os alunos escrevem conforme o letramento dominante ou dentro das características exigidas pelas instituições, mas analisam “se lê e escreve de forma a apreender sentido”, buscando identificar “quais são as práticas dos sujeitos para potenciá-las como recursos de aprendizagem”. Conforme Dionísio (2007), é importante ensinar o letramento dominante, uma vez que é por meio dessas práticas que os indivíduos vão se

²⁸ “As pessoas têm letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes domínios da vida” (tradução nossa).

²⁹ BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique to traditional schooling**. New York/ London: Routledge, 2004.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto: multilingual matters Ltd/ Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

STREET, Brian. V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

inserir na sociedade, cabendo à escola proporcionar condições a fim de que todos passem a ter contato com o letramento dominante.

Dentro dos princípios dos Estudos Atuais do Letramento, são características fundamentais para a formação dos sujeitos letrados o contato com diferentes discursos e vários modelos culturais para conhecer o local e o global de forma crítica, uma vez que “os sujeitos são construídos nessas práticas, e podem ser construídos como sujeitos letrados ou não” (DIONÍSIO, 2007, p. 219).

Fischer (2007), em sua tese de doutorado, teve como referência os Novos Estudos sobre o Letramento para analisar “a construção de letramentos na esfera acadêmica”. Em seu texto a autora apresenta, baseada também em David Barton, Gee, Mary Hamilton e Street, conceitos como práticas e eventos de letramento, discurso, discurso reciclado e discurso crítico, fundamentais para esta dissertação, no sentido de se poder analisar no contexto pesquisado quais são as práticas de leitura dos alfabetizados da EJA.

Para definir práticas e eventos de letramento serão utilizados os conceitos de Barton (1994) e Fischer (2007). Barton (1994, p. 36) descreve evento de letramento como “an occasion when a person ‘attempts to comprehend or produce graphic signs’, either alone or with others”³⁰. Para ele os eventos constituem-se como acontecimentos sociais tendo como base um texto, tanto para compreender quanto para produzi-lo. Fischer (2007, p. 28) complementa afirmando que os eventos de letramento são práticas visíveis, são “atividades em que o letramento tem uma função, são ocasiões em que os textos fazem parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Já as práticas de letramento são uma categoria mais ampla e abstrata. “Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event”³¹ (BARTON, 1994, p. 37). Os eventos fazem parte das práticas, uma vez que são formas culturais de utilização do letramento produzido nos eventos. São as práticas sociais que determinam o uso da leitura e da escrita em uma situação específica, dando ao letramento uma função. Segundo Fischer (2007, p. 27), as práticas sociais são “processos internos, mas determinados por processos sociais, que interligam as pessoas umas com as outras, incluindo um constante compartilhar de ideologias e identidades sociais”.

³⁰ “uma ocasião em que uma pessoa ‘tenta compreender ou produzir sinais gráficos’, isoladamente ou com outros” (tradução nossa).

³¹ “Práticas de letramento são as práticas culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas compreendem em um evento de letramento” (tradução nossa).

As categorias de práticas e eventos de letramento permitem compreender que somente se torna leitor ou escritor o indivíduo que vincula a capacidade de leitura e de escrita diretamente aos eventos de letramento de que participa, mediados pelas práticas de letramento; caso contrário a leitura e a escrita não possuem significação, uma vez que não farão parte dos objetivos socialmente determinados. Todas as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas e, portanto, são diferenciadas dependendo do período e do local em que se pretende analisá-las. Ninguém é totalmente letrado, mas letrado “em diferentes e determinados contextos” (FISCHER, 2007, p. 30).

Fischer (2007), fundamentada em Gee³², define as diversificadas linguagens sociais, as características ideológicas, os tipos de letramento, as relações de poder, como formas de discurso, ou seja, para esses autores, discursos são características que explicitam o pertencimento dos indivíduos a uma comunidade de prática cultural específica. Os discursos valorizados socialmente são chamados de dominantes e contribuem para explicar as diferentes identidades sociais.

Nas palavras de Gee (2005, p. 144), discurso é:

una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, creer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social” o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo³³.

Segundo Gee (2005), os discursos podem ser classificados como primários e secundários. Os considerados primários são os que os indivíduos adquirem enquanto membros de uma comunidade específica, normalmente na família. Tais discursos “configuran nuestra primera identidad social y una especie de base en la que adquirimos o desde la que nos oponemos a los Discursos posteriores”³⁴ (GEE, 2005, p. 152). Já os discursos denominados secundários são aqueles que sofrem influência de outras esferas sociais como escolas, igrejas, organizações sindicais, bibliotecas, partidos políticos... Tais discursos

³² GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, p. 714-725, 2001.

_____. **Social linguistics and literacies**. Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

³³ “uma associação socialmente aceita de formas de utilizar a linguagem, outras expressões simbólicas e “artefatos”, para pensar, sentir, acreditar, valorizar e atuar que podem ser utilizadas para se identificar como membro de um grupo socialmente significativo a “rede social” ou para indicar (que um está desempenhando) um “papel” socialmente significativo” (tradução nossa).

³⁴ “Configuram nossa primeira identidade social e uma espécie de base que adquirimos ou a partir do qual nos oponemos aos Discursos posteriores” (tradução nossa).

“pueden ser locales, de carácter comunitário, o de orientación más geral”³⁵(GEE, 2005, p. 155), acontecem relacionados com os discursos primários e fazem parte dos processos de socialização. Os discursos também podem ser classificados como adquiridos e aprendidos. Os discursos adquiridos são aqueles com os quais os indivíduos entram em contato ao participarem de modelos culturais, sem o ensino formal, e os aprendidos são aqueles para o qual existe um ensino sistemático como o que ocorre nas escolas. É importante perceber que, conforme destaca Fischer (2007), as fronteiras entre discursos primários e secundários e adquiridos e aprendidos não é absoluta, existe uma forte relação entre eles, o que faz com que acabem por se misturar no processo de formação dos sujeitos.

Durante o processo de formação, como ressalta Fischer (2007), é possível que a relação entre discurso adquirido e aprendido seja tranquila. Isso ocorre quando as estratégias utilizadas na socialização primária são semelhantes àquelas utilizadas na escola, local de socialização secundária. Para os indivíduos pertencentes a esse grupo, os discursos primários são valorizados pelos discursos dominantes da escola e o aprendizado ocorre de forma facilitada. Entretanto, quando os discursos primários são diferentes dos dominantes da escola, como os discursos dos alunos que procuram os programas de educação de jovens e adultos, a aprendizagem acaba dificultada, ocasionando processos de exclusão.

Por possuírem discursos diferentes dos da escola, esses sujeitos, ao passarem a interagir com os discursos dominantes, acabam por se tornar observadores conscientes e, com o apoio do metaconhecimento³⁶, passam a se orientar na utilização dos discursos dominantes, devido aos conflitos e tensões estabelecidos entre os diferentes discursos. Assim, os indivíduos criam o que Gee (2005, p. 160) denomina de “discurso reciclado” e define como “una adquisición parcial unida com metaconocimientos y estratégias para “hacer”³⁷. Esse discurso pode ser temporário, utilizado enquanto se está na situação, ou até que se adquira fluência no discurso dominante, o que pode acontecer quando este for utilizado “em um contexto sócio-cultural significativo” (FISCHER, 2007, p. 39).

Um exemplo de discurso reciclado é o que Rojo (2006) apresenta em seu artigo “Alfabetização e letramento: sedimentação de saberes e práticas e (des)articulação de objetos de ensino”. A autora discute a fragmentação dos saberes e dos objetivos de ensino por parte dos professores que, na última década, passaram a ter contato com práticas novas incluídas no

³⁵ “podem ser locais, de carácter comunitário, ou de orientação mais geral” (tradução nossa).

³⁶ O metaconhecimento pode ser definido, neste caso, como conhecer os processos que envolvem a constituição dos discursos (FISCHER, 2007).

³⁷ “uma parcial aquisição parcial unida com metaconhecimento e estratégias para ‘fazer’”

currículo escolar “sob o grande rótulo ‘letrar’”, e chegaram a crer em um confronto desta prática com a anterior, a alfabetização, que se apresenta tradicionalmente relacionado ao ensino escolar. Segundo Rojo (2006, p. 572), “os professores reconhecem a existência e a necessidade desses diferentes objetivos de ensino e os veem de maneira fragmentada, lacunar, por vezes, contraditória”. A autora analisou duas aulas de uma professora alfabetizadora participante de um curso de formação continuada, uma no início de um programa de formação e outra ao final. Observou que em ambas as aulas houve a ocorrência da sedimentação de saberes e práticas. A primeira com a prática antiga (alfabetização/decodificação) se sobrepondo à nova (letramento) e na segunda o inverso. Percebe-se que a professora estava adquirindo um discurso novo sobre o processo de ensino-aprendizagem, para o qual não possuía fluência, o que a fazia entrar em conflito com o discurso antigo, gerando tensões, fazendo com que ela desenvolvesse um discurso reciclado como forma de se adaptar à situação, apresentando reflexos desse conflito entre os diferentes discursos na prática desenvolvida em sala de aula.

Tendo como base o conceito de discurso reciclado, constata-se a necessidade da EJA estabelecer uma relação com as práticas de letramento significativas para os alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem das práticas de letramento dominantes, diminuindo a exclusão e permitindo que esses indivíduos se tornem efetivamente sujeitos de direitos, ampliando sua participação nas práticas sociais.

Quando os indivíduos passam a ter controle sobre os discursos primários e secundários e sua forma de influência nas formações como sujeitos letrados, isso significa que estão apresentando um letramento crítico. Essa discussão remete à idéia de alfabetizar para a emancipação, conforme defendia Freire (2006), o que se torna:

um caminho para a libertação e para emancipação, capaz de conceder aos indivíduos o poder de participar de letramentos dominantes, de questionar a realidade em torno de si, bem como de analisar esses letramentos de maneira crítica, com apoio da metalinguagem que os constituem (FISCHER, 2007, p. 41).

O letramento crítico ocorre com o aprendizado efetivo, possibilitando acesso ao poder e à construção de conhecimentos. Quando as práticas de leitura dos alfabetizados da EJA passam a se pautar em um letramento crítico, as barreiras são eliminadas e o aprendizado ocorre de fato, pois são ensejados aos indivíduos o questionamento, a expansão e a modificação de suas próprias práticas de letramento.

1.2 – Definições de analfabetismo: critérios do IBGE, da Unesco e do INAF

A definição de letramento é complexa, conforme se pôde perceber com a apresentação das principais discussões sobre o tema. Apesar de não existir consenso sobre o termo, há a necessidade de medi-lo. Soares M. (1998) constata que esse é um desafio relacionado diretamente com a universalização do letramento, ou seja, com o acesso pleno de todos às práticas de leitura e escrita. Objetivando contribuir para a elaboração de políticas e programas de alfabetização, escolas, organizações governamentais e internacionais³⁸ elaboram critérios para classificar e avaliar o letramento, diagnosticando como os indivíduos estão em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A dificuldade em medir o letramento é tanta que, segundo Soares M. (1998), tanto as avaliações realizadas por pesquisas de amostragem, quanto por censos populacionais ou por sistemas escolares “produzem dados imprecisos”.

Para compreender quais os critérios utilizados para definir quem são os analfabetos e medir os níveis de letramento, é necessário ter clareza que os critérios não são fixos nem universais; eles variam de acordo com a sociedade e o período histórico que se pretende determinar. Tais mudanças são visíveis nos critérios adotados pelo IBGE para definir se uma pessoa é ou não alfabetizada, critérios esses já abordados nesta pesquisa. Cabe lembrar que, antes dos anos 1950, uma pessoa que sabia apenas assinar o próprio nome era considerada alfabetizada. Após o censo de 1950, o IBGE passou a avaliar como alfabetizado, por recomendação da Unesco, quem declarava saber ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia-a-dia compreendendo o que escreveu³⁹. A mudança nos dois conceitos ocorreu porque as necessidades sociais foram se intensificando com relação à leitura e à escrita, e tornou-se necessário fazer uso social dessas práticas. Atualmente, “não se pode falar em desenvolvimento científico e tecnológico, da organização do espaço e da gestão pública e princípios de cidadania, sem se falar da escrita” (PAINI; GRECO, 2005, p.223).

Em 1978, a Unesco criou o termo analfabetismo funcional (GALVÃO; PIERRO, 2007). O adjetivo funcional, acrescentado à palavra analfabetismo, alarga o conceito de

³⁸ Neste trabalho serão apresentadas as definições do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e do INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) para medir os níveis de letramento, critérios considerados os mais relevantes para esta pesquisa, pois são os mais enfatizados no cenário nacional e alguns deles utilizados para a obtenção dos dados desta pesquisa.

³⁹ Convém lembrar que um dos principais intuitos de alfabetizar a população brasileira era para fins eleitorais, já que o analfabeto não tinha direito ao voto e, portanto, a pessoa que soubesse assinar o próprio nome poderia votar.

analfabetismo, relacionando-o àquelas pessoas que decodificam, mas não conseguem fazer uso da leitura e da escrita para suas necessidades diárias na família, na sociedade e no trabalho. Sciliar-Cabral (2006, p. 60) destaca que esse conceito sofreu algumas modificações com o passar do tempo, por influências de pesquisadores como Paulo Freire e Scribner & Cole, passando a significar “a funcionalidade da leitura e da escrita, atendendo às demandas do contexto social e possibilitando o uso das habilidades para continuar a se desenvolver ao longo da vida”. As modificações no conceito enfatizam que o letramento acontece durante o decorrer de toda a vida e envolvem diferentes práticas sociais, habilidades e conhecimentos.

Desde 1990, o IBGE passou a considerar analfabetas funcionais as pessoas que possuem menos de quatro anos de escolaridade. O censo de 2006 demonstrou que 23,6% da população brasileira, com 15 anos ou mais, é analfabeta funcional. O número de anos adotado pelos censos populacionais como critério para definir os indivíduos como analfabetos funcionais é relativo, varia com o passar do tempo e está diretamente relacionado com a complexidade da sociedade, suas crescentes necessidades de utilização da leitura e da escrita nas atividades cotidianas e as perspectivas educacionais apoiadas politicamente. Por esse motivo, e diferentemente do Brasil, o Canadá, por exemplo, considera analfabetas funcionais as pessoas que não concluíram nove anos de escolaridade, os Estados Unidos as pessoas que não completaram oito anos de escolaridade, e a Espanha aqueles que possuem menos de seis anos de escolaridade (SCILIAR-CABRAL, 2006).

O IBGE, como se pôde perceber, coleta os dados oficiais para definir os níveis de letramento no Brasil de duas formas diferentes: uma pela autoavaliação do entrevistado e outra por anos de escolaridade.

A autoavaliação não apresenta dados exatos à realidade, porque é feita por meio de perguntas aos entrevistados, buscando respostas afirmativas ou negativas. Para Soares M. (1998, p.93), com apenas essas respostas, é difícil identificar características específicas do processo de letramento como “leitura *versus* escrita; diferença entre decodificação e compreensão ou interpretação; diferença entre apenas ser capaz de transcrever unidades sonoras e ser capaz de comunicar por escrito com um leitor em potencial”.

Concorda-se com Soares M. (1998) quando ela afirma que os recenseados podem não ter uma percepção exata sobre como está seu processo de aquisição da leitura e da escrita ou ainda não responderem que são analfabetos por vergonha, ou medo de serem submetidos a testes. Outro fator que complica ainda mais essa forma de avaliação é que uma pessoa da casa

pode responder por todas as outras, e sua forma de avaliar os outros indivíduos pode ser diferente da resposta individual de cada um.

De acordo com o demonstrado pelas pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional⁴⁰ (INAF), apresentado em boletim de abril/maio de 2007, normalmente quem declara possuir maior capacidade de leitura e escrita geralmente a possui. Foram porém detectadas nos testes variações entre o que é respondido às perguntas e os resultados dos testes cognitivos. Alguns indivíduos subestimam suas capacidades de leitura e escrita e em outros casos ocorre o inverso. Diante dos dados obtidos, Soares T. (2007, p. 4) conclui que “quanto à auto-percepção da capacidade de leitura, os mais velhos tendem a ser menos rigorosos consigo mesmos do que os mais jovens”. Uma possível explicação para esse fato pode estar relacionada à escola, que gradativamente foi aumentando o seu grau de exigência com relação à leitura e à escrita, fazendo com que os mais jovens sejam mais exigentes, pois a educação escolar que receberam pode ter sido mais rigorosa neste aspecto, uma vez que as necessidades sociais também são.

O critério de avaliação por anos de escolaridade, por sua vez, apresenta resultados mais condizentes com a realidade do que os realizados com base na autoavaliação. Isso porque, conforme Soares M. (1998), tal critério se baseia nos dados definidos pela escola, instituição que formalmente tem por objetivo transmitir o conhecimento sistematizado. A escola apresenta dados mais precisos para verificar como os indivíduos estão no processo de aquisição da leitura e da escrita do que a própria percepção dos entrevistados. Desta forma, como salienta Soares M. (1998), verifica-se um ininterrupto processo de competências e práticas desenvolvidas ao longo do processo de escolarização e não apenas uma dicotomia entre letramento e analfabetismo, obtida nas respostas sim ou não do critério de autoavaliação.

Entretanto, para garantir total legitimidade nos dados, Soares M. (1998) ressalta a necessidade de todos os indivíduos frequentarem a escola e o sistema educacional ser organizado de modo que todas as instituições considerem o mesmo nível de letramento para a conclusão das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Sabe-se que isso não ocorre no Brasil. Em uma mesma escola os critérios podem ser diferentes, em cada sala, dependendo da concepção de letramento de cada professor. O sistema educacional brasileiro é heterogêneo e com diferentes condições de ensino, tornando o critério por anos de escolaridade insuficiente para definir o grau de letramento dos indivíduos.

⁴⁰ A pesquisa foi realizada em São Paulo. Maiores detalhes sobre esta pesquisa serão fornecidos posteriormente nesta seção.

A avaliação por anos de escolaridade contempla apenas o letramento adquirido nas instituições escolares, desconsiderando o conhecimento obtido por meios não formais. Conforme Soares M. (1998, p.100), com a escolarização “as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com os usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares – em casa, no trabalho e em seu contexto social”. O letramento, ou letramentos no plural, como sugerem Street (1984), Barton (1994), Gee (2005), Dionísio (2007) e como se prefere utilizar na presente dissertação, são práticas sociais, diferentes linguagens, vários níveis de habilidades e conhecimentos sobre a leitura e a escrita e seus usos, e formas de aprendizagens relacionadas às várias esferas sociais e não apenas à escola.

Resultados do INAF, publicados em setembro de 2005, evidenciam a insuficiência dos anos de escolaridade para medir o letramento. De acordo com os dados, entre os anos de 2001 a 2005 aumentou o nível de escolarização, porém as mudanças relacionadas à aprendizagem não são significativas. Conclui-se que a relação entre escolarização e práticas de letramento não é necessariamente correspondente, mesmo havendo uma forte correlação entre elas, uma vez que anos de escolaridade foi o fator que mais influenciou o resultado dos testes.

Os resultados do INAF 2005 indicaram que há pessoas com menos anos de escolaridade que são mais alfabetizadas que outras com mais anos de escolaridade. Esses dados possibilitam inferir que a escola não é, portanto, a única instituição de letramento, e que não está cumprindo plenamente sua função de contribuir para a inserção dos alunos em práticas sociais letradas. Tais resultados confirmam mais uma vez o que estudiosos da área⁴¹ já defendem há muito tempo: um maior contato com diferentes tipos de textos e acesso a diferentes informações são imprescindíveis para se obter um melhor desempenho na leitura.

Outra forma de medir e avaliar o letramento populacional, de acordo com Soares M. (1998), é a medição por estudos de amostragem⁴², em que os dados são coletados em uma amostra representativa da população. Com esses estudos obtêm-se informações mais detalhadas e específicas sobre as reais práticas e habilidades de leitura e escrita, sua natureza e seus usos. São avaliados então os níveis de letramento funcional. No Brasil, segundo Ribeiro (s.d.), a única avaliação por amostragem é a do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo⁴³

⁴¹ Kleiman (2004), Freire (2006), Foucambert (1994) e Barton (1994).

⁴² Esta forma de avaliação é conhecida como *surveys*.

⁴³ O termo “alfabetismo”, segundo a coordenadora do projeto Vera Masagão Ribeiro que realizou sua pesquisa de doutorado sobre a temática que serviu de base para o INAF, é utilizado por uma preferência da autora ao

Funcional, pesquisa da qual se vem falando, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a ONG Ação Educativa. Soares M. (1998) ressalta a importância dos estudos por amostragem, reconhecida em países que já atingiram um nível básico de letramento, uma vez que assim surgem as necessidades de verificar a ocorrência de habilidades mais complexas e a utilização destas em diferentes contextos.

Como os demais estudos por amostragem, o INAF realiza entrevistas domiciliares em que são aplicados testes e questionários. Os testes avaliam como os indivíduos estão nas práticas de leitura e escrita, e os questionários obtêm informações detalhadas sobre os usos das habilidades de leitura e escrita nas diferentes esferas sociais e as opiniões que os indivíduos têm sobre seu processo de leitura e de escrita. Existem pesquisas anuais com uma amostra de 2 mil pessoas representativas da população com idade de 15 a 64 anos. Ribeiro (s.d., p. 6) comenta que “o intervalo de confiança estimado é de 95%, e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra”.

Os instrumentos que avaliam a leitura e a escrita nos testes do INAF estão relacionados às diferentes esferas sociais (família, trabalho, escola, religião e participação cidadã) e com os vários materiais escritos neles encontrados. São apresentados vários suportes e tipos de textos que possuem diferentes funções como: distrair, informar, registrar... Nos testes é solicitada a utilização de habilidades de leitura e escrita, como localizar informação em um texto, perceber qual é seu tema central, comparar informações, estabelecer inferências...

O INAF definiu três níveis de letramento ou alfabetismo: rudimentar (nível 1), básico (nível 2) e pleno (nível 3). É considerado alfabetizado rudimentar quem consegue ler palavras simples do dia-a-dia, como, por exemplo, ler o título de um folder promocional, ler o rótulo de um produto, o nome de um ônibus, etc. Os alfabetizados básicos conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos ou médios como uma carta ou verificar uma informação em um jornal. Os alfabetizados plenos utilizam-se de inferências, fazem comparações entre diferentes textos, localizando informações implícitas, o que revela possibilidade de uma

termo letramento conforme comentado por esta pesquisa, quanto aos estudos do letramento. Na introdução do livro “Alfabetismo e Atitudes”, que originalmente foi sua tese de doutorado, Ribeiro explica, em nota de rodapé, sua preferência pelo termo alfabetismo: “Neste estudo, o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, designado como a condição de pessoas ou grupos que não sabem ler ou escrever mas também, como propõe Magda Becker Soares, utilizam a leitura e a escrita, incorporando-a em seu viver, transformando por isso sua condição (Soares 1995). Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferiu-se, aqui, empregar o termo alfabetismo tal como sugere a autora acima referida, por ser um termo já dicionarizado e também por guardar a mesma raiz do termo alfabetização, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita” (RIBEIRO, 1999, p. 16).

participação absoluta nas práticas de letramento. Segundo dados do INAF 2005, apenas 26% dos brasileiros são alfabetizados no nível pleno e 7% são analfabetos.

O INAF coleta um número variado de dados sobre habilidades e práticas sociais de leitura e escrita para definir os níveis de letramento, ou seja, considera letramento como um conjunto sucessivo de práticas e habilidades. A dificuldade dos estudos de amostragem para a avaliação do letramento, segundo Soares M. (1998), é a discordância entre as diferentes pesquisas sobre o que e como deve ser medido. De uma maneira geral, porém, esses estudos analisam um maior número de habilidades e práticas proporcionando uma visão multidimensional do letramento.

Conforme as pesquisas oficiais realizadas no Brasil (IBGE e INAF), o índice de analfabetismo está caindo. No entanto, Paini e Greco (2005), chamam a atenção para esse índice que ainda é elevado no Brasil e que, no geral, é mais elevado ainda que os da América Latina e do Caribe. Os analfabetos são a população de classe baixa, em sua maioria os indivíduos com idade mais elevada e, dentro desta categoria, as mulheres aparecem em percentual maior. Isso se deve ao analfabetismo não ser definitivamente uma questão pessoal e sim de exclusão social.

Apenas recentemente⁴⁴ “quase” todas as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos passaram a frequentar a escola; desta forma, a população com idade superior não foi beneficiada com a expansão do ensino primário e acabou sendo privada do direito à educação (GALVÃO; PIERRO, 2007). Quanto às mulheres, o preconceito a esta camada da população se torna evidente quando se observam os dados. Com relação ao analfabetismo no Brasil, Galvão e Pierro (2007, p.70) apresentam uma importante conclusão, para essas autoras, o país pode ter avançado com relação à entrada das crianças e adolescentes na escola, mas está “longe de proporcionar aos jovens e adultos oportunidades apropriadas de aprendizagem ao longo da vida”.

Os estudos e discussões apresentados evidenciam a relevância de se realizarem pesquisas sobre a alfabetização de jovens e adultos, uma vez que o direito de todos os cidadãos à educação ainda está longe de ser garantido, especificamente quando se trata daqueles que não tiveram acesso ao ensino formal em idade própria ou foram “excluídos” do sistema de ensino por motivos diversos.

⁴⁴ Segundo dados do IBGE no ano de 2004 o índice de frequência ao ensino fundamental alcançou 97% das crianças e adolescentes.

1.3- Leitura como prática de letramento

A leitura que se pesquisou nos alfabetizados da EJA é entendida, por esta dissertação, com base em Vóvio (2007), Foucambert (1994), Kleiman (1995) e Silva e Barbosa (2004), como práticas de leitura no plural. São práticas que ultrapassam os limites da decodificação dos signos gráficos e se estendem no decorrer de toda a vida dos indivíduos. Constitui um elemento cultural e é parte da sociedade. Procurou-se verificar a importância das práticas de leitura nas atividades cotidianas e escolares dos alfabetizados da EJA. Optou-se por realizar a pesquisa em uma sala de aula da educação de adultos por considerá-la, assim como Kleiman (2004), lugar privilegiado para se observarem os microcontextos das práticas de letramento, com a finalidade de observar as minúcias desse processo. Corroborando a afirmação de que a escola não é o único lugar onde são desenvolvidas as práticas de leitura, no decorrer desta pesquisa foi dada ênfase também às práticas de leitura dos alfabetizados fora dessa instituição.

A leitura como prática plural “tem o potencial de fazer emergir uma variedade de práticas e um número surpreendente de vozes e discursos apagados ou não reconhecidos por aqueles que acreditam que a leitura é um ato invariável e único” (VÓVIO, 2007, p. 2). Ao contrário, a leitura como prática individual, termo tradicionalmente utilizado, considera essa prática uma técnica individualmente adquirida sem ter relação com o contexto, o período e o grupo social (KLEIMAN, 2004). Contrariamente a essa concepção, a leitura como prática plural ressalta os diferentes objetivos, os vários modos de ler e os diversificados comportamentos atribuídos ao leitor. O leitor deixa de ser um leitor idealizado e se transforma em leitor real, pois todos os tipos de leitura são válidos e relacionados aos diferentes eventos de letramento.

A leitura é de extrema importância para os indivíduos participarem de diversas práticas sociais. Atualmente, devido ao desenvolvimento técnico e científico atrelado à escrita, novas exigências quanto a essa “tecnologia”⁴⁵ são criadas constantemente. Diante dessa realidade, Paini e Greco (2005, p. 223) acreditam que “não há democracia sem letramento, sem a circulação de informação” e acrescentam que não é possível “imaginar a justiça sem as letras”.

Nas sociedades grafocêntricas, observa-se a presença da leitura nos mais diversificados contextos sociais. Utiliza-se a leitura para tarefas simples como ler rótulos de

⁴⁵ Utiliza-se neste texto a definição de Soares (1998), que considera a leitura e a escrita como tecnologias.

produtos e observar suas validades, para pegar o ônibus correto, para escrever um bilhete e para outras atividades mais complexas como ler e comparar textos extensos, ler livros técnicos e científicos, citando apenas algumas das muitas aplicações da leitura no cotidiano. Como os alfabetizados da EJA convivem nessa realidade letrada? A leitura feita na EJA é utilizada somente nessa Instituição ou se reflete na inserção em um maior número de práticas letradas?⁴⁶ Como já comentado anteriormente, essas são as principais perguntas que motivaram a presente dissertação. Antes de respondê-las, é necessário ter clareza sobre a leitura em foco.

O ato de ler é compreendido, nesta pesquisa, como práticas sociais de letramento. As práticas estão no plural porque “sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo variados efeitos sociais e mentais em contextos sociais e culturais específicos” (VÓVIO, 2007, p.4). A leitura envolve o domínio de várias habilidades, atitudes e conhecimentos, nas diversificadas esferas sociais, como a produção de significados, a construção de sentidos, a capacidade de interpretação, de fazer análises e associações com o conhecimento prévio sobre o assunto, a familiaridade com diferentes tipos de textos, as intenções do leitor e suas representações sobre a leitura e a escrita. Neste enfoque, concorda-se com Soares M. (2002) que define a leitura como um processo que:

estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em som sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui entre outras habilidades, a habilidade de decodificar signos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de idéias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES M., 2002, p. 31).

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de letramento. Todavia, elas são processos distintos, mas complementares e “envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino-aprendizagem” (MORTATTI, 2004, p. 100). Para ler, é necessário “aprender a segmentar a cadeia da fala e 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” (PELANDRÉ, 2003, p. 4). Segundo Pelandré (2003), a escrita é baseada nos conhecimentos

⁴⁶ Pretende-se tentar responder a essas perguntas na seção 4, uma vez que lá será possível ter uma visão geral de todas as etapas desta pesquisa.

que se possui de leitura, mas utiliza outros procedimentos. Scliar-Cabral (2006) complementa afirmando que a escrita é um processo ainda mais complexo que a leitura. O presente trabalho enfocou especificamente as práticas de leitura dos alfabetizados da EJA, pois mesmo que tais práticas sejam ensinadas nas escolas, concomitantemente com as práticas da escrita⁴⁷, uma vez que são complementares, elas possuem características distintas e evoluem diversificadas práticas sociais.

O ato de ler é também o de construir sentidos e não encontrar apenas o sentido do texto escrito pretendido pelo autor, é “uma relação pontual de uma polissemia do texto literário” (GOULEMOT, 2001, p.108). O leitor construirá sentidos, influenciado principalmente por aspectos de “fora-do-texto”, os quais Goulemot (2001) aponta como sendo os aspectos fisiológicos (cansaço, dores no corpo, bocejos, sono...), os históricos (história política, cultural, social e as vivências cotidianas) e os da biblioteca do leitor (as informações obtidas através das leituras que fez anteriormente). Esses fatores, pessoais e sociais, interferirão decisivamente na compreensão e, conseqüentemente, na leitura do texto.

Ao definir a imprescindível importância do leitor na construção e atribuição de significados, não se deixa de considerar, no entanto, as semelhanças nas interpretações de um texto escrito. Elas ocorrem em razão da constituição do texto dar-se dentro de uma formação discursiva, com uma ideologia característica que delimita a construção de significados. Grigolletto (2003, p. 96) afirma que “não há uma base literal e imutável no texto, mas cada discurso está necessariamente inserido em uma determinada formação discursiva e ideológica que regula a produção de significados”.

Durante a leitura, os leitores experientes⁴⁸ utilizam, inconscientemente, várias estratégias que facilitam a atribuição de sentidos ao texto escrito. São elas a seleção do que julgam necessário saber, a antecipação, previsão do que estará escrito no decorrer do texto, as inferências que permitem perceber o que não está explícito no texto e a verificação ou checagem das informações com suas antecipações ou com os conhecimentos prévios.

Kleiman (1995) e Solé (1998) explicitam que para ler um texto são necessários os conhecimentos prévios do leitor, adquiridos no decorrer de sua vida, de suas práticas de letramento. A interação com esses diferentes conhecimentos é responsável, portanto, pelo sentido do texto. Kleiman (1995) destaca, ainda, três tipos de conhecimentos prévios

⁴⁷ Foi somente no século XIX que o ensino da leitura passou a estar associado ao ensino da escrita, antes estas duas práticas eram ensinadas separadamente. Para saber mais sobre a história do ensino da leitura e sua relação com o ensino da escrita ver Barbosa (1994).

⁴⁸ Termo utilizado por Solé (1998).

necessários para compreensão do texto: o “conhecimento lingüístico” (que abrange o conhecimento sobre a língua), o “conhecimento textual” (conhecimento de diferentes textos e formas de discurso) e o “conhecimento de mundo” (normalmente adquirido de maneira informal).

Além do conhecimento prévio acessado pelo leitor durante a leitura, ele possui objetivos e expectativas individuais, igualmente necessários e importantes para a significação do texto. Não existe um único processo para compreender um texto escrito, mas são vários os “processos de leitura, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor” (KLEIMAN, 1995, p. 32).

Segundo Kleiman (2001), a leitura, algumas vezes, torna-se complicada e de difícil identificação do sentido, desestimulando o leitor, fazendo com que perca a vontade de ler, pois o significado é obtido a partir das inferências feitas no decorrer da leitura do texto, acionando o conhecimento prévio e reconhecendo as marcas textuais deixadas pelo autor para a recuperação do significado e a construção do sentido. Foucambert (1994) chega a diagnosticar o fim da “era da alfabetização” para o surgimento da “era da leiturização”. O autor realça a importância do ensino das estratégias de leitura nos cursos de formação de professores, para que os educadores, conhecendo os processos utilizados pelos leitores proficientes, possam auxiliar seus alunos em sua constituição como leitores.

As habilidades e conhecimentos que foram utilizados para uma definição de leitura fazem parte da construção do letramento. Soares M. (2002) estabelece duas dimensões para o letramento e conseqüentemente para a leitura e escrita que constituem práticas de letramento: a dimensão individual e a dimensão social.

Na dimensão individual, a leitura e a escrita são práticas apreendidas pelo indivíduo, é o domínio da “tecnologia” do ler e do escrever. Envolve desde o processo de decodificação até a capacidade de fazer análises e inferências sobre o conteúdo lido. A dimensão social é a forma como os indivíduos utilizam a capacidade de leitura e escrita do cotidiano, em diferentes contextos sociais, com objetivos específicos. Está relacionada à forma como esses indivíduos se comportam nas situações de letramento a que são submetidos. Esta dissertação investigou tanto a dimensão individual, ou seja, quais os materiais de leitura lidos pelos alfabetizando e como liam, quanto a social: qual a importância da leitura em suas vidas e quais as necessidades de leitura em suas práticas sociais.

Ao utilizar a dimensão social, amplia-se o conceito de leitura e passa-se a considerar, assim como Freire (2006), não apenas o domínio das habilidades de leitura, mas, acima de

tudo, a oportunidade de os indivíduos agirem criticamente sobre a realidade, visando a sua modificação. A emancipação pela conscientização: aprender a ler para fazer uma leitura crítica da realidade, a qual vai além do aprendizado dessa tecnologia. Buscou-se então saber se as práticas de leitura dos alfabetizados da EJA estavam possibilitando a ampliação das práticas letradas, pois, caso contrário, não estariam contribuindo para a emancipação dos indivíduos. As práticas educativas não são neutras, tornando-se necessário valorizar o contexto sócio-histórico, econômico e as experiências de vida de quem aprende, percebendo a esfera social, histórica e ideológica da leitura.

O letramento não se limita à formação inicial de leitores, ele se desenvolve no decorrer das diferentes relações sociais, fazendo com que os indivíduos continuem utilizando essas práticas por toda a vida, ampliando seus conhecimentos prévios, segundo compreensão de Kleiman (1995), ou sua biblioteca como referido por Goulemont (2001). São as relações sociais e os materiais de leitura e escrita que possibilitam a formação de leitores ativos e críticos no contexto da sociedade grafocêntrica. As relações sociais e formas de ler estão relacionadas às condições históricas e sociais em que são desenvolvidas, “não há uma leitura “boa ou ruim”, “certa ou errada”, mas leituras que acontecem respondendo ao contexto em que esta leitura se dá” (PELANDRÉ; RESE, 2005, p. 9). Os leitores interagem em diferentes esferas sociais, com diferentes práticas de letramento e finalidades; as formas de ler e as competências variam e são construídas no processo de interação.

Em seus estudos, Barbosa (1994) estabeleceu as possíveis formas de leitura utilizadas em diferentes contextos, demonstrando que o ato de ler é dinâmico. Segundo esse autor, a leitura pode ser informativa, de consulta, uma leitura para a ação, uma de reflexão, uma de distração ou uma leitura da linguagem poética. Devido às várias maneiras de realizá-la, a leitura é “por natureza, flexível, múltipla, diversa, sem hierarquia pré-estabelecida que defina uma leitura melhor do que as outras. Aprender a ler é aprender a explorar um texto, lenta ou rapidamente, dependendo da intenção do leitor” (BARBOSA, 1994, p. 123).

Com base nessa concepção ampla de leituras no plural como práticas sociais de letramento, concorda-se com Pelandré (2003) e Soares M. (1998), como mencionado anteriormente, que o ideal seria alfabetizar com letramento, ou seja, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (SOARES M., 1998, p.47). Pelandré (2003, p. 5) acrescenta que o alfabetizar com letramento implica “necessariamente uma concepção dialógica da linguagem, considerá-la como lugar de interação humana, como uma atividade

criadora e constitutiva de conhecimento e transformação da realidade”. A alfabetização, assim, está relacionada à dimensão individual e social de letramento, com o intuito de desenvolver as aptidões necessárias para leitura e escrita, juntamente com o conhecimento dessas práticas nos diferentes contextos sociais.

1.4 - O processo de ensino-aprendizagem da leitura

O letramento ocorre nas mais diversificadas esferas sociais, mas a escola é para muitos o único local de contato efetivo com livros e leitura. Sendo assim, compreende-se que ela é “espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora, cuja acção ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição” (DIONÍSIO, 2000, p. 44). Defende-se que na escola exista um efetivo processo de ensino-aprendizagem da leitura, mas não com um fim em si mesmo, aprender a ler para ler na escola, cumprindo tarefas e preenchendo formulários, mas aprender a ler para a vida, para a prática social do letramento, a fim de promover a conscientização visando à emancipação do indivíduo, segundo a concepção freiriana de alfabetização.

Nessa conjuntura, a sala de aula da EJA é considerada um local de práticas de leitura. Tanto o professor quanto os alunos praticam o ato de ler, o professor desde a preparação das aulas e os alunos trabalhando com diferentes textos e com novos modos e objetivos de leitura, dentro de seus interesses. Ambos “formam-se mutuamente como leitores nessas ações compartilhadas” (VÓVIO, 2007, p. 2). O professor e os alunos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e suas experiências e expectativas influem diretamente nas práticas de leitura em sala de aula e conseqüentemente em quais e em como são as práticas de leitura dos alfabetizandos.

Autores como Foucambert (1994), Kleiman, (1995), Solé (1998) e Silva e Barbosa (2004) defendem que nos cursos de formação de professores é importante discutir e trabalhar as estratégias de leitura dos “leitores experientes” (a seleção, a antecipação, as inferências e a verificação ou checagem das informações com suas antecipações ou com os conhecimentos prévios). Esses conhecimentos dos processos de leitura podem ser utilizados como atributos didáticos na formação de leitores, porque se tornam um meio para chegar à compreensão dos textos. Isso não significa que esses autores compartilhem a idéia de que o ideal é dar aulas sobre quais são as habilidades de leitura, muito pelo contrário, todos ressaltam a necessidade

dessas estratégias estarem articuladas ao processo de ensino-aprendizagem e às dificuldades dos alunos na compreensão do que é lido.

As estratégias de leitura facilitam a interação dos alunos com o texto e suas significações. Partindo da idéia de que para ler é necessária a produção de significados, a construção de sentidos, a capacidade de fazer interpretações, a utilização de conhecimentos prévios e o conhecimento das especificidades de vários tipos de textos, concorda-se com Silva e Barbosa (2004). Para eles, se o objetivo for ampliar o processo de ensino-aprendizagem efetivo da leitura, ultrapassar os limites da escola e levar os alunos a participarem dos usos sociais dessa prática nas sociedades letradas, as estratégias de leitura podem ser trabalhadas mesmo antes dos alfabetizandos já saberem ler. Para estes autores, o ideal é ensinar as estratégias de leitura juntamente com a decodificação e a partir do contato com diferentes tipos de textos. Eis algumas propostas de trabalho em sala de aula para o desenvolvimento de estratégias de leitura: estimular a utilização dos conhecimentos prévios, conversar com os alunos sobre o que vai acontecer no texto, discutir sobre o gênero de leitura, adivinhar o que vai estar escrito no restante do texto, verificar se o que foi previsto estava correto e checar o que já se sabia e o que foi trazido de novo pelo texto.

Ao assumir a concepção de leituras como práticas de letramento, os programas que desenvolvem a educação de adultos passam a se preocupar com questões que ultrapassam a decodificação, permitindo a utilização da leitura no decorrer de toda a vida. Vóvio (2007) comenta várias características importantes para que os alunos da EJA desenvolvam uma leitura plural. Tais características complementam o que foi apresentado sobre a importância do trabalho com as estratégias de leitura dos leitores experientes.

Quando se pretende formar leitores críticos, segundo Vóvio (2007), é importante a utilização de uma grande variedade de leituras, promovendo um amplo contato com as situações de leituras vividas cotidianamente até aquelas trabalhadas globalmente. As práticas locais várias vezes “estão relacionadas a práticas orais e coletivas muito distintas daquelas de que se ocupa tradicionalmente a escola” (VÓVIO, 2007, p. 7). Para compreender as práticas locais, é necessário observar o *como* e o *porquê* as práticas de leitura são utilizadas e as significações que possuem para cada indivíduo⁴⁹.

Os jovens e adultos fazem a leitura no cotidiano, nas várias esferas sociais, como nas ruas, em casa, no trabalho, no lazer e nesses vários momentos é que vão construindo suas representações sobre a importância dessas práticas, sobre quais são os textos reconhecidos

⁴⁹ Esta dissertação verificou as significações atribuídas à leitura através das entrevistas compreensivas.

socialmente. Essas representações podem ser confirmadas, modificadas, resignificadas ou apagadas dependendo de como as práticas de leitura são trabalhadas dentro da EJA.

Outra característica importante citada por Vóvio (2007) reside em os alunos saberem como os textos são utilizados nas diferentes atividades socioculturais. Isso só ocorre quando os alunos são inseridos em práticas legítimas de letramento das várias esferas sociais, unindo o que já sabem com as características dos gêneros trabalhados.

Mais uma discussão significativa que Vóvio (2007) põe em destaque e já levantada nesta dissertação é dar um sentido à leitura, promover problematizações, estabelecer objetivos, perceber a utilização dos conhecimentos prévios, prever o que vai acontecer no restante do texto, atividade semelhante ao que foi proposto quanto à utilização das estratégias de leitura de leitores experientes.

Segundo Vóvio (2007, p. 10), o processo de ensino aprendizagem deve ser pautado na mediação em que o professor e os alunos estabeleçam “diálogo entre todos e a apropriação dos textos, a fim de que ambos possam atribuir sentidos coletivos e individuais ao que leem”. São relações de trocas de experiências entre o professor, que é o leitor experiente, e os alunos, que são os iniciantes, ambos significando e construindo *o que e para que* são as práticas de leitura.

Todas as características do processo de ensino-aprendizagem da leitura destacados por Vóvio (2007), bem como os pressupostos apresentados por Foucambert (1994), Kleiman, (1995), Solé (1998) e Silva e Barbosa (2004) sustentam a fundamentação teórica desta dissertação e explicitam possibilidades do desenvolvimento de uma prática de leitura plural na sala de aula.

2. INVESTIGANDO A REALIDADE

2.1 – Contextualização da EJA na Prefeitura Municipal de Florianópolis

A educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica, destinada àqueles que não frequentaram o ensino fundamental ou médio em idade própria⁵⁰. Constitui um direito dos jovens e adultos e um dever do Estado garantir condições de acesso e permanência desses alunos no ensino formal. Podem frequentar a EJA jovens e adultos maiores de quinze anos no ensino fundamental e de dezoito no ensino médio.

O município de Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina e se localiza na região sul do Brasil. Segundo dados do IBGE 2000, a região sul do país é a que apresenta o menor percentual de analfabetos: 6,3%. Especificamente no município de Florianópolis, esse percentual é de 3,6%, o que corresponde a 9360 pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler nem escrever, índice inferior à média nacional de 10,4% de analfabetos⁵¹.

Nessa cidade, a Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Educação Continuada, é responsável por implantar e organizar o trabalho didático na educação de jovens e adultos no ensino fundamental. A EJA de Florianópolis, em 2007, ano em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, possuía 1851 alunos matriculados a partir dos 15 anos, divididos em 13 núcleos⁵².

O município não possuía locais específicos para o ensino da EJA. Os núcleos eram normalmente⁵³ localizados em escolas de ensino fundamental que ofereciam aulas durante o dia e cediam espaços no período noturno⁵⁴, dificultando o desenvolvimento dos trabalhos, pois os professores não tinham onde se reunir em horários fora do período em que as aulas eram desenvolvidas, não possuíam locais para guardar os materiais utilizados e, segundo o professor pesquisado⁵⁵, ocorriam, *desarticulações entre os coordenadores da EJA e os coordenadores do ensino fundamental porque se convivia no mesmo local e o espaço era pequeno para os diferentes trabalhos realizados.*

⁵⁰ Esses critérios são definidos na lei de diretrizes e bases da educação – LDB/ 9394.

⁵¹ Dados do IBGE 2006.

⁵² Dados fornecidos pelo Departamento de Educação Continuada (DEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

⁵³ Normalmente porque apenas dois núcleos não eram organizados em escolas de ensino fundamental, um fica no centro de educação continuada e o outro em uma associação comunitária.

⁵⁴ As aulas ocorriam principalmente no período noturno, devido às especificidades dos alunos que eram em sua maioria trabalhadores, mas em alguns núcleos as aulas eram oferecidas também no período matutino e vespertino.

⁵⁵ O professor sujeito desta pesquisa terá o nome fictício de Maurício.

Cada núcleo era dividido em dois segmentos. O primeiro segmento equivalia à alfabetização e às quatro primeiras séries do ensino fundamental, e o segundo segmento às quatro últimas séries do ensino fundamental. A carga horária mínima anual era de 800 horas-aula por segmento, sendo 600 horas em caráter presencial e 200 em caráter não presencial (participação em seminários, organização de pesquisa fora de sala, participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade, idas ao cinema e ao teatro, etc.). Por optar pela pesquisa das práticas de leitura de alfabetizados, esta pesquisa foi realizada em uma turma do primeiro segmento.

A proposta pedagógica da EJA de Florianópolis, no ano de 2007, estava sendo desenvolvida desde 2001, sofrendo algumas modificações com o passar do tempo, mas mantendo a “pesquisa como princípio educativo”. Essa organização foi feita com base no trabalho realizado anteriormente pela Secretaria Municipal de Educação do município nas classes de aceleração. De acordo com Oliveira (2004), consultor que contribuiu para elaborar o ensino da EJA de Florianópolis fundamentado na pesquisa, essa forma de trabalho possibilita perceber que:

[...] o professor e seus alunos são os produtores do conhecimento e que o ato pedagógico básico está em se fazer uma pergunta e depois em se partir em busca de resposta ou respostas para ela. A pergunta tem que ser formulada pelos agentes e principais interessados: os alunos – que, assim, expressam sua vontade de saber e sua vontade de agir frente ao mundo, revelando ao mesmo tempo sua atual inserção na sociedade e suas estratégias para a superação dos aspectos que julgarem importantes, produzindo assim uma nova inserção ou novas inserções, cada vez mais de acordo com seus interesses enquanto indivíduos enquanto coletividade (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Nessa proposta não “disciplinar” os alunos eram incentivados a escolher um tema para pesquisar, o qual, segundo as organizadoras da proposta⁵⁶, normalmente tinha relação com a realidade vivenciada ou com as necessidades apresentadas. Os trabalhos eram realizados principalmente em grupos e os sete professores de diferentes disciplinas, contratados para cada núcleo, participavam juntamente com os alunos na realização das suas pesquisas, favorecendo a reflexão e a crítica, além da interdisciplinaridade. É importante deixar claro que o trabalho era desenvolvido dessa maneira no segundo segmento, quando os

⁵⁶ Os dados apresentados têm como referência as entrevistas com duas professoras da secretaria que foram as organizadoras da proposta que tem como base a “pesquisa como prática de ensino” no momento de sua implantação. Estas entrevistas foram organizadas por Oliveira, consultor da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis durante a implementação da proposta pedagógica, em um capítulo do livro denominado: “Interesses pesquisa e ensino: Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil”, publicado pela secretaria municipal de educação de Florianópolis no ano de 2004.

alunos já estavam alfabetizados. Por não ser esse o objetivo desta dissertação, não se entrou em detalhes mais aprofundados sobre o trabalho desenvolvido no segundo segmento.

Beltrame (2007), em relato de uma pesquisa desenvolvida na EJA de Florianópolis, entre os anos de 1997 a 2004, considera essa proposta “inovadora”, revelando possibilidades que podem ser concretizadas como novas formas de ensino-aprendizagem na educação dos jovens e adultos. De acordo com a autora, nessa proposta, os saberes dos alunos trazidos dos meios informais são valorizados na educação escolar e o currículo é diferenciado do convencionalmente utilizado em outros locais que desenvolvem trabalhos na área. O conhecimento é construído pelos alunos, através de pesquisas e problematizações com a mediação dos professores, transformando a sala de aula em um local de interlocuções.

A pesquisa como princípio educativo também fazia parte da proposta metodológica para o desenvolvimento dos trabalhos, no primeiro segmento, mas de maneira diferente no segundo segmento. Conforme um texto denominado “Letramento, ensinar e aprender”, organizado pelas duas coordenadoras dos primeiros segmentos⁵⁷ do município de Florianópolis (distribuído aos professores alfabetizadores na primeira reunião do ano de 2007), não se tinha por objetivo, na EJA de Florianópolis, ensinar apenas a decodificar os sinais gráficos, mas, sim, buscar relacionar essas práticas com a vida dos alunos, ensejando a compreensão do mundo.

O texto demonstra a proposta de linguagem da EJA, fundamentada no letramento e no uso de diferentes gêneros discursivos. Para as coordenadoras, utilizar a pesquisa no primeiro segmento permitia ao aluno conhecer e se inserir em diferentes práticas letradas. A proposta era a de cada turma do primeiro segmento desenvolver uma problemática em que o assunto fosse significativo e de interesse dos alunos. A avaliação deveria ser cumulativa, processual e contínua, sendo desenvolvida durante todo o percurso dos alunos em seu processo de construção de conhecimentos. As coordenadoras sugeriam a utilização de portfólio individual⁵⁸ para serem colocadas as produções dos alunos durante o ano e cadernos de registros para professores e alunos para acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem. A proposta da EJA de Florianópolis para o primeiro segmento, no ano de

⁵⁷ Torna-se importante destacar que cada núcleo possuía um coordenador, mas os primeiros segmentos são organizados por outras duas coordenadoras que trabalhavam na secretaria e se reuniam com os professores alfabetizadores em todas as reuniões para discutir o desenvolvimento dos trabalhos na área da alfabetização. Esses dados têm como referência o ano de 2007, em que a pesquisa de campo foi desenvolvida.

⁵⁸ O portfólio poderia ser uma pasta, um caderno, uma caixa, qualquer local em que os professores e os alunos desejassem armazenar todas as produções, trabalhos individuais, diários individuais, fotos e imagens produzidas durante o ano.

realização da pesquisa, corrobora os alicerces utilizados por esta dissertação para pesquisar as práticas de leitura dos alfabetizandos neste município.

As aulas nessa instituição ocorriam de segunda a quinta-feira, ficando as sextas-feiras reservadas para as reuniões de planejamento. Nas reuniões de sexta-feira, segundo o professor sujeito da pesquisa⁵⁹, frequentemente estavam presentes todos os professores do primeiro segmento atuantes nos diferentes núcleos e as coordenadoras. Como as reuniões estavam com um número elevado de professores, não permitindo que todos se expressassem, foram divididas em dois períodos (vespertino e noturno) e os professores passaram a poder optar pelo período no qual desejavam participar. Para o professor sujeito da pesquisa, o problema das reuniões de sexta-feira é que algumas vezes ficavam baseadas apenas na descrição do que havia sido feito durante a semana, apesar de uma prévia organização, para nas reuniões serem também discutidos textos sobre alfabetização e letramento e sugeridas alternativas para melhor desenvolver o trabalho na EJA.

Outro aspecto importante a se destacar é que o professor da EJA de Florianópolis muitas vezes trabalhava 60 horas semanais, ou seja, três turnos por dia, para poder manter um padrão de vida melhor. Essa condição, aliada às longas distâncias que muitos professores da EJA percorrem para chegar aos seus locais de trabalho, ocasiona-lhes cansaço e desgaste (BELTRAME, 2007). Tais características apareceram nos depoimentos dos professores pesquisados por Beltrame (2007) e também na fala do professor sujeito desta pesquisa, quando questionado sobre como as reuniões de sexta contribuíram para o seu trabalho.

[Maurício Entrev.]

Algumas vezes, é lógico, fica até monótono. Na maioria das vezes. Porque se pega um professor de EJA que é quase a grande maioria de 60 horas, que vai para uma reunião no último dia da semana, à noite, o professor já está cansado. Todas as suas energias já se foram... então é difícil fazer uma reunião naquele horário, para professores de alfabetização. Este ano eu estou cansado, muito cansado (...)⁶⁰.

Trabalhar no período matutino, vespertino e noturno deixava os professores exaustos, fator que influía diretamente no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na EJA e necessita ser explicitado nesta dissertação, porque se analisou o microcosmo da sala de aula e as situações que lá se desenvolvem.

⁵⁹ As informações fornecidas pelo professor pesquisado foram coletadas durante entrevista.

⁶⁰ Comentário do professor sujeito da pesquisa durante entrevista.

Quanto aos alunos que frequentavam esse programa, sabe-se que são aqueles de alguma forma excluídos da educação formal. Os alunos sujeitos desta pesquisa citaram motivos como: *eu entrei quando criança... não sabia nada, não aprendi...; eu atrapalhei muito a professora, aí desisti; na época boa de estudar eu não quis mais né... 14 anos de idade eu não quis mais... eu não tava nem na 3ª série. Aquele negócio de interior né... trabalhar na roça...; Eu estudei seis anos na primeira série e não aprendi nada e saí da escola, agora que eu estou aprendendo, eu não sabia nada; eu não tinha como ir para a escola quando era criança.*

Esses depoimentos, a serem analisados com mais profundidade no decorrer deste estudo, explicitam a negação do direito coletivo à educação desses sujeitos em idade própria. Nas suas falas o fracasso é visto como individual, como uma incapacidade própria, como um fracasso por não terem aprendido ou por não terem respeitado quem deveria lhes “transmitir” o saber. A necessidade de trabalhar desde cedo e a impossibilidade de frequentar a escola foram outros aspectos comentados.

A pequena amostra de alunos selecionada⁶¹ nesta pesquisa entra em concordância com estudos anteriores realizados por Galvão e Pierro (2007), ao analisarem o preconceito contra os analfabetos. As autoras constataram que são incomuns os jovens ou adultos não alfabetizados atribuírem o fato de não terem se alfabetizado em idade própria ao não cumprimento social dos seus direitos educativos. Nas entrevistas analisadas por elas, a maior parte dessas pessoas percebe o analfabetismo como um fracasso individual, o que provoca um sentimento de culpa e vergonha.

Essas pessoas podem não possuir o conhecimento escolar, mas são considerados por Oliveira (2001) e por esta dissertação como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Ao retornarem à educação formal, os jovens e adultos não-alfabetizados desejam enfrentar a exclusão e participarem de novas práticas sociais que exigem cada vez mais conhecimentos sobre leitura e escrita, considerando que se vive em uma sociedade grafocêntrica. Apesar desta necessidade social, a educação de jovens e adultos apresenta elevados índices de faltas e evasão escolar, mesmo em programas que apresentam uma metodologia diferenciada como a utilizada pela EJA de Florianópolis. No início de 2006, a evasão escolar dos alunos matriculados neste programa chegou ao elevado índice de 45,2%⁶².

⁶¹ Os critérios para a seleção dos alunos sujeitos da pesquisa serão destacados posteriormente.

⁶² Segundo dados do Departamento de Educação Continuada (DEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Essa breve contextualização sobre a EJA na Prefeitura Municipal de Florianópolis demonstra alguns aspectos do macrocosmo da instituição, que se refletem diretamente no microcosmo da sala de aula e que, portanto, não podem ser “esquecidos” por esta dissertação, como, por exemplo: a falta de locais específicos para o ensino da EJA no município, ocasionando um conflito com as escolas de ensino fundamental, a carga horária de 60 horas de alguns professores, o cansaço e desestímulo desses profissionais e as especificidades dos alunos que frequentam essa instituição.

Na pesquisa realizada por Beltrame (2007), a autora percebeu resultados positivos da proposta metodológica da EJA, refletidos tanto no entusiasmo dos organizadores quanto nas falas dos alunos. Nas considerações finais de seu trabalho Beltrame, ressalta:

quando o grupo gestor se propõe a não mais adotar os manuais que chegam do MEC, está lançando mão da prerrogativa de construir um percurso próprio, alicerçado nas experiências do grupo. Isso supõe os riscos que todo o percurso em construção apresenta: os desafios do novo, do acerto/erro. E isso claramente na concepção do projeto, os sujeitos envolvidos apostam num caminho que está sendo feito e por si só já é educativo, uma vez que a construção da proposta supõe a educação de todos: professores, alunos e gestores (BELTRAME, 2007, p.76).

Beltrame (2007) realizou estudo de caso no período de 1997 a 2004, sobre a proposta da “pesquisa enquanto princípio educativo”, adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para a educação de jovens e adultos. Entretanto, apesar dos resultados favoráveis observados por essa autora sobre a proposta metodológica da EJA em Florianópolis, considera-se fundamental a articulação desta pesquisa com outras envolvidas diretamente com a análise do processo de ensino-aprendizagem. Somente desta forma poder-se-á verificar efetivamente como essa metodologia é aplicada e como contribui para aprendizagem dos alunos; caso contrário, as afirmações tecidas serão apenas parciais e não irão refletir com exatidão o processo interativo vivenciado. Não foram pesquisadas por Beltrame (2007) as práticas feitas no primeiro segmento, e a própria secretaria não apresenta estudos publicados sobre as classes de alfabetização, demonstrando a falta de subsídios teóricos e orientações para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores da EJA de Florianópolis. Encontraram-se apenas dados fornecidos pelo Departamento de Educação Continuada e textos propostos pelas coordenadoras do primeiro segmento aos professores, os quais elucidam a concepção teórica adotada pelo município.

Por ser uma proposta em construção e não haver estudos publicados sobre o primeiro segmento da EJA de Florianópolis, evidencia-se a relevância de uma pesquisa no município,

para verificar como está ocorrendo efetivamente a proposta pedagógica adotada, se a teoria realmente passa a ser de conhecimento dos professores e quais os reflexos nas práticas de leitura dos alfabetizandos.

2.2 – Opção metodológica

A pesquisa realizada é uma investigação qualitativa do tipo etnográfico, denominada estudo de caso de caráter etnográfico (ANDRÉ, 1997), uma vez que analisou uma turma e um professor que constituíam uma classe do primeiro segmento (classe de alfabetização) da educação de jovens e adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis. A utilização desta metodologia de pesquisa não significa que todas as relações que o pesquisador pretende interpretar sejam apreendidas, mas essa metodologia auxilia na verificação de novas descobertas no meio educacional.

Pesquisar quais as práticas de leitura dos alfabetizandos da educação de jovens e adultos exigiu uma profunda observação da turma e das relações nela desenvolvidas, para a compreensão da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Foi necessário conhecer desde a escolha dos materiais e das orientações metodológicas por parte do professor, até as atitudes, opções e posicionamentos tomados pelos alunos diante dos materiais de leitura apresentados na EJA, como as relações que eles desenvolviam com os materiais lidos no cotidiano.

No intuito de conhecer novas relações e desvelar novos conceitos sobre a leitura na educação de jovens e adultos, esta pesquisa está diretamente relacionada à vida real, com a prática educativa dos alunos e do professor. Foi necessário observar e conhecer essa dinâmica para poder traçar alguns resultados, e é no microcosmo da sala de aula que essas relações vão se apresentar. A opção metodológica pelo estudo de caso de caráter etnográfico apresentou “a inscrição no microcontexto da interação em sala de aula, de questões macrossociais como a ideologia de letramento” (KLEIMAN, 2004, p. 48).

A escolha da turma específica perante as outras que também faziam parte da educação de jovens e adultos no município de Florianópolis ocorreu em razão de eu ter sido professora desses alunos, no período de fevereiro a abril de 2007. Isso contribuiu para a coleta de dados tanto no momento das observações em sala de aula, quanto das entrevistas; os alunos, já me conhecendo, sentiam-se seguros e desinibidos para comentar sobre leituras que realizavam em casa e na EJA, permitindo que os dados coletados expressassem com mais

clareza o cotidiano de uma sala de aula de alfabetização de jovens e adultos, assim como suas vivências fora desse ambiente.

A coordenação da instituição e o professor da classe também apresentaram grande aceitação da proposta de pesquisa, contribuindo para o processo de coleta dos dados. A importância do bom relacionamento entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é comentada por Zago (2003) ao mencionar as entrevistas, mas pode também remeter a outros procedimentos da pesquisa qualitativa. Essa autora ressalta a existência de um consenso “entre diversos autores sobre a idéia de que as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões das técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados” (ZAGO, 2003, p. 302).

O meu primeiro contato com o professor e a turma pesquisada ocorreu no dia 04 de julho de 2007. O professor mostrou-se interessado na pesquisa e comentou acreditar na proposta e sentir falta, em seu trabalho como professor, de subsídios para trabalhar a leitura em sala de aula.

Posteriormente, fui até a sala de aula e conversei com os alunos sobre a proposta de trabalho que pretendia desenvolver, tendo eles se mostrado interessados e principalmente motivados, por perceberem que sua opinião e depoimentos seriam importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Os alunos questionaram o período em que a pesquisa iria ocorrer, para saberem se eu iria voltar para realizar as atividades propostas. Segundo o comentário de Zenir⁶³, um aluno da classe, *tem várias pessoas que falam que vêm aqui pesquisar, mas não ficam muito tempo, não vêm nos dias que prometem*. Diante dessa fala, constata-se a importância do comprometimento e do respeito do pesquisador com o campo, além da necessidade desses sujeitos também conhecerem os objetivos, o destino das informações, saberem sobre o anonimato dos alunos e os resultados do estudo.

A pesquisa de campo foi dividida em três momentos. No primeiro momento, chamado *pesquisa exploratória*⁶⁴, era necessário conhecer a turma e a situação dos alunos quanto ao processo de leitura. Este primeiro procedimento ocorreu no período de 09 a 15 de agosto de 2007 e permitiu selecionar, dentre todos os alunos, aqueles que seriam os sujeitos da presente pesquisa.

⁶³ Nome fictício.

⁶⁴ A pesquisa exploratória será explicada com detalhes na próxima seção.

O segundo momento, denominado *conhecendo os sujeitos de pesquisa*, foi formado pelas entrevistas realizadas com os cinco alunos selecionados como sujeitos da pesquisa e com o professor. Essas foram feitas nos dias 21, 23 e 29 de agosto.

As entrevistas realizadas com os alunos⁶⁵ tiveram como objetivos averiguar a importância atribuída à leitura, conhecer os motivos de procurarem a EJA, investigar a necessidade da leitura em seus cotidianos, identificar quais os materiais de leitura e se são realmente lidos. Já na entrevista com o professor,⁶⁶ procurou-se conhecer a importância atribuída por ele à leitura, quais as leituras oferecidas aos alunos e como são trabalhadas em sala de aula.

As entrevistas foram do tipo compreensivas⁶⁷, ou seja, tinham uma estrutura pré-determinada, mas não rígida, permitindo que no momento da interlocução fossem reestruturadas. Das cinco entrevistas com os alunos, nenhuma seguiu a mesma estrutura ou a mesma sequência, embora todas tivessem o mesmo roteiro de investigação. Nesse tipo de entrevista, “o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre” (ZAGO, 2003 p. 296). Todas as entrevistas foram realizadas na biblioteca da instituição e gravadas em áudio, o que colaborou para serem consideradas pelos sujeitos pesquisados como um “bate-papo” informal, favorecendo a espontaneidade.

O terceiro momento da pesquisa de campo, a *prática em construção*, consistiu na observação participante, momento em que passei a vivenciar as experiências e práticas de leitura em sala de aula. Fiquei de setembro a dezembro de 2007, uma semana por mês, em sala de aula. As semanas foram escolhidas aleatoriamente para tentar vivenciar diferentes períodos do processo de ensino-aprendizagem. A opção de frequentar as aulas de segunda a quinta, semana de aula na EJA, aconteceu porque nessa instituição não havia aulas nas sextas-feiras, ficando reservadas para reuniões de planejamento. Acredita-se que esse deveria ser o momento em que o professor planejava suas aulas para a semana seguinte.

Durante o período observei, na prática, os dados obtidos durante as entrevistas, para compreender mais profundamente o processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos alunos e pelo professor sujeitos da pesquisa. Os dados obtidos nessas observações foram anotados em um diário de pesquisa. Eu anotava no momento das interlocuções as falas e

⁶⁵ O modelo da entrevista realizada com os alunos está anexo (ANEXO – 2).

⁶⁶ O modelo da entrevista realizada com o professor está anexo (ANEXO – 3).

⁶⁷ Termo utilizado por Zago (2003), estas entrevistas também são denominadas de semidiretivas ou de semidirecionadas.

observações dos sujeitos pesquisados, dando ênfase ao período em que as práticas de leitura eram desenvolvidas. Em alguns momentos, quando as discussões eram mais constantes, tive também o auxílio de gravações em áudio. As leituras sugeridas pelo professor, os livros didáticos apresentados e os suportes textuais utilizados em sala no momento das observações foram coletados para posterior análise.

As transcrições, tanto das entrevistas quanto das observações em sala de aula, foram fidedignas às falas, fazendo-se apenas algumas correções gramaticais para facilitar o seu entendimento no texto escrito. Optou-se por fazer algumas correções na transcrição das falas porque não se pretende, nesta dissertação, analisar a relação entre a oralidade e a escrita e sim verificar os sentidos atribuídos às práticas de leitura.

Com a realização da pesquisa de campo, passou-se a ter como dados o que dizem os alunos, o que diz o professor, as orientações pedagógicas e a prática em sala de aula como processo dinâmico e articulador entre todas as falas.

2.3 - Pesquisa exploratória: selecionando os sujeitos da pesquisa

A turma pesquisada possuía 23 alunos com idades variadas e diferentes conhecimentos sobre a leitura e a escrita. O professor comentou que a turma possuía alunos com “*diferentes níveis de leitura*”. Para conhecer e medir as práticas de leitura dos alunos optou-se por utilizar os critérios do INAF⁶⁸, pois esse Instituto, como já se destacou, utiliza testes e questionários.

Os questionários servem para ter informações detalhadas e saber como as pessoas utilizam a leitura e a escrita em diversos contextos. Optou-se por utilizar apenas o teste, e os dados mais detalhados foram obtidos por meio das entrevistas compreensivas. Os testes permitiram selecionar, dentre os vinte e três alunos da turma, cinco alunos para serem sujeitos da pesquisa. Pretendia-se que os alunos pesquisados já tivessem um significativo domínio do processo de leitura, já decodificassem e compreendessem o que liam, o que facilitaria a coleta de dados e a efetiva verificação das práticas de leitura desses alunos. As entrevistas foram realizadas com apenas cinco alunos, para que se aprofundassem os dados e por se considerá-los representativos da turma. Zago (2003, p. 297) afirma que ao adotar “a entrevista em profundidade, a intenção não é produzir dados quantitativos, neste sentido as entrevistas não precisam ser numerosas”.

⁶⁸ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Os critérios utilizados por este indicador são mais explicitados quando se discute a definição de analfabetismo: critérios do IBGE, da Unesco e do INAF.

O teste⁶⁹ foi aplicado na turma pesquisada, com o auxílio do professor da sala. Segundo Ribeiro (s.d.), coordenadora do INAF, a construção do teste partiu de diversas esferas da vida social em que os materiais escritos estão presentes. Com a utilização do teste verificou-se, segundo a definição do Instituto, se os alunos estavam⁷⁰ analfabetos (não conseguiam realizar tarefas simples que envolvessem decodificação de palavras e frases), alfabetizados em nível rudimentar (conseguiam ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita), alfabetizados nível básico (conseguiam ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exigisse uma pequena inferência) e alfabetizados nível pleno (conseguiam ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes). Não se teve como objetivo classificar ou categorizar os alfabetizados por níveis e sim obter um quadro que facilitasse a interpretação dos dados.

O teste aplicado consistiu em dez questões que exigiam gradual conhecimento da leitura. As três primeiras questões eram as mais simples e exigiam apenas a localização de uma informação em um anúncio publicitário. As duas seguintes pediam a localização de informações em um texto bem simples com uma pergunta explícita. No decorrer do teste, era apresentado um texto maior retirado de um jornal. As duas questões relacionadas ao texto do jornal necessitavam de inferência e o estabelecimento de relações entre as partes do texto. Outra questão contida no teste consistia em colher informações de uma carteira de identidade e de uma carta endereçada para preencher um formulário simples; e as duas últimas questões exigiam que o leitor comparasse e selecionasse mais de uma informação, em pequenos textos, relacionando-as.

Antes da aplicação do teste, fui até a sala de aula e conversei com a turma sobre a proposta de atividade que pretendia desenvolver. Alguns alunos falaram que não iriam fazer porque não sabiam ler, mas salientei que eu e o professor estaríamos circulando pela classe para verificar as dúvidas e procurar auxiliar. O teste foi realizado individualmente, pois o objetivo era perceber como os alunos estavam, e o auxílio consistia apenas em orientações sobre o que era solicitado na pergunta.

Alguns alunos que ainda estavam analfabetos e reconheciam apenas algumas letras tiveram um apoio maior e puderam pedir ajuda para os colegas. Optou-se por essa atitude para

⁶⁹ O teste utilizado está anexo (ANEXO 1).

⁷⁰ A utilização do verbo “estavam” objetiva mostrar que os alunos não são analfabetos e sim que eles estão no processo de alfabetização e no momento da realização do teste apresentavam essa característica quanto à decodificação do código gráfico.

que eles não se sentissem desestimulados e incapazes. Esse fator, entretanto, não influenciou o desenvolvimento do teste, pois apesar de os alunos que não conseguiam interpretar terem copiado dos colegas corretamente, eu estava atenta, anotando e percebendo efetivamente até que ponto os alunos conseguiam resolver as questões sem auxílio.

Estavam presentes, nesse dia, dezoito alunos. Voltei mais dois dias na Instituição para conseguir fazer o teste com todos os 23 alunos. Esses dados foram importantes para verificar (conforme comprovado pela chamada do professor) que dificilmente todos os alunos estavam presentes na sala de aula. Alguns alunos ficavam semanas sem comparecer e depois retornavam para a EJA.

Com todos os testes em mãos elaborou-se um gráfico da turma facilitando a escolha dos cinco alunos que seriam entrevistados.

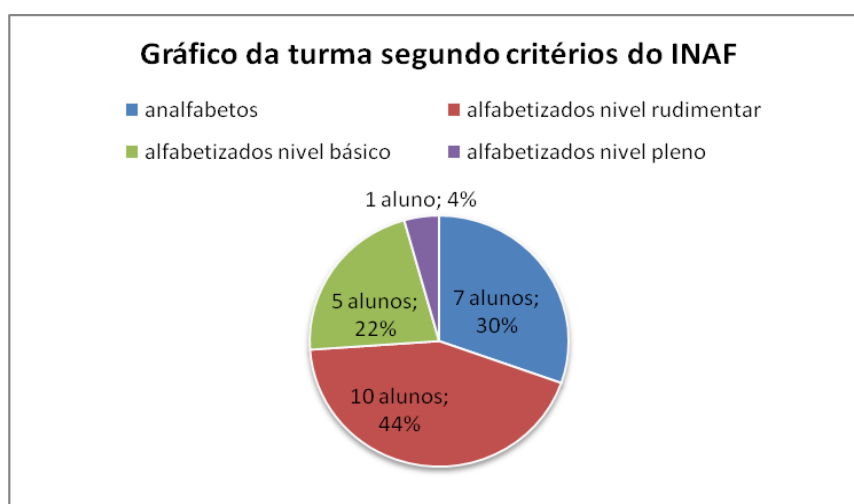


Figura 1: Gráfico da turma segundo critérios do INAF

Fonte: Tabulação dos dados proveniente do teste utilizado na pesquisa exploratória

Observando os dados, percebe-se que, de acordo com o primeiro critério para a seleção dos cinco alunos entrevistados (alunos que já tivessem um significativo domínio do processo de leitura, já decodificassem e compreendessem o que liam), seis poderiam fazer parte da amostra, pois um é alfabetizado em nível pleno e cinco são alfabetizados em nível básico. Para selecionar cinco alunos entre os seis alunos que atenderiam ao critério anterior, verifiquei quais os que mais frequentavam as aulas. Esse critério foi estabelecido porque o número de faltas e evasão na educação de jovens e adultos é alto, e se os alunos não estivessem presentes na sala de aula a coleta dos dados ficaria dificultada, pois não seria observado o processo de ensino-aprendizagem, que é o articulador das falas dos alunos e do professor.

2.4 - Pensando a realidade: objetivos e categorias de análise

Durante a pesquisa, foram obtidos vários dados, constantes do diário de pesquisa, onde se anotaram o processo de ensino-aprendizagem da leitura, as transcrições das entrevistas e os materiais de leitura e suportes de textos fornecidos pelo professor aos alunos durante as aulas. Como os dados eram muitos e diversificados, foi necessário organizá-los e classificá-los para poder compreender a realidade da sala de aula de alfabetização de adultos pesquisada, a qual era composta por múltiplas e inter-relacionadas facetas que interferiam nas práticas de leitura desenvolvidas.

Com base nas várias leituras das referências bibliográficas feitas para a pesquisa, fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, e após uma análise parcial das observações de campo, optou-se por organizar e agrupar os dados dos alunos em: experiências prévias de leitura, concepção de analfabetismo, expectativa de ensino-aprendizagem, materiais de leitura e processo atual. Os dados referentes ao professor foram assim agrupados: experiências de leitura (pessoais e formação), concepção de analfabetismo, expectativa de ensino-aprendizagem, materiais de leitura, processo atual. Por fim, os dados do processo de ensino-aprendizagem foram selecionados quanto à metodologia utilizada (orientações e materiais) e atitudes dos alunos (sentidos que atribuem aos materiais).

Para facilitar a análise dos dados, elaborou-se um organograma, que foi utilizado como referência para a interpretação do problema.

MODELO DE INTERPRETAÇÃO DO PROBLEMA

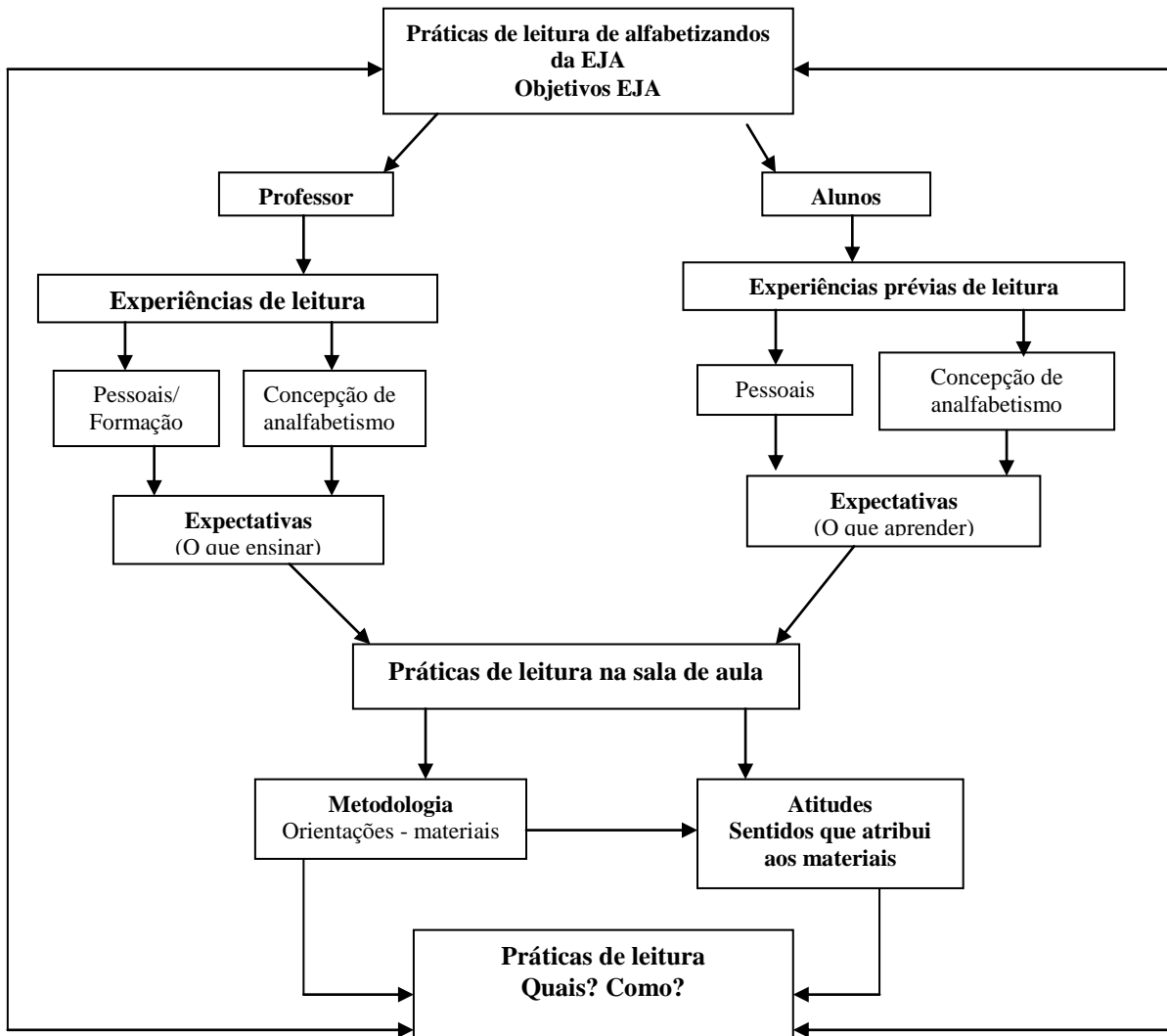


Figura 2: Modelo de interpretação do problema de pesquisa

Fonte: Elaboração própria para a dissertação em questão

A sistematização dos dados representados no organograma e a posterior análise oportunizaram questionamentos que auxiliaram a compreensão sobre *como* e *quais* são as leituras realizadas pelos alfabetizandos da EJA.

3. PRÁTICAS DE LEITURA DE ALFABETIZANDOS DA EJA

3.1 – Com a palavra o professor

As informações apresentadas nesta seção foram organizadas com base na entrevista compreensiva realizada com o professor, nas observações do processo de ensino-aprendizagem e na interlocução desenvolvida com o professor nos seis meses de realização da pesquisa de campo. As informações foram agrupadas em categorias (experiências de leitura, concepção de analfabeto, materiais de leitura, expectativas do ensino aprendizagem e processo atual).

3.1.1 - Experiências prévias de leitura

- *Experiências de Formação*

O professor sujeito da pesquisa, nomeado Maurício, conforme mencionado em nota na seção anterior, era formado em Pedagogia, com habilitação em séries iniciais. Não possuía formação específica em EJA. Trabalhava com uma carga horária de 60 horas, sendo 20 horas como professor substituto contratado em caráter temporário em uma turma de primeiro segmento na EJA de Florianópolis, e 40 horas na Prefeitura Municipal de São José, onde atuava como diretor de uma escola, sendo funcionário efetivo nesse Município. Há cinco anos ele estava atuando como professor da EJA em Florianópolis, com o objetivo de aumentar a renda familiar.

Em entrevista, Maurício afirmou não ser necessária, para ingressar como professor na EJA de Florianópolis, nenhuma formação específica⁷¹, somente a habilitação em séries iniciais, já que essa é uma modalidade do ensino fundamental. O trabalho de formação, realizado pela Secretaria de Educação de Florianópolis, acontecia nas reuniões semanais ocorridas todas as sextas-feiras no mesmo horário das aulas, uma vez que os alunos só possuíam aulas de segunda-feira a quinta-feira. O professor comentou que nas reuniões eram enfatizadas discussões sobre alfabetização e letramento, mas normalmente sobressaíam os comentários sobre o que aconteceu em cada núcleo, o que tornava o processo cansativo. No

⁷¹ Um dado importante é o apresentado por Pierro e Graciano (2003, p. 23), segundo essas autoras, “de acordo com o Cadastro das Instituições de Educação Superior organizado pelo INEP (www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp), dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 deles (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade educação de jovens e adultos”.

decorrer da pesquisa, verificou-se que em algumas dessas reuniões foram ministrados cursos específicos, como o de matemática na educação de jovens e adultos, comentado pelo professor.

Ao ser inquirido sobre quais os conhecimentos considerados necessários para um professor atuar na EJA, Maurício respondeu:

[Maurício Entrev.]

Primeiro é a elaboração de projetos; tem que fazer um planejamento para elaborar esses projetos... eu vejo que o estudo é fundamental, depois de ter esse estudo com esses grupos de formação tem que voltar para prática. Para ter uma pesquisa realmente na Secretaria de Educação de Florianópolis... – nós temos hoje 19.000 analfabetos, onde estão? Eles não têm esse mapa. Quem são essas pessoas? Que faixa etária possuem? São desempregados? São empregados? Como trabalhar com eles? Eles não têm! Eles não têm essa noção... É bem o que tu estás fazendo hoje, é o estudo, é a pesquisa, a elaboração desses materiais porque nós temos que primeiro identificar quem são eles e como trabalhar com eles. Acho ideal ter na universidade uma formação específica para os professores que atuarão nas EJAS. Eu nunca ouvi falar de EJA quando estava na faculdade, para mim e acho que para vários outros a forma de ensino deveria ser igual ao ensino fundamental, na prática vemos que não é bem assim.

Da fala do professor infere-se que a falta de capacitação de professores e o desconhecimento de dados específicos sobre o analfabetismo na região eram fatores que dificultavam o trabalho realizado. A incerteza do professor quanto a esses dados era visível no número de 19000 analfabetos que ele afirmou ter na região, número bem superior aos do IBGE (2006) que era de 9360 pessoas com mais de 15 anos analfabetas em Florianópolis. A carência de pesquisas na área foi uma das razões, citadas por Maurício, que o motivou a participar da pesquisa.

Apesar de não possuir clareza das especificidades do trabalho, Maurício demonstrou considerar diferenciada a alfabetização de adultos e a de crianças, devido à maior participação dos adultos nas práticas de leitura e escrita, por estarem a mais tempo inseridos em uma sociedade grafocêntrica.

[Maurício Entrev.]

A diferença é... a criança, é um período de descobertas e o adulto, tem todo um processo anterior. Então não é a descoberta de ter determinados conhecimentos, ele já tem

esse pré-conhecimento, esse pré-letramento, então ele vem em busca dos códigos, enquanto a criança, além da procura dos códigos para se encaixar nessa aldeia global, nessa condição louca, nesse consumismo, ela vem buscar outras aprendizagens, a escola hoje tem que passar muita informação para criança, e para o adulto não.

Para Maurício, diferentemente de Kleiman (2004) e Tfouni (2006), o letramento não começava quando os indivíduos entravam em contato com práticas letradas, mesmo antes de decodificarem o sinal gráfico, não existindo grau zero de letramento nas sociedades grafocêntricas, como defendem as autoras. Entretanto, o professor sabia que os adultos já possuíam vários conhecimentos antes de entrarem na EJA devido ao seu convívio social, o que chamava de *pré-letramento*. Segundo Maurício, este *pré-letramento* fazia com que fosse necessário passar um número menor de informações aos adultos, porque eles já as possuíam e isso não permitia a infantilização da prática educativa na EJA, os alunos tinham vários conhecimentos prévios que precisavam ser valorizados.

Quanto à formação dos professores da EJA, Maurício criticava a educação de jovens e adultos por ser uma prática assistencialista e não um direito, podendo qualquer pessoa alfabetizar.

[Maurício Entrev.]

A Igreja trabalha... todos trabalham com jovens e adultos. E...então qualquer pessoa trabalha com esta clientela e não um profissional adequado.

Essa afirmação vem ao encontro da assertiva de Galvão e Pierro (2007) e Pelandré (2004) sobre a diminuição da responsabilidade do Estado na alfabetização de adultos e as saídas por ele encontradas como forma de “terceirização do problema”, solicitando a terceiros o financiamento da EJA, não incluindo em orçamento próprio o financiamento desta Instituição. Segundo Pierro e Graciano (2003, p. 24), programas de alfabetização implantados por movimentos ou organizações sociais “recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação técnico profissional prévia para o magistério, parte dos quais possui reduzida escolaridade”. Essas saídas barateiam, porém desqualificam o ensino.

- **Experiências Pessoais**

O professor sujeito da pesquisa, mesmo possuindo pouco tempo livre, declarando trabalhar 60 horas semanais, afirmava dedicar parte de seu tempo em casa para ler diferentes tipos de textos, considerando essa prática de grande importância para o desenvolvimento de seu trabalho como alfabetizador.

[Maurício Entrev.]

Maurício: *A leitura é fundamental! Eu quando chego em casa, sempre procuro fazer leitura de algum texto ou alguma parte de um livro, ou procuro alguma coisa na biblioteca, na internet... vai modificar o meu conhecimento, vai fazer com que eu tenha mais informações para estar passando pra eles (alunos), não que isso... vai... interferir em 100% na minha relação de professor com os alunos para com alfabetização, mas vai melhorar a minha prática enquanto professor. Eu vejo que a leitura é fundamental.*

Pesquisadora: *Então você gosta de ler?*

Maurício: *Sim, muito.*

Para Maurício, ler mais significava assimilar novos conhecimentos que poderiam posteriormente ser trabalhados com seus alunos, não como uma relação linear, mais como uma troca em que ambos, professor e alunos pudessem participar e dar informações no processo de ensino-aprendizagem. Na sua vida pessoal, infere-se, pelos dados obtidos, que o professor Maurício fazia da leitura uma prática plural, utilizando-a em diferentes eventos de letramento no decorrer de sua vida, sem limitá-la aos períodos de formação.

3.1.2 – Concepção de analfabetismo

Conhecer a concepção de analfabetismo do professor e dos alunos foi relevante para esta pesquisa, pois evidenciou suas representações sobre a leitura, as quais foram utilizadas no processo de interlocução na sala de aula. O analfabetismo pode ser um fator pejorativo, uma “doença” ou uma “cegueira” como tratam as concepções médico higienistas, como um inimigo do desenvolvimento pessoal ou ainda como um problema coletivo (GALVÃO; PIERRO, 2007). Essas diferentes abordagens indicam diferentes processos de ensino-aprendizagem, os quais se refletem na leitura como prática de letramento ou como um fim em si mesma. Quando questionado sobre como definiria uma pessoa analfabeta, o professor não se ateve a termos pejorativos, mas verificou a questão social envolvida.

[Maurício Entrev.]

Maurício: *Olha... como que eu posso dizer isso pra ti... ele é... um... simplesmente um **prestador de serviços**. Eu vejo isto. Esses dias nós estávamos discutindo na reunião um texto do Paulo Freire, na qual eu falei isso e os professores ficaram assim: - Por que tu estás dizendo isso? – hoje nós trabalhamos com a prática da alfabetização quanto mais formação melhor, mas nós sabemos, que isso é uma pressão da sociedade, é... **em algumas comunidades... não se tem tanta exigência pela alfabetização inicial** como nós temos hoje com as crianças de 7 anos, nós temos crianças que vão se alfabetizar com quatorze, quinze anos... porque a sociedade tem outra cobrança, e aqui é uma forte pressão porque... **é uma necessidade do mercado**, e aí com uma condição... da qualidade no mundo do trabalho se faz com que empurre as pessoas muito cedo pra as escolas, aconteceu **um reverso de 1970**, período em que a maioria das pessoas saíram da escola, elas não tinham necessidade da escola, e agora na virada, as pessoas tão retornando a escola como uma necessidade.*

Pesquisadora: *Como assim?*

Maurício: *Como se a escola fosse resolver todos os problemas sociais, mas não a situação das pessoas, ela vai resolver uma necessidade do mercado. Não dela enquanto pessoa.*

Pesquisadora: *Você acha então que é uma relação da alfabetização com a escolaridade?*

Maurício: *Com a escolaridade... com certeza! Porque nós temos pessoas **alfabetizadas funcionais** que não conseguem se inserir na sociedade. Então há necessidade de dizer que está estudando para talvez estar **garantindo a condição de emprego**, mas que... em muitos casos a gente não resolve.*

As palavras grifadas foram relevantes na fala do professor e explicitaram sua concepção sobre o analfabetismo. Segundo Maurício, os analfabetos são **prestadores de serviço**. A utilização desse termo pelo professor foi baseada na prática que observava nos cinco anos em que trabalhava na EJA. Seus alunos, mesmo possuindo empregos, normalmente exerciam trabalhos pesados, braçais, ficando impossibilitados de galgarem cargos com maior remuneração ou que exigissem conhecimentos específicos.

Entretanto, é importante conhecer também a outra face do letramento, apresentada por Pelandré (2003, p.4), segundo pesquisa que realizou com Bueno “letramento para mais pode ser um fator de exclusão”, afirma a autora. Isso acontece porque o letramento é tanto

tido como uma condição essencial para a cidadania como uma ferramenta para realização de tarefas específicas. Nas empresas analisadas por Pelandré e Bueno, o letramento não é um requisito tão necessário. Empresas deixam de contratar profissionais com uma qualificação superior à que o cargo necessita por receio de que eles acabem por saber demais e interfiram na hierarquia estabelecida. Tal fato remete à idéia do que acontecia antes do século XVIII, quando a alfabetização era vista como um perigo social⁷². Atualmente não é a alfabetização, mas a escolarização demasiada que se apresenta como um perigo para a manutenção das hierarquias e da ordem em empresas.

A importância da alfabetização para o professor era uma questão social e dependia do contexto em que se estava inserido, porque nem todas as sociedades compartilhavam da mesma valorização e domínio da leitura e da escrita. Maurício ressaltava que *em algumas comunidades... não se tem tanta exigência pela alfabetização inicial* e esta *é uma necessidade do mercado*, o professor em questão concordava com Galvão e Pierro (2007, p. 13), quando enfatizam que em vários grupos sociais ainda predomina a prática oral de comunicação, e a generalização das premissas sobre a alfabetização acaba por desencadear “hierarquias sobre as quais se constroem preconceitos”.

Tais afirmações são importantes porque a concepção de analfabeto do professor não se caracteriza como pejorativa, diferentemente das respostas obtidas por Galvão e Pierro (2007) em palestra de formação do programa Brasil Alfabetizado. As autoras entrevistaram cerca de 250 alfabetizadores, e as respostas obtidas em sua maioria relacionavam-se com as características que os sujeitos analfabetos não têm, normalmente em um sentido negativo; outras se relacionavam à pobreza e à exclusão social e outras ao preconceito e à discriminação⁷³. Isso é importante, pois se sabe que a concepção de analfabeto do professor tem reflexos em sua prática na sala de aula.

Quando Maurício afirmava estar acontecendo *um reverso de 1970*, percebe-se uma confusão de conceitos e dados históricos por parte do professor. Em 1970, conforme apresentado na presente pesquisa, foi o período da ditadura militar no Brasil em que a alfabetização foi amplamente difundida entre a população com o Mobral, cujo principal intuito era a capacitação de mão-de-obra. A população não saiu da escola, como destacou o professor. Quando questionado sobre como isso aconteceu, Maurício enfatizou que *como se a*

⁷² A alfabetização vista como um perigo se assimilada pela classe trabalhadora é explicado com mais detalhes na seção 1.1.

⁷³ Para saber mais ver Galvão e Pierro (2007).

escola fosse resolver todos os problemas sociais, não voltando à história do reverso de 1970, mas mostrando saber que a escola não era a salvação de todos os problemas sociais e assim como Graff (2004), não concordava com o “mito da alfabetização”, a atribuição de várias características positivas e a garantia da ascensão social e econômica por meio dela.

Ao citar os *alfabetizados funcionais*, o professor evidenciou que não relaciona a alfabetização apenas à decodificação, atribuindo a ela significados próximos ao letramento o qual é um contínuo e se estende ao longo de toda a vida (SOARES M., 2002). O professor terminou sua fala ressaltando mais uma vez que a escola não consegue resolver todos os problemas sociais e não é uma garantia de emprego, *garantindo a condição de emprego... muitos casos a gente não resolve.*

Diante da análise da fala do professor, conclui-se que a alfabetização de adultos é um direito, e o analfabetismo é ocasionado por uma violação desses direitos em um período histórico anterior ao momento. Infere-se que seus alunos não eram tratados como necessitados, doentes, carentes ou fracassados, mas como sujeitos de direitos e deveres, conscientes e críticos de seu papel na sociedade. Nas observações da prática de sala de aula, foi observado com mais clareza como essa concepção se refletia nas práticas de leitura dos alfabetizandos.

3.1.3 - Expectativas de ensino-aprendizagem

Durante a entrevista compreensiva, Maurício foi questionado sobre que tipo de leitor estava sendo formado na EJA. O professor não foi otimista em sua fala, destacando existência de deficiências na formação dos alunos da EJA.

[Maurício Entrev.]

São pessoas que vão encontrar enormes dificuldades, desde estar passando por um teste, de estar tirando a carteira de habilitação no DETRAN, a um trabalho doméstico, para lidar com determinados aparelhos domésticos. Então... em qualquer outra situação de trabalho ele vai encontrar dificuldade.

Infere-se dessa fala que a formação de leitura dos alunos não estava voltada para a vida, para as práticas de letramento, pois eles continuarão tendo dificuldades para realizar tarefas simples em seu cotidiano, como o trabalho doméstico, a utilização de aparelhos que necessitem leitura de um manual, etc. Essas dificuldades são as mesmas que os alunos já

tinham antes de entrarem na EJA. Então, para que a escolarização? Por não compreender com clareza o posicionamento de Maurício, questionei se os alunos não faziam uma leitura que oportunizasse a crítica e se eles só faziam leituras na EJA ou as realizavam em suas práticas cotidianas.

Maurício argumentou diante dos diferentes objetivos que acreditava levar os alunos a procurem a EJA, *uns vêm para passar o tempo, outros vêm para um processo de aprendizagem para aplicação disso na prática, outros vêm para aprender os códigos, então é muito heterogêneo, não tem uma... característica*. Para o professor, os diferentes objetivos dos alunos interferiam nas leituras desenvolvidas fora da sala de aula. Essa pesquisa revelou também a variedade de fatores que definiam as leituras dos alfabetizados da EJA, como será demonstrado na apresentação das falas dos alunos. Maurício afirmou ainda que muitos alunos não liam fora da EJA por falta de tempo; segundo ele, alguns trabalhavam doze horas por dia e o pouco tempo livre que possuíam frequentavam a sala de aula da educação de adultos.

As informações permitem afirmar que os alunos realmente não tinham tempo para uma leitura por lazer, mas será que não utilizavam essa prática em diferentes eventos de letramento? Como aludido anteriormente, eventos de letramento são situações sociais “em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2004, p. 40). Neste sentido, ao viverem numa sociedade grafocêntrica, as pessoas utilizam a leitura em seus mais rotineiros hábitos como ler o painel de um ônibus, um panfleto de propaganda, olhar o preço de produtos em um mercado, ou seja, são diferentes eventos de letramento que requerem a leitura como prática plural, não se considerando apenas aquela leitura individual tradicionalmente concebida, mas todas as formas de leitura, dependendo do contexto e das intenções do leitor.

Maurício em seu discurso não considerou as diferentes leituras possíveis de serem realizadas na prática cotidiana. Contudo, mesmo possuindo pouca expectativa frente ao aprendizado na EJA, ele afirmou que os alunos do primeiro segmento procuram a instituição com o objetivo de aprender, conhecer e se inserir em diferentes práticas de leitura. De acordo com o professor, os alunos da classe de alfabetização em que trabalhava não tinham como objetivo o certificado, mas o aprendizado efetivo da leitura e da escrita, a capacidade de se sentirem sujeitos mais ativos em seu meio social. Para ele, o *como ensinar*⁷⁴ nas aulas de

⁷⁴ Os termos *como, para quem, por que, quando e onde* foram utilizados com base em Graff (1994). Segundo esse autor a maior dificuldade no estudo da alfabetização refere-se à “reconstrução dos contextos de leitura e escrita: como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização foi transmitida” (GRAFF, 1994, p.34).

leitura referia-se a ensinar a temática dos textos, um conhecimento aplicável para a vida, mas não necessariamente relacionado a ela; o *para quem* ensinar dizia respeito aos alunos que eram sujeitos do conhecimento; e *por que* alfabetizar significava oportunizar aos alunos o aprendizado, mesmo que isso nem sempre ocorresse devido às lacunas em termos de conhecimentos na formação dos alunos e aos seus diferentes objetivos; o *quando* ensinar estava relacionado ao momento de realização da pesquisa (segundo semestre de 2007) para que os conhecimentos adquiridos fossem utilizados para a vida; e o *onde* ensinar estava relacionado à EJA, local destinado à transmissão do conhecimento sistematizado, porém não restrito apenas a essa instituição social.

3.1.4– Materiais de leitura

Os materiais de leitura, sobre os quais se fizeram perguntas a respeito de sua utilização ou não nas aulas da EJA, foram selecionados pensando em esferas sociais de uso da língua tais como: eventos sociais relacionados à saúde (carteira de vacinação, bula de remédio), ao lazer (livro de poesias, romances, histórias policiais, regras de jogo, revistas em quadrinhos), à escola (dicionários, mapas), à igreja (bíblia, folheto de oração), à rua (panfletos de propaganda), bem como objetos relacionados aos diferentes usos da escrita (cartas, jornais). Todos esses materiais faziam parte das práticas de letramento dos alunos cotidianamente, uma vez que, corroborando posição de Vóvio (2007), quando se pretende formar leitores para a vida, para a utilização nas diferentes práticas de letramento, torna-se fundamental o emprego de uma grande variedade de leituras na EJA.

No quadro abaixo, são apresentados os materiais de leitura questionados e a resposta a cada um dos quesitos fornecida pelo professor.

Materiais de leitura	Já foi ou não trabalhado em sala
Carteira de vacinação	<i>Não</i>
Livros didáticos	<i>Sim, principalmente o da EJA. Ele gera uma discussão porque vai buscar o aluno no seu dia-a-dia. Ele fala da condição da prática do aluno, da necessidade dele. Também passo algumas leituras de livros didáticos do ensino fundamental de 3ª e 4ª série, para tirar atividades.</i>
Livros de poesia	<i>Até tentamos, arriscamos uma, eles escreveram algumas poesias. Gostaram da atividade.</i>
Livros de romance, aventura ou policial	<i>Não</i>

Livros técnicos	Não
Livros de autoajuda	<i>(Risos) Só a Eulália que traz para a sala de aula, mas isso é uma leitura que ela escolheu, considera importante.</i>
Livros de biografias, relatos históricos	Não
Jornais	<i>Sim. Do jornal foram trabalhadas algumas matérias. Foi bem no início quando eu cheguei, nós pegamos algumas reportagens que falavam também das condições de vida, que retratavam no jornal, foi mais a questão da violência que estavam falando tanto. Líamos as reportagens e fazíamos algumas discussões. A violência era um tema que estava sendo do interesse deles, então achei importante trabalhar.</i>
Dicionários	<i>Fazemos; gosto de pedir para eles procurarem palavras no dicionário.</i>
Regras de Jogo	Não
Panfletos de propaganda	<i>Fazemos.</i>
Cartas	<i>Fazemos. Os alunos escreveram cartas uns para os outros e depois nós trocamos as cartas.</i>
Bíblia ou livros religiosos	Não
Revista em quadrinhos	Também não
Mapas	<i>Fazemos. Sempre olhamos o mapa para saber a localização, principalmente de Florianópolis.</i>
Nota fiscal	Não
Propaganda política	Não
Folheto de oração	<i>De oração... nós tentamos, mas deu conflito, eu fui iniciar e deu muito conflito, eles começaram a ter discussões muito particulares, ideológicas deles... aí eu disse: não;; vamos parar... e estava um texto tão bom sendo construído, mas começou um puxa pra um lado, outro pra outro, não, paramos!</i>
Bula de remédio	Não
Cheque	<i>Sim. Já trouxe um talão de cheque para eles aprenderem a preencher.</i>
Textos no computador	<i>Não, mas nós já estamos preparando. Estou pedindo para eles trazerem umas receitas para depois digitá-las.</i>
Revistas	Sim
Outros/Quais	<i>O preenchimento da certidão de nascimento. Um texto com informações pessoais, o currículo... Uma das coisas que chamou bastante a atenção deles: o currículo e a certidão de nascimento. O currículo foi uma aluna que trouxe, a Eulália, tirei xerox e eles ficaram bastante aguçados para fazer.</i>

Quadro 1: Materiais de leitura de possível utilização em sala de aula (professor)

Dos 22 materiais de leitura apresentados ao professor apenas dez tinham sido trabalhados em sala de aula. Desses dez, três eram de uso frequente na sala (livro didático, dicionário e mapa), quatro foram apresentados e trabalhados durante um curto período de tempo (poesias, oração, cartas e cheques) e três foram utilizados algumas vezes (jornais, revistas e panfletos de propaganda). O professor acrescentou também, na época em que foi

entrevistado, sua pretensão em trabalhar com os alunos textos no computador. Além dos materiais citados, a certidão de nascimento e o currículo, de acordo com a necessidade da turma, uma vez que foram trazidos por uma aluna que se sentia insegura para preenchê-los sozinha, foram materiais de leitura trabalhados em sala. Tal atitude demonstra a aceitação do professor às contribuições dos alunos.

Durante a entrevista, Maurício afirmou trabalhar com textos diferentes, mas possuir dificuldade para encontrá-los. Segundo ele, o texto da EJA não podia ser infantilizado e era necessário trabalhar com questões diárias dos alunos. Ressaltou também que o livro didático da EJA

[Maurício Entrev.]

não interessa mais para eles (alunos)... estar falando de Florianópolis, da criação de Florianópolis, de estar falando sobre o folclore de Florianópolis, sobre as atividades culturais, isso não interessa mais para eles... eles (alunos) já têm uma visão global das coisas, eles fazem a discussão do que está acontecendo aqui, mas fazem a discussão... bem longe mesmo, eles discutem outras situações de mundo hoje.

Para o professor, os alunos tinham necessidade de não se limitarem às questões locais, mas partir delas para discutir assuntos globais, novos conhecimentos, formando uma consciência crítica. O livro didático da EJA, na concepção do professor, focava demasiadamente as questões culturais do município e não oportunizando discussões sobre outros assuntos que também eram necessários para desenvolver o letramento.

Apesar da clareza sobre a especificidade dos textos da EJA, o professor comentou que retirava de livros didáticos, de 3ª ou 4ª série do ensino fundamental, alguns textos trabalhados em sala de aula, fazendo algumas adaptações nas atividades propostas, porque sentia falta de orientações didáticas que o apoiassem.

Os textos da EJA são aqueles que circulam socialmente e estão em todos os lugares, cabendo ao professor conhecer seus alunos, saber suas especificidades e elaborar o trabalho a ser desenvolvido. Na educação de jovens e adultos, “adaptar matérias utilizadas no ensino fundamental regular é insuficiente e, às vezes, constitui até mesmo uma violência simbólica para os adultos” (GALVÃO; PIERRO, 2007, p. 99).

3.1.5 – O processo atual

Pretendeu-se analisar a forma como o professor observava o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de leitura em sala de aula. O processo de aprendizagem que efetivamente ocorreu, do qual se fez observação direta, será analisado em seção posterior.

Ao ser questionado sobre as leituras preferidas dos alfabetizandos a serem desenvolvidas na EJA, Maurício respondeu:

[Maurício Entrev.]

De leitura, eles preferem uma coisa mais mecânica, atividades direcionadas... eles gostam é de escrever. Muitos querem atividades semelhantes às que os filhos ou netos têm no ensino fundamental. É a coisa mesmo mecânica, eles gostam de atividades mecânicas. Existe um resquício ainda da escola tradicional. Eles consideram que isso é o aprender. Porque é assim que eles recebem ajuda no serviço ou em casa; as pessoas que os ajudam dão essas práticas para eles. Eu reparo isso no caderno de alguns alunos, por exemplo, eles escrevem, vamos supor, quatro palavras e depois repetem em 10 linhas as mesmas palavras... como se aquilo ali fizesse com que eles aprendessem, atividades puramente de cópia.

As atividades mecânicas relacionadas pelo professor eram uma das formas pelas quais os alunos concebiam a leitura. Era importante ler para poder escrever. Segundo Maurício, os alfabetizandos chegavam ansiosos para escrever e quando apresentavam dificuldades nessa prática consideravam necessário o ensino que tiveram quando foram para a escola, o ensino que seus filhos e parentes conhecem e que normalmente se distanciam das práticas desenvolvidas na EJA, quando se tem como foco o letramento. A dificuldade encontrada pelo professor para o desenvolvimento do diálogo e da leitura de diferentes textos em sala de aula deriva de os alunos não acreditarem que tais práticas iriam contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita, objetivo almejado ao entrarem na instituição. No entanto, um dos textos que, segundo o professor, mais despertou o interesse dos alunos para a leitura e desenvolveu a discussão foi aquele que manteve uma correlação com a vida dos alunos.

[Maurício Entrev.]

Um texto que eu trabalhei e eles (alunos) se interessaram foi sobre a evolução, porque eles viram as dificuldades que tinham no tempo de adolescência, no primeiro espaço de trabalho, e para vida deles hoje. Alguns queriam voltar atrás e outros não; outros

preferem estar vivendo nessa vida de consumismo mesmo, da necessidade dos produtos;, gerou muita discussão e vontade deles em ler mais sobre o assunto.

Os alunos acreditavam que a escola devesse ensinar a cópia e a decodificação mecanicamente para ocorrer o aprendizado da leitura e da escrita, mas os textos que mais despertaram o interesse dos alunos foram os que possibilitaram o envolvimento dos alfabetizandos, contribuindo para a formação do letramento crítico (GEE, 2005).

Quando questionado sobre como desenvolvia o trabalho com a leitura em sala de aula, Maurício respondeu:

[Maurício Entrev.]

Quando nós temos o texto, eu primeiro faço a leitura para eles, alguns ainda não conseguem... aí eu faço a leitura... e como nós... trabalhamos juntos... trabalhar com as palavras-chaves, a partir das palavras-chaves nós vamos desmembrando outras atividades.

Diante dessa fala, percebe-se a semelhança do trabalho de Maurício com o método utilizado por Paulo Freire, baseado em palavras-chave para o posterior reconhecimento de fonemas, sílabas e frases. Convém ressaltar, como já comentado anteriormente, que o mais importante no trabalho desenvolvido por Paulo Freire não era o método, uma vez que esse educador utilizava o modelo analítico-sintético, mas a problemática, a participação e o envolvimento crítico desenvolvidos durante o processo de alfabetização. Freire criou uma “concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem” (SOARES M., 2002, p. 118). A concepção de Freire visava à libertação e à conscientização, entretanto essas características, que eram os diferenciais na teoria de Freire, não apareceram na fala de Maurício como objetivo para o trabalho com os alunos. Nesse sentido, a utilização de palavras-chave por Maurício em sala de aula não impedia que a alfabetização ocorresse de forma mecânica e sem significação.

Sobre a frequência das atividades de leitura em sala, Maurício respondeu:

[Maurício Entrev.]

De leitura... olha de leitura... uma vez por semana eu tenho feito isso, e de um tempo pra cá tenho diminuído a frequência, mas ainda faço leituras...

Essa fala de Maurício leva a questionar sobre qual prática de leitura o professor estava considerando: a leitura como prática plural ou como prática individual? Se for utilizado o conceito de leitura como prática plural, forma de leitura utilizada pelo professor para se referir às suas práticas pessoais de leitura e a qual se entende nesta pesquisa, todas as práticas de sala de aula que envolvessem eventos de letramento eram também práticas de leitura, com diferentes objetivos e vários modos de ler. As práticas de leitura ocorriam então diariamente durante o processo de ensino-aprendizagem, levando a acreditar que Maurício, ao falar da leitura uma vez por semana, estava se referindo à leitura individual e técnica. Essa diferença no conceito e na prática da leitura referente à sua prática pessoal e a trabalhada com os alunos demonstra que o professor conhecia os dois conceitos e as duas diferentes práticas de leitura, porém esses entravam em conflito, quando o objetivo era o ensino da leitura na EJA e a sistematização do aprendizado.

O trabalho com a leitura em sala de aula ocorria de várias formas; segundo Maurício, eram estimuladas a leitura oral, a leitura em grupo e a leitura individual, dependendo das atividades e dos objetivos que o professor tinha com elas. Em seu depoimento Maurício comentou ainda a leitura como prática oral:

[Maurício Entrev.]

Acho que é uma mescla, eu trabalho com diferentes leituras em vários momentos, agora eu estou trabalhando muito com a prática oral, antes eu ia muito para a prática escrita, e agora não, a oralidade, estou buscando a oralidade.

Percebe-se novamente que o professor não tinha clareza sobre com quais práticas de leitura trabalhava em sala de aula. Nessa parte de sua fala, ele declarou que trabalhava a leitura como prática plural em sala de aula, contrariando o falado anteriormente sobre desenvolver a leitura apenas uma vez por semana.

Chama a atenção em sua fala o comentário sobre o trabalho com a leitura como prática oral. Segundo já explicitado nesta pesquisa, os jovens e adultos que frequentam programas de alfabetização têm sua prática de linguagem oral desenvolvida e esta muitas vezes é desvalorizada nas instituições formais de ensino que priorizam as práticas de leitura e de escrita. Maurício, ao enfatizar sua preocupação com as práticas orais dos alunos, demonstrou almejar desenvolver uma alfabetização no intuito de ampliar os conhecimentos dos sujeitos e não desconsiderar todos os seus aprendizados anteriores.

As falas apresentadas nesta seção revelam que Maurício tinha conhecimentos sobre a teoria e a prática da alfabetização, do letramento, da leitura como prática plural e individual; sobre diferenças entre alfabetização de adultos e de crianças; argumentava a favor da alfabetização como um direito dos jovens e adultos; entendia que o analfabetismo é uma violação de direitos e buscava ensinar a leitura por meio de diferentes materiais. Porém, todas essas definições, concepções, conceitos e práticas foram expressos em sua fala de maneira confusa e desarticulados, como conhecimentos e práticas ainda em construção; ele fazia uso de letramento “reciclado”⁷⁵ (GEE, 2005).

3.2 – Com a palavra os alunos

Nesta seção serão apresentados os dados obtidos dos alunos nas entrevistas compreensivas e em observações feitas durante o processo de ensino-aprendizagem. Devido à grande quantidade de dados das cinco entrevistas e a necessidade de correlação entre eles, optou-se por apresentá-los integrados e agrupados em categorias. Essas serão as mesmas categorias a partir das quais foram organizados os dados obtidos com o professor (experiências de leitura, concepção de analfabeto, materiais de leitura, expectativas com relação ao processo de ensino-aprendizagem e processo atual). A apresentação das falas de cada aluno separadamente tornaria o relatório extenso, dificultando, inclusive, a posterior discussão dos resultados, uma vez que muitas falas são repetitivas.

3.2.1 - Experiências prévias de leitura

A fim de facilitar o reconhecimento dos alunos sujeitos da pesquisa e conhecer quais eram suas experiências prévias de leitura, organizou-se um quadro com alguns indicadores como: idade, profissão, tempo de estudos que tiveram antes de entrar na EJA, os principais motivos que os levaram a procurar a EJA e o tempo em que frequentavam a EJA. Tais informações são fundamentais para se ter os perfis dos alunos sujeitos da pesquisa e conhecer suas práticas de leitura.

⁷⁵ Segundo Gee (2005), letramento reciclado é a aquisição parcial de um discurso quando não se possui fluência no discurso dominante. Pode ser temporário, utilizado até que se adquira o discurso dominante.

<i>NOME</i>	<i>SEXO</i>	<i>IDADE</i>	<i>PRINCIPAL OCUPAÇÃO EXERCIDA</i>	<i>TEMPO DE ESTUDO ANTES DA EJA</i>	<i>PRINCIPAL FATOR QUE LEVOU A PROCURAR A EJA</i>	<i>TEMPO QUE FREQUENTA A EJA</i>
Gilmar*	Masculino	33 anos	Jardineiro autônomo	Frequentou oito anos a escola e completou até a 3ª série	Para tirar a carteira de habilitação.	2 anos
Eulália*	Feminino	43 anos	Comerciária	Não estudou quando criança, mas concluiu até a 4ª série com 21 anos no Mobral	Necessidades diárias de uso da leitura e da escrita	1 ano e meio
Diane*	Feminino	25 anos	Empregada doméstica	Frequentou 6 anos a 1ª série	Para conseguir um emprego melhor	Primeiro ano
Eli Sônia*	Feminino	40 anos	Babá e empregada doméstica	Nunca tinha estudado	Para realização pessoal	2 anos
Zenir*	Masculino	57 anos	Pedreiro autônomo	Não completou um ano de estudo na 1ª série	Para realização pessoal e para conseguir um emprego melhor	3 anos

Quadro 2: Indicadores dos alunos sujeitos da pesquisa

*Nomes fictícios.

Foram sujeitos dessa pesquisa dois homens e três mulheres com idades entre 25 e 57 anos. No período de realização das entrevistas, todos estavam trabalhando, mas, para dois deles, estudar na EJA representava a oportunidade de conseguir um emprego melhor, não restrito ao trabalho braçal. Nos outros casos, as necessidades diárias de uso da leitura e da escrita, tanto no ambiente de trabalho, quanto na vida pessoal, e a realização individual de participarem de práticas socialmente valorizadas foram os motivos que os estimularam a procurar a educação de jovens e adultos.

Os municípios de origem dos alunos são diferentes. Apenas Zenir nasceu e viveu durante toda a sua vida em Florianópolis; os outros quatro alunos vieram para a capital depois de adultos em busca de melhores condições de vida. Apesar das cidades de origem dos quatro alunos serem distintas, todos nasceram em municípios de pequeno porte onde o trabalho rural era a prioridade. Os pais dos alunos sujeitos da pesquisa possuem baixo grau de instrução, mas aqueles que têm filhos relatam que eles estão na escola e, no caso de Zenir, um de seus filhos já concluiu o ensino superior. A educação escolarizada vem com o passar do tempo assumindo importância, mesmo quando os pais não tiveram direito a ela.

Dos cinco sujeitos da pesquisa, apenas dois não tiveram acesso à educação em idade própria; os outros três foram à escola, porém, após sucessivas reprovações ou pela não adaptação ao ambiente educativo, abandonaram a instituição, sendo também excluídos do direito à educação. Com exceção de Diane, que estava frequentando pelo primeiro ano a

classe de alfabetização, todos os outros sujeitos da pesquisa já haviam participado de turmas de alfabetização em anos anteriores e eram críticos com relação à sua aprendizagem. Segundo Oliveira (2001, p. 18), o adulto, por ter vivido várias experiências, adquirido diferentes conhecimentos e apresentar distintos pontos de vista sobre si e sobre o mundo, traz consigo “diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem”.

No discurso dos alunos entrevistados, o fundamental não era o certificado de conclusão do primeiro grau ou a avaliação da instituição, mas a própria avaliação dos alunos sobre o seu efetivo aprendizado da leitura e da escrita, como havia informado o professor Maurício. O reconhecimento social por meio do certificado só seria significativo para eles se antes tivessem o reconhecimento individual pelo conhecimento adquirido.

Analisar o que pensam e como aprendem os jovens e adultos que frequentam programas de alfabetização envolve “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” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

3.2.2 – Concepção de analfabetismo

Assim como a concepção de analfabetismo do professor, a concepção de analfabetismo dos alunos também estava presente nas práticas de leitura em sala de aula e influenciava na atribuição de importância que eles davam à leitura e aos eventos de letramento de que participavam. Ao analisar a concepção de analfabetismo dos alunos, percebe-se que ela difere da do professor, principalmente porque os alunos já viveram como analfabetos, sentiram o preconceito e, na maioria dos casos, demonstraram a insatisfação por terem sido “dependentes” e não conseguirem participar de práticas de leitura cotidianas. Dentre os cinco entrevistados, apenas um não relacionou o analfabetismo como uma incapacidade ou um fracasso pessoal. Como na pesquisa de Galvão e Pierro (2007, p. 15), as experiências vividas pelos analfabetos são apresentadas “com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha”.

[Gilmar Entrev.]

*Pra mim, a pessoa analfabeta é aquela que **não sabe nada** né... porque a pessoa já conseguindo **fazer o seu próprio nome, eu acho que já é saber algo**, não é completamente analfabeta.*

[Diane, Entrev.]

*Quando a gente não sabe ler, não sabe escrever, **não sabe nada**, a pessoa pergunta para os outros, ô fulano me ajuda, eu não tô entendendo, ou eu não sei, eu queria saber onde que é essa parte... tudo assim, a gente pedia para as pessoas né, informação, aonde que vai, aonde que não vai, é assim... É que tem pessoas que não sabem assim nada, mas se **ela conhece as letras, conhece tudo** né, mas só que elas não divulgam o que é... porque... Não, se ela não sabe, ela não sabe nada mesmo. Ela é... assim, sei lá... Ah, o mais **importante é estudar** mesmo, não parar.*

As palavras grifadas revelam as principais características da concepção de analfabetismo na fala de cada aluno. Ao exporem suas concepções, eles se referiram várias vezes a eventos de letramento vivenciados e nos quais não conseguiram obter êxito, demonstrando a dificuldade de conviver em uma sociedade valorada por práticas letradas. A expressão **não sabe nada** relacionada a não saber ler e escrever apareceu com frequência nos depoimentos. Então cabe a pergunta: não saber nada com relação a quê? Infere-se que esses sujeitos, por terem sentido a falta da leitura em suas vidas e por terem sido socialmente excluídos, atribuíam a essa prática um valor demasiado, não conseguindo conceber um aprendizado sem o domínio do código e esquecendo-se de perceber a si mesmos como sujeitos ativos, participantes e influentes na vida social, mesmo sem saber ler e escrever.

É necessário destacar, conforme Kleiman (2004) e Tfouni (2006), que os sujeitos podem aprender práticas orais letradas mesmo sem dominarem o código gráfico, pois convivem em uma sociedade letrada e participam cotidianamente dessas práticas. O não saber nada sem a leitura e a escrita é complementado com a afirmação **se ela conhece as letras, conhece tudo**, reafirmando a valorização pessoal e social da leitura e da escrita, assim como a desvalorização e o preconceito perante aqueles que não dominam tais práticas. Essas expressões utilizadas pelos alunos remetem à idéia do “mito da alfabetização” (GRAFF, 1994) que relaciona à alfabetização várias características positivas pessoais e sociais.

Quando Gilmar (...) ressalta **fazer o seu próprio nome, eu acho que já é saber algo** estava argumentando que a assinatura é uma prática valorizada em contextos letrados, e que

não necessitar mais ser identificado pela digital é o passo inicial para minimizar a exclusão vivenciada pelos adultos não alfabetizados.

[Eli Sônia Entrev.]

*Ah, eu acho que a mesma coisa que eu era, uma pessoa, sei lá, uma pessoa sem rumo, uma pessoa... não sei explicar, uma pessoa... imagina **um cego**... É, é, **uma cegueira**. Impede você de pegar um ônibus, de tudo, de tudo, ensinar um filho, às vezes uma informação, uma pessoa te pede uma informação, como que é o nome daquela rua? Tu sabe onde fica tal rua? Como que eu vou te explicar, se eu não... né... eu não sei nem ler, como que eu vou te explicar o nome da rua ou onde que é esta rua ?*

Em sua definição, Eli Sônia utilizou uma metáfora médico higienista **um cego, uma cegueira**, que apesar de pejorativa é comum no discurso social. A imprensa e os textos jornalísticos são responsáveis, segundo Galvão e Pierro (2007, p. 30), pela propagação dessas metáforas “construídas ao longo do pensamento social e educacional brasileiro, ao lado de representações preconceituosas do analfabetismo”.

Sentimentos negativos relacionados ao analfabetismo também estavam presentes na fala de Zenir:

[Zenir Entrev.]

*Acho que é **muito ruim**... é ruim, é **horrível**. A pessoa **não sabe nada**, olha pra uma placa e não sabe o que tá escrito, olha pra um ônibus não sabe pra onde vai, tem que tá perguntando pro motorista tudo... e... depende muito do... a pessoa que não sabe ler depende muito da informação dos outros, aonde que ele pode ir... muito lugar sem pedir informação... É... depende muito. E ainda tem aquela história que quando já tá **velho não aprende mais**, mas acho que não é bem assim porque to aprendendo. Antes eu pra ir lá no Hospital Regional eu tinha que pedir para alguém ir comigo, pra saber qual era o ônibus tudo, hoje eu vou sozinho. Pego o Regional, Forquilha, Forquilha, qualquer um... pra mim ir pra lá... já melhorou bastante... e espero que eu melhore mais...*

Para ele o analfabetismo era **muito ruim, horrível**, pois já sofreu vários preconceitos por não saber ler e escrever e, assim como Gilmar e Diane, menciona a expressão **não sabe nada**, não admitindo que existam conhecimentos que não necessitam do domínio do código escrito.

É relevante na entrevista com Zenir o relato do preconceito sofrido por parte da própria família, ao dizerem que ele não precisaria ir à escola porque *velho não aprende mais*. Esse preconceito reside na suposição de que somente com o domínio da leitura e da escrita os indivíduos podem se desenvolver cognitivamente e se essa habilidade não foi adquirida na infância não será mais adquirida na vida adulta. Segundo Oliveira (2001), não existem fundamentos científicos relevantes que defendam tal suposição, e faltam teorias do desenvolvimento que abordem exclusivamente o desenvolvimento do adulto.

Pelandré (2002), em pesquisa com pessoas que se alfabetizaram pelo método Paulo Freire, verificou ser falacioso o argumento de que só é possível aprender a leitura e a escrita até uma determinada idade. Conforme afirmação dessa autora, “as habilidades que podem ser aprendidas estão menos sujeitas a tetos (limites) do que as que são adquiridas, isto é, que são determinadas, sobretudo, pelo desenvolvimento de esquemas biológicos” (PELANDRÉ, 2002, P. 104). De acordo com Pelandré (2002), não existe limite de idade para uma pessoa aprender a ler e escrever. A autora observou que as pessoas não alfabetizadas e com idade avançada possuem dificuldade em manuscruver, porque essa prática está relacionada à questão motora e muitos adultos não alfabetizados já perderam a flexibilidade em certos músculos ou automatizaram outros movimentos.

Zenir comentava que *velho não aprende mais*, porém logo se contradizia afirmando que estava aprendendo a ler e escrever, retirando o fundamento da afirmação anterior e demonstrando que esses conhecimentos adquiridos socialmente não confirmavam o que estava vivenciando na prática. Ao refletir sobre tais conhecimentos, ele construiu um “letramento reciclado”, sobre o que é ser analfabeto na sociedade atual.

Eulália foi a única aluna que relacionou o analfabetismo com a situação social mais ampla, assim como fez o professor sujeito desta pesquisa:

[Eulália Entrev.]

Analfabeto acho que é aquela que não conhece as letras né... Tem algumas pessoas que não sabem ler que as outras pessoas só de olhar para elas não sabem dizer se elas sabem ler ou não. Ser analfabeto não está escrito no rosto, são pessoas que não tiveram oportunidades, não é nenhuma característica negativa das pessoas. Eu acho assim... pegar um ônibus fica difícil né, já faz falta para a pessoa que não sabe ler pegar um ônibus. Quando eu fui morar em São Paulo se eu não soubesse um pouquinho do que eu sei, eu não conseguia andar da rodoviária, da Tietê, pegar metrô, pegar ônibus, trem, então... aquelas setas, aquelas coisas tudo né... então se você não souber nada de letras, nada, não tem como

andar dentro de uma cidade igual a São Paulo... Nem que seja um pouquinho... que nem assim, quando eu morava em São Paulo eu não sabia nem a metade assim do que eu sei hoje assim, era bem difícil, eu fiz a 4ª série foi a noite, foi às pressas, só estudava à noite, de dia tinha que trabalhar em casa de família, então não tinha tempo de estudar, porque de primeiro a minha mãe me ensinava, então assim, quando eu cheguei em São Paulo eu senti muita dificuldade.

Para ela, *ser analfabeto não está escrito no rosto, são pessoas que não tiveram oportunidades, não é nenhuma característica negativa das pessoas*. Segundo Eulália, as pessoas são analfabetas devido à exclusão social que vivenciaram, não sendo, portanto, incapazes cognitivamente. Conforme se destacou, Tfouni (2006) verificou em sua pesquisa a não existência de relação direta entre desenvolvimento, capacidade cognitiva e inteligência, e que as habilidades dos adultos não-alfabetizados são diferentes daquelas dos escolarizados, pois são outros modos de pensar mais relacionados às práticas culturais em que estão inseridos.

Por saber que o conhecimento das práticas letradas é uma necessidade social, Eulalia afirmava *se você não souber nada de letras (...) não tem como andar dentro de uma cidade igual a São Paulo*. Mesmo tendo consciência dos direitos dos adultos não-alfabetizados, a aluna ressaltava as dificuldades vivenciadas por eles, muitas das quais ela passou por não dominar a leitura e a escrita.

3.2.3 – Expectativas de ensino-aprendizagem

Apesar das singularidades de cada sujeito, todos possuíam expectativas comuns sobre o processo de ensino-aprendizagem. De seus depoimentos infere-se que a educação de jovens e adultos representava para eles a principal oportunidade de estarem se inserindo em práticas socialmente valorizadas, minimizando a sensação de frustração, exclusão e inferioridade que compartilhavam. Nas falas de Zenir e Eli Sônia, o preconceito é visível; no primeiro caso, um preconceito social perante suas capacidades de aprendizagem e, no segundo, um preconceito individual sobre os seus conhecimentos, como se o único aprendizado válido fosse o da leitura e da escrita, uma vez que são práticas valorizadas socialmente. Todavia, a escola é, em ambos os casos, o caminho contra o preconceito.

[Zenir Entrev.]

Falavam que velho não aprende nada, gente da minha família mesmo criticaram, disseram que eu não ia conseguir, que eu não era ninguém. É... desde os 3 anos que to aqui... desde o começo eles falaram, mas agora acostumaram, não dei bola pra eles, não desisti... eles diziam o que quisessem... não vai aprender nada, burro não aprende nada. Mas eu estou aprendendo, aqui na EJA eu aprendo, estou indo para a escola e eles tiveram que morder a língua.

[Eli Sônia Entrev.]

Eu não sabia nem assinar o nome, não sabia... nada... nada, nada, nada. Todo mundo pode aprender, eu pensei! É só querer e ir pra escola. É questão de teimosia, de... só vai mesmo quem é teimoso, né?! E eu sou bem teimosa, larguei tudo para trás só por causa de estudo, e hoje estou aqui, não me arrependo, estou na escola e sou uma pessoa melhor agora, já sei muitas coisas, não sou um nada .

Galvão e Pierro (2007, p.27) destacam que com a escolarização os jovens e adultos aprendem mais do que o domínio do código gráfico e do cálculo matemático, eles aprendem também a “reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes”. A importância atribuída à escola é ocasionada, porque, como já se indicou, essa é a principal agência social de promoção do letramento (RIBEIRO, 2003; DIONÍSIO, 2000; SOARES M., 1998). A possibilidade de acesso à escolarização dos jovens e adultos, contudo, não é suficiente para o êxito escolar desses alunos. Santos (2005, p. 37) verificou em sua pesquisa a necessidade de tais oportunidades virem “acompanhadas de uma política consistente de discriminação positiva”, para os alunos não continuarem fracassando e voltarem a abandonar a escola.

Todos os alunos pesquisados afirmaram que ao entrar na EJA seu principal objetivo era aprender a ler e escrever, mais precisamente decodificar, para poderem se inserir no mundo letrado. Porém, a forma como definiram o aprendizado da leitura e da escrita era mecânica e descontextualizada: *eu queria aprender a juntar as letras, era para ver as coisas, formar palavras, queria saber alguma letra, primeiro temos que copiar as letras*. Infere-se que a compreensão de alfabetizar citada por eles é do modo como tiveram contato com a língua escrita durante o curto período que frequentaram a escola ou como observam o desenvolvimento da educação de seus filhos e parentes. Essa compreensão mecânica dos alfabetizados sobre o desenvolvimento da alfabetização foi também comentada pelo professor sujeito da pesquisa, como exposto na seção anterior.

Antes de estarem alfabetizados, os alunos utilizavam estratégias para se adaptar às crescentes necessidades de utilização da leitura, demonstrando serem também produtores de conhecimento. Dentre as principais estratégias utilizadas por eles pode ser ressaltado o apoio de familiares e amigos para lerem as mensagens cotidianas, a memorização e a oralidade.

[Gilmar Entrev.]

Antes de eu saber ler alguém lia pra mim, minha mulher, minha mãe, meu irmão, mas é chato ficar pedindo favor, dá vergonha.

[Eli Sônia Entrev.]

Antes eu não dava remédio para um filho sem pedir para alguém ler, eu recebo carta, não sabia ler, agora eu consigo ler as cartas que eu recebo né... e pegar um ônibus, eu já não pegava, e quando pegava, pegava errado, tem bastante coisa assim que... mas eu tinha muito medo de dar um remédio, um medicamento para as minhas filhas... eu poderia dar errado... alguém podia ler e me falar errado também.

[Zenir Entrev.]

Antes eu ia à feira não marcava nada, tinha que decorar, eu decorava para não esquecer porque não adiantava escrever que eu não ia saber ler mesmo; aí eu levava as coisas erradas pra casa... a mulher ficava brava (risos). Agora ela marca, eu leio tudo. Não erro mais nenhuma compra, a mulher fica mais feliz, mas até que decorar funcionava um pouco.

[Eulália Entrev.]

Quando vinha um cliente na loja que pedia para eu ler o nome de uma mercadoria eu queria sair correndo, ficava nervosa e chamava a minha sobrinha que resolvia o problema, aí eu lembrava que era obrigada a saber ler bem.

Durante as entrevistas, os alunos comentaram que quando crianças e jovens a escrita não era fundamental para realizarem seus trabalhos, por isso achavam que “ganhar dinheiro” era mais importante. Porém, atualmente, a leitura e a escrita são utilizadas em todos os lugares e as estratégias que utilizavam não são mais suficientes, uma vez que suas necessidades aumentaram em razão da crescente ampliação de informações recebidas a cada dia. O conhecimento se produz de forma incontrolável sendo impossível registrar todas as informações na memória. Por viver-se na “era da informação”, a produção do conhecimento é ilimitada e sua veiculação é também instantânea.

[Zenir Entrev.]

Eu vivia normal. Não precisava da leitura pra viver não, porque o meu trabalho não fazia diferença a leitura... tanto fazia ler como não saber, na minha casa também não precisa, até as histórias que eu contava para os meus filhos pequenos eram de cabeça. Só que hoje complicou tudo, não dá mais para viver bem, viver normalmente, sem saber ler.

Os cinco alunos sujeitos da pesquisa viveram a condição de analfabetos em uma sociedade grafocêntrica. Apesar de utilizarem estratégias para se adaptar, em todas as falas percebe-se o desconforto e a necessidade sentida de modificar a situação de exclusão. Conhecer as necessidades, os significados atribuídos à alfabetização e os anseios dos alfabetizandos perante a leitura é importante para “definir conceitos, garantir propostas curriculares, projetos político-pedagógicos que coadunem com as reais necessidades dos alfabetizandos” (ALMEIDA, 2005, p. 61). Saber quais as práticas de leitura realizadas pelos alfabetizandos e os significados a elas relacionados torna-se condição fundamental, a fim de estabelecer subsídios para práticas de leitura significativas na educação de jovens e adultos.

3.2.4 – Materiais de leitura

Os materiais questionados aos alunos sujeitos da pesquisa sobre sua leitura são os mesmos sobre os quais o professor foi questionado, porém como o objetivo desta pesquisa é verificar as leituras feitas pelos alfabetizandos no convívio social e dentro do ambiente escolar, os materiais de leitura foram organizados em dois quadros diferentes. O primeiro demonstra os materiais de leitura que os alunos possuem em casa e se os leem; e o segundo apresenta os materiais trabalhados na EJA. As respostas dos alunos a cada quesito são apresentadas uma ao lado da outra para facilitar a visualização.

Materiais de leitura	Possui e lê em casa Gilmar	Possui e lê em casa Eulália	Possui e lê em casa Diane	Possui e lê em casa Eli Sônia	Possui e lê em casa Zenir
Carteira de vacinação	<i>Tem, não costume</i>	<i>Não, porque não tem criança, só meu cachorro</i>	<i>Tem da minha filha. Costumo ler.</i>	<i>Sim, das minhas filhas.</i>	<i>Não, meus filhos não são mais crianças</i>
Livros didáticos	<i>Sim, o da EJA. Sim</i>	<i>Também não, nem levei o da EJA para casa porque não queria ficar carregando mais peso.</i>	<i>Da escola tem, porque meus irmãos estudam</i>	<i>Têm vários das minhas seis filhas, elas usam muito na escola.</i>	<i>Só o da EJA</i>
Livros de poesia	<i>Sim, mas poesia vem a ser o mesmo</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não (se tiver é o meu guri)</i>

	<i>que piada. Ah, não, então não. Só piada.</i>				
Livros de romance, aventura ou policial	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não, mais gosto de romance.</i>	<i>Não (se tiver é o meu guri)</i>
Livros técnicos	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Livros de autoajuda	<i>Não</i>	<i>Esses têm vários. É meu tipo de literatura favorito.</i>	<i>Não</i>	<i>Não. Eu só vi este tipo de livro na mão da minha amiga Eulália. Ela falou que ia me emprestar, quando ela terminar vai me emprestar.</i>	<i>Não.</i>
Livros de biografias, relatos históricos	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Jornais	<i>De vez enquanto sim. Leio uma coisinha ou outra.</i>	<i>Não</i>	<i>Isso tem, na casa da minha patroa, leio sim, sempre, mas só a parte da novela, para saber o que vai acontecer.</i>	<i>Tem, mas leio bem pouco, porque não gosto muito do cheiro do jornal.</i>	<i>Tem um monte. Costumo ler alguns dias.</i>
Dicionários	<i>Não. Só aqui na EJA.</i>	<i>Também não. É eu vim a conhecer dicionário agora, depois de 43 anos, nunca ninguém falou em dicionário quando eu estudava.</i>	<i>Não</i>	<i>Tem para ajudar minhas filhas nos deveres.</i>	<i>Tem um grande que o guri comprou.</i>
Regras de Jogo	<i>Não leio, não preciso de regra, já sei como jogar</i>	<i>Não, não tem.</i>	<i>Não</i>	<i>Só nos jogos das crianças. Não leio, sei de cor.</i>	<i>Não, eu sei jogar, é só ver os outros jogando, pra que vou ler a regra?</i>
Panfletos de propaganda	<i>Sim né... leio vários tipos de propagandas para saber os preços das coisas</i>	<i>Ah... às vezes tem, quando deixam lá na frente de casa. Eu só olho os preços.</i>	<i>Não</i>	<i>Sim, vêm do supermercado</i>	<i>Ah tem, toda a semana a mulher está no centro pegando.</i>
Cartas	<i>Não. Só se forem as contas que vêm para eu pagar.</i>	<i>Sim. Ah isso aí sim, carta assim de cartão de crédito, água, luz, essas coisas assim... eu sempre leio né, cartão de crédito né, porque água só vem água e luz né... mas sempre eu pego e olho para ver se tem alguma coisa diferente, alguma reclamação, alguma coisa assim.</i>	<i>Sim. Costumo ler as que a minha irmã manda lá do presídio.</i>	<i>Sim. Sempre que recebo eu leio.</i>	<i>Sim. Eu pego as cartas entrego para cada uma das pessoas lá em casa, Só leio as que vêm para mim, mas é raro chegar carta para mim.</i>

Bíblia ou livros religiosos	<i>Sim. Sempre leio.</i>	<i>Sim. Bíblia eu tenho. Não costumo ler sempre como os livros de ajuda, quando eu estudava com as meninas daí eu lia mais.</i>	<i>Sim. Bíblia eu tenho, mas não leio.</i>	<i>Sim. Bíblia eu tenho, às vezes eu leio porque eu incentivo a minha filha né, que a minha filha é muito nervosa, de 15 anos, daí incentivo ela, mas ela não quer, quando ela está muito nervosa eu pego e vou lendo os pedacinhos assim para ela, gosto muito também.</i>	<i>Sim. A bíblia tem, mas eu não leio.</i>
Revista em quadrinhos	<i>Tem. Sim já tem uma que eu quase comi umas letras para tentar entender (risos). Mas estou tentando. Devagarzinho vou entendendo. A leitura é fácil e legal.</i>	<i>Não</i>	<i>Não, minha mãe não deixa ninguém pegar, nem as crianças, fala que pode ser coisa do Diabo.</i>	<i>Sim e eu gosto de ler, é divertido.</i>	<i>Tem, eu gosto de ler. Aquelas “pequeninhas” que tem no jornal mesmo, aquelas historinhas ali eu gosto de ler, e às vezes eu pego “umazinha” assim de... caça palavra. Até eu pedi pro guri comprar uma pra mim, eu acho que ele esqueceu...</i>
Mapas	<i>Sim, os de viagem. Sim quando vou para o Paraná, para se localizar nas estradas né. Dirijo mesmo sem carteira.</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Tem um atlas que eu comprei para o meu mais velho quando ele estudava. Mas não leio.</i>
Nota fiscal	<i>Tem. Sim, sempre dou uma olhada.</i>	<i>Sim, porque daí tem que estar lendo elas.</i>	<i>Sim, tem quando faço compras.</i>	<i>Tem bastante, sempre guardo quando faço compras.</i>	<i>Tem para pagar conta.</i>
Propaganda política	<i>Não</i>	<i>Olho sim, mas também não leio. Mas sempre aparece na caixinha de correio assim lá, mas já olho lá mesmo.</i>	<i>Não</i>	<i>Não gosto muito, mas já apareceram algumas lá em casa.</i>	<i>Não.</i>
Folheto de oração	<i>Sim, sim.</i>	<i>Daí eu leio, eu tenho sempre, tem na caixinha do correio, daí eu leio e já guardo.</i>	<i>Sim e sempre leio.</i>	<i>Sim deixo na minha bolsa e aproveito para ler no ônibus.</i>	<i>Só os que dão na igreja.</i>

Bula de remédio	<i>Sim, só quando precisa</i>	<i>Sim, sempre leio.</i>	<i>Não, porque na casa da minha patroa tem os remédios dela é só de... câncer... que ela tem câncer. Da minha filha só aquele remédio de gripe... aquele... de mel..., mas eu dou remédio e não leio a bula.</i>	<i>Sim, dou uma olhada para dar os remédios das meninas.</i>	<i>Sim, tem de monte, parece uma farmácia lá em casa, mas só leio quando tenho dúvidas.</i>
Cheque	<i>Não. Não uso cheques só cartão.</i>	<i>Não. Porque mesmo trabalhando no comércio só uso o cartão ou dinheiro. Cheque não é mais muito usado, eu acho.</i>	<i>Não.</i>	<i>Não, prefiro usar cartão, é mais prático.</i>	<i>Não, não trabalho com cheque</i>
Textos no computador	<i>Sim, mas não é tudo que eu entendo. Tenho computador em casa, uso para entrar na internet e fazer texto. Isso naquele programa Word, acho que é esse o nome. Daí tento fazer algum textinho, mas é complicadinho. Também tenho e-mail. Algumas vezes recebo e-mail. É divertido.</i>	<i>Não, não porque eu não tenho computador em casa.</i>	<i>Não, nem sei mexer.</i>	<i>Sim na casa da minha patroa eu procurei um formulário que tinha que preencher do Fórum e consegui achar.</i>	<i>Tem um computador lá em casa do guri, mas nem chego perto dele.</i>
Revistas	<i>Tem. Costumo folhear e ver se tem algo que chame a atenção.</i>	<i>Sim, mas só a revista evangélica que eu assino.</i>	<i>Sim, aquelas que nós compramos na rua, fala sobre novela também, tem jogos, coisas assim.</i>	<i>Revista eu gosto de ler também. Gosto de ler o texto que tem nela. Antes eu só olhava as figurinhas, hoje consigo saber também o que está escrito.</i>	<i>Sim, mas só olho às vezes, quando acho algo interessante.</i>
Outros/Quais?	_____	_____	_____	_____	_____

Quadro 3: Materiais de leitura de possível utilização em casa pelos alunos

Apenas seis dos vinte e dois materiais de leitura não eram lidos por nenhum dos alunos pesquisados; estavam relacionados principalmente ao lazer (livros de poesia; livros de romance, aventura ou policial; livros técnicos, livros de biografias e relatos históricos e regras de jogos). Nenhum desses materiais, com exceção da poesia que foi trabalhada isoladamente, teve a leitura estimulada na EJA, nem mesmo foram apresentados nas aulas, ressaltando a característica funcional da leitura na vida dos alunos e nas práticas escolarizadas. A leitura de revistas em quadrinhos foi caracterizada como para o lazer e a que os alunos mais afirmaram fazer, por ser uma leitura fácil e divertida, mas também não apresentada na EJA. O livro de autoajuda, também classificado como uma leitura relacionada ao lazer, não foi trabalhado na EJA, porém citado como a leitura preferida de Eulália, que comentou o nome dos livros que leu, bem como seu conteúdo:

[Eulália Entrev.]

Eu gosto muito de ler livros de grupos de autoajuda. Eu tenho um que eu comprei que é “O caminho das recuperações” assim... como eu sou filha de alcoólatra e tive a sorte de casar com um marido alcoólatra, então eu fui fazer tratamento com uma psicóloga e ela começou a exigir para eu ler esses livros,... eu até comprei dela esse “O caminho das recuperações”, comprei outro... “Coragem para mudar” que é de grupos de ajuda também, e outros... eu tenho quase a coleção toda de livro do grupo. Agora eu comprei outro livro para mim, aquele lá “A viagem do sucesso”, é a lição de um vendedor que ficou milionário, e hoje é presidente da “Herbalife”, então esse eu me empolguei bastante é bem gostoso de ler, fala bastante coisa boa assim que incentivam você no caminho das vendas né... a ser uma boa vendedora.

Pelo depoimento, verifica-se que Eulália era uma leitora ativa de livros de autoajuda e teve conhecimento desse gênero através de uma psicóloga, ou seja, por experiências práticas em sua vida e não por influência da escola. O professor comentou que Eulalia costumava ler esse gênero textual, mas, por ele não considerar esta leitura importante, falou: *só a Eulália que traz para a sala de aula, mas isso é uma leitura que ela escolheu, considera importante.* Contudo, esse tipo de leitura despertou também o interesse de Eli Sônia que, mesmo sem o estímulo do professor, afirmou: *eu só vi este tipo de livro na mão da minha amiga Eulália; ela falou que ia me emprestar, quando ela terminar vai me emprestar.* As práticas de leitura significativas para os alunos eram difundidas na sala de aula por aqueles que as praticavam mesmo sem a mediação do professor.

As regras de jogos não foram consideradas pelos alunos como materiais importantes para a leitura. Dois alunos afirmaram não ter jogos em casa, e os outros três utilizavam a estratégia da memorização das regras e da observação para aprender a jogar, as mesmas que empregavam quando não eram alfabetizados, não sentindo necessidade do auxílio da leitura. Essa prática também não foi desenvolvida na EJA.

Outro material que os alunos não liam eram os cheques. Eles argumentaram que não utilizavam cheques para fazer compras, somente o cartão e o dinheiro. Trabalhando no comércio, Eulália também afirmou não escrever cheques. O professor mencionou que ensinou a preencher cheques em sala, por ser uma prática de letramento. É necessário indagar: que prática de letramento é essa não relacionada à vida dos alunos? O cheque foi estudado apenas como algo que precisa ser preenchido ou como uma possibilidade de utilização na vida prática? E o cartão de crédito e débito que os alunos afirmaram utilizar foi visto ou mencionado em sala? Tais questões só poderiam ser respondidas com exatidão se eu estivesse observando o processo de ensino-aprendizagem nesse dia, mas infere-se que o letramento utilizado pelo professor em suas aulas assemelhava-se ao reciclado (GEE, 2005).

Quando questionados isoladamente sobre a leitura de cada material, os alunos afirmaram ler vários deles, porém quando novamente inquiridos sobre que leituras faziam fora da EJA todos se referiram apenas à leitura de livros e apostilas desconsiderando todas as outras práticas de leitura.

[Gilmar Entrev.]

Pesquisadora: Você costuma ler fora da EJA? **Gilmar:** *Muito pouco... muito pouco.*

Pesquisadora: *E quando você lê, o que lê?*

Gilmar: *Qualquer uma apostila, um livro qualquer...*

Pesquisadora: *Só isso você lê fora da EJA?* **Gilmar:** *Sim, só isso.*

[Zenir Entrev.]

Às vezes quando eu tô em casa, sempre passo a mão em um livrinho lá, e leio alguma palavrinha... em casa eu tenho preguiça.

[Eli Sônia Entrev.]

Eli Sônia: *Nos meus “tempinhos” assim, quando eu pego um ônibus, no final de semana eu sempre levo um “livrinho” para ler, eu gosto muito de gibi, adoro, entendo muito o que diz... as letras... leio esses livrinhos.*

Pesquisadora: *Faz alguma outra leitura diariamente?* **Eli Sônia:** *não só leio esses livrinhos.*

No momento de se definirem como leitores, todos os alunos se “enquadravam” na definição de leitura como uma prática individual, silenciosa e tradicionalmente definida (KLEIMAN, 2004). O que podia ser lido era o livro, as outras leituras não foram lembradas ou tidas como válidas e significativas. A leitura como prática plural, com diferentes objetivos e finalidades, não apareceu na fala dos entrevistados por não ser prática tradicionalmente escolarizada, mesmo que em outros momentos da entrevista todos tenham afirmado realizar a leitura como prática plural.

O ensino sistemático da leitura, começando das palavras mais simples para as mais complexas, foi percebido na fala de Zenir:

[Zenir Entrev.]

Zenir: *Assim, até tem um livrinho lá em casa que o guri comprou pra mim e... um livrinho “pequeninho” de história... Ah, nem me lembro, um é de um macaquinho...*

Pesquisadora: *História infantil?*

Zenir: *É, infantil. Eu... às vezes quando eu pego eu leio um pouco porque tem palavras fáceis e tenho que começar assim para aprender, depois ir para os difíceis.*

Novamente observa-se que os alunos eram ensinados em casa com práticas escolarizadas, as quais defendiam que o ensino da leitura e da escrita deveria partir das palavras simples para as complexas. Exemplos dessa abordagem são as cartilhas e alguns livros didáticos de alfabetização, que partem de palavras e frases simples para formar os textos, com grau gradativo de complexidade. As atitudes dos alunos perante a leitura estavam relacionadas às suas experiências prévias de leitura, ao seu aprendizado anterior à EJA. Esses alunos estavam em contato direto com vários eventos de letramento e o conhecimento que possuíam sobre a leitura não era fragmentado em sua vida cotidiana e, portanto, corroborando Ribeiro (2001), Soares M. (2002), Barton (1994) e Dionísio (2007), para tornar o aprendizado escolar significativo é necessário que ele esteja articulado com a realidade.

Materiais de leitura	Lê na EJA Gilmar	Lê na EJA Eulália	Lê na EJA Diane	Lê na EJA Eli Sônia	Lê na EJA Zenir
Carteira de vacinação	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Livros didáticos	<i>Sim, o da EJA.</i>	<i>Também não. Sei que tem o livro da</i>	<i>Não. Só o que eu ganhei aqui no</i>	<i>Já o da EJA.</i>	<i>Sim, mas vemos pouco.</i>

		<i>EJA, mas não usamos, todos ficam guardados no armário.</i>	<i>início do ano, mas quase nunca lemos. Eu só leio em casa para fazer as atividades que tem nele.</i>		
Livros de poesia	<i>Sim, mas não livro, nós fizemos uma poesia.</i>	<i>É, nós fizemos um poesiazinha, é acho que isso é sim então.</i>	<i>Nós fizemos uma um dia.</i>	<i>Já lemos uma que o professor trouxe</i>	<i>Acho que não tem né?! Não, não... eu acho que tem. É, eu acho que a semana passada nós fizemos um trabalho sobre isso aí... Escrevemos uma poesia, mas foi só isso.</i>
Livros de romance, aventura ou policial	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não. Isso ele nunca levou, acho que ele não é muito romântico (risos).</i>
Livros técnicos	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Livros de autoajuda	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Livros de biografias, relatos históricos	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Jornais	<i>Sim, já olhamos vários jornais</i>	<i>É ele já trouxe um jornal para darmos uma olhada.</i>	<i>Acho que já vimos sim.</i>	<i>Sim, chegamos a ver um na sala.</i>	<i>Algumas vezes.</i>
Dicionários	<i>Sim, para achar palavras que não sabemos o que querem dizer</i>	<i>Já pegou o dicionário sim</i>	<i>Sim, para achar palavras.</i>	<i>Sim, algumas vezes.</i>	<i>Sim, já procuramos palavras.</i>
Regras de Jogo	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Panfletos de propaganda	<i>Sim</i>	<i>Não. Ele só leva algumas para recortar e colar, mas não fala nada deste tipo de texto.</i>	<i>Sim, já até recortamos.</i>	<i>Sim, para ver os preços e recortar.</i>	<i>Já... fizemos um trabalho com ele. Foi tirar... e recortar com o preço, até foi feito a semana passada... eu acho que eu me enganei numa conta, de bobeira. É ruim quando é pra cortar só a palavra, a palavra da revista e depois colar, esse que ele fez a semana passada</i>

					<i>até que foi legal, ficou com um pouco mais de sentido, cortava a figurinha ali do mercado com o preço, colava... Às vezes tinha que escrever o nome e às vezes o total, era 10 figurinhas daquelas com o preço.</i>
Cartas	<i>Sim, teve um dia que escrevemos uma carta</i>	<i>Sim, teve um dia que escrevemos uma carta</i>	<i>Sim, nós estudamos sobre uma carta e até escrevemos. Nós fizemos uma cartinha que mandamos para o professor e o professor mandava para nós. Foi legal.</i>	<i>Sim, já aprendemos como escrever uma.</i>	<i>Sim, ele já ensinou, até escrevemos para os colegas.</i>
Bíblia ou livros religiosos	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Revista em quadrinhos	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Mapas	<i>Sim, para localizar as cidades.</i>	<i>Ele já mostrou um na sala.</i>	<i>Sim, para ver a localização.</i>	<i>Sim, o de Florianópolis.</i>	<i>Sim, ele tá sempre explicando.</i>
Nota fiscal	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Propaganda política	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Folheto de oração	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Bula de remédio	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
Cheque	<i>Sim. Preenchemos um.</i>	<i>Já, mas não sei para que, eu não uso cheque.</i>	<i>Sim, nós fizemos</i>	<i>Já, o professor trouxe para preencher.</i>	<i>Sim, ele ensinou a preencher.</i>
Textos no computador	<i>Está querendo fazer, mas ainda não começou.</i>	<i>Bem que eu queria, mas ele perde o tempo todo... não sei o que... não aproveita tanto o tempo que tem para aproveitar... não sei porque...oh nós estamos desde o começo da aula com aquele "textozinho" ali né, "coisinha" com aquelas "palavrazinhas" e ele vai terminar o dia com aquilo</i>	<i>Com o professor não.</i>	<i>Com o professor ainda não.</i>	<i>Não, ele nunca</i>

		<i>ali, a noite com aquelas "palavrazinhas" e depois vai passar do horário, nem vai dar para corrigir as contas.</i>			
Revistas	<i>Sim, para ficar recortando</i>	<i>Só para recortar, não para ler.</i>	<i>Nós cortamos algumas, não lemos muito não.</i>	<i>Sim, agente recorta e faz o trabalho, depois lê e escreve tudo em cima da revista.</i>	<i>Ele leva sim, para recortar, fazer trabalho.</i>
Outros/Quais	_____	_____	_____	_____	_____

Quadro 4: Materiais de leitura de possível utilização em sala de aula (alunos)

Segundo afirmação dos alunos, não foi efetuada em sala leitura de folhetos de oração, tendo o professor dito o contrário. Acredita-se que a divergência ocorreu porque, segundo o professor, essa atividade foi apenas iniciada e devido a discussões entre os alunos ele resolveu não prosseguir. Os cinco alunos entrevistados afirmaram ler folhetos de oração; se a discussão a partir dessa leitura tivesse sido desenvolvida com o objetivo de conhecer diferentes pontos de vista e outros eventos de letramento, poderia ter sido realizado um trabalho interessante que convergisse para o desenvolvimento do letramento de todos e desenvolvessem o conhecimento sobre a utilização de estratégias de argumentação (incluindo-se o professor).

Os sujeitos entrevistados comentaram realizar esporadicamente a leitura de jornais, panfletos de propaganda e revistas, com o objetivo de verificar se havia algumas reportagens interessantes. Nas práticas de leitura em sala de aula, esses materiais passaram a ter, segundo todos os alunos, outros objetivos, sendo utilizados para recortar figuras e depois escrever o nome dos objetos recortados. Assim, os objetivos de leitura na perspectiva do letramento social não foram previstos.

[Zenir Entrev.]

Esse negócio de cortar revista... nós não estamos mais gostando daquilo né... fica cortando palavrinha, colando figurinha... quer dizer que a pessoa tá ali pra aprender tudo né, e não ficar fazendo coisa de criança.

[Gilmar Entrev.]

Na verdade, os recortes têm um sentido, porque daí recorta para colocar o nome do que foi recortado. Na verdade... eu vejo os outros reclamarem porque eu não acho que esteja

mal, é ruim quando corta e não faz a atividade né, aí é ruim. É... que teve vez que foi recortado e não foi feito atividade nenhuma né. Foi recortado e colado e deu. Ficou por isso mesmo! A gente pergunta... cadê aquele recorte que fizemos? Não tem atividade nenhuma. Parece que foi feito só para... como que para criança né... de passatempo.

A especificidade da EJA, que o professor defendeu como um trabalho diferenciado do feito com as crianças, não apareceu nas falas dos alunos. Ficou porém, explícita a dificuldade, também comentada pelo professor, em apresentar diferentes formas de leitura na EJA. Os alunos entrevistados mostravam-se críticos quando não percebiam o objetivo das atividades desenvolvidas, afirmando que não estavam na EJA para passar o tempo e sim para aprender a ler e escrever. O trabalho com recortes citado pelos alunos difere da leitura significativa, segundo Vóvio (2007), que, como já aludido, consiste em estabelecer problematizações, objetivos para a leitura, estimular a utilização de conhecimentos prévios e fazer inferências sobre a leitura.

Outra crítica feita pelos alunos foi a relatada por Eulália:

[Eulália Entrev.]

É... que lá na minha, na sala que eu tô, eu não posso falar porque tem pessoas que ainda estão começando a ler... ele trabalha conforme as pessoas... a necessidade de cada um né?! Então eu acho que ele só poderia ser um pouquinho mais rápido nos textos, no trabalho... das 7 horas até as 10 que é que ele tem que largar, é um período bom né, dá para fazer bastante coisa, nós ficamos sempre na mesma atividade, talvez tipo assim ler, o pessoal reclama muito que ele teria que ler né, fazer atividades com leitura...

Os alunos sujeitos da pesquisa mostravam-se ansiosos para aprenderem práticas de leitura e escrita, pois trabalhavam o dia todo e frequentavam o ambiente educacional por vontade própria, não se dispondo a ficar parados e sem estímulo durante o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo tentando compreender a situação, ao afirmar que na turma existiam alunos necessitando de mais apoio para realizar as atividades, Eulália demonstrou desconforto e sentiu-se desrespeitada quando as atividades da EJA não estavam contribuindo para o desenvolvimento de diferentes práticas de leitura.

3.2.5 – O processo atual

Buscando conhecer o que pensam os alfabetizados da EJA sobre a sua capacidade de leitura, foi perguntado aos alunos se eles se consideravam incapazes de ler, se liam com grande dificuldade, com alguma ou sem dificuldade para ler. Tais questionamentos foram feitos porque, já conhecendo a limitação dos alunos em relação à leitura devido ao teste realizado com base no INAF, seria possível estabelecer algumas relações entre as respostas e seu nível de letramento (analfabeto, alfabetizado rudimentar, alfabetizado básico e alfabetizado pleno).

Dos cinco entrevistados, três alunos declararam a sua capacidade de leitura igual ao nível de letramento observado no teste, porém dois deles subestimaram suas capacidades. Diferentemente da análise realizada por Soares M. (2007), quanto aos dados do INAF, comentada anteriormente, não foi possível traçar nesta pesquisa nenhuma correlação entre a idade dos entrevistados e a rigorosidade deles com relação à sua capacidade de leitura. Verifica-se, contudo, que os sujeitos desta pesquisa estavam preocupados com seu efetivo aprendizado da leitura, eram exigentes e não aceitavam apenas uma avaliação institucional para provar ou não a sua capacidade. Em entrevista, Eulália comentou:

[Eulália Entrev.]

Eu não posso falar muito porque ele (o professor) já quis me passar para o segundo segmento, eu que não quis, acho que tenho que melhorar alguns detalhes, palavras e textos que tenho dificuldade, ano que vem eu acredito que vou estar mais preparada, aí, sim, que vou para o segundo segmento, o importante é aprender.

Com relação à frequência com que realizam a leitura, os alunos novamente apresentaram divergências com relação às práticas de leitura (leitura como prática individual ou plural). Alguns afirmaram que raramente leem:

[Gilmar Entrev.]

Eu leio bem raramente, não tenho muito tempo pra pegar um livro pra ler.

[Zenir Entrev.]

É raro... porque não tem tempo... e porque também não sei muito né, tem que ler mais, o meu guri ainda diz pra eu lê mais tudo, compra livros e tudo, o guri dá muita força... o guri, a filha...

A única forma de leitura aceita por pelos dois alunos foi a leitura de livros; todas as outras leituras foram desconsideradas. Já os alunos que afirmaram ler com frequência utilizaram o conceito de leitura como prática plural:

[Eli Sônia Entrev.]

Leio sempre. Às vezes até no trabalho eu pego alguma embalagem, alguma coisa, eu quero ver como que está escrito ali, sabe?! E enquanto eu não leio aquilo ali eu não paro né, leio o nome do ônibus, as placas na rua, isso tudo é ler, né?!

Assim como o discurso do professor, o discurso dos alunos também se apresentou contraditório sobre o que é leitura, sobre sua validade e sobre se a leitura escolar é a mesma realizada no cotidiano. Esses questionamentos apareceram no momento das respostas dadas na entrevista e se refletiram nas práticas de sala de aula. Todos os alunos entrevistados faziam leituras em seu cotidiano, muitas delas funcionais e fundamentais para o desenvolvimento de suas tarefas, mas foi importante verificar se a prática de leitura na EJA estava estimulando o gosto por outras formas de leitura, com outros objetivos e funções.

[Eulália Entrev.]

Ia interessar muito para eles é o texto de leitura, né, para eles ler, né, tipo assim, como ele (professor) tá ali fazendo..., estar fazendo aquelas palavras ali eles estão gostando, de estar escrevendo, mas leitura, leitura mesmo falta. Eu leio porque eu gosto... mas ali na sala mesmo... eu não sei por que ele não passa assim, pega isso e vai ler um trecho, fulano, vai ler um trecho e tal, porque não faz leitura de muitos textos para nós, ler um história legal... é mas assim só com palavras eles até que estão aprendendo...

Diante do comentário de Eulália, infere-se que a prática em sala de aula, na atividade mencionada pela entrevistada, estava voltada simplesmente para a decodificação de palavras, de forma mecânica e sem sentido, mas que os alunos gostaram da atividade porque consideravam que estavam aprendendo a ler e escrever, principal objetivo de seu ingresso na EJA. Conforme foi comentado, essa leitura mecânica é a leitura “escolarizada” que os alunos trouxeram de suas experiências prévias de leitura e por isso gostavam, por acreditarem que estavam aprendendo e participando de eventos de letramento socialmente valorizados. Essas idéias se confrontaram com outras levantadas pelos próprios alunos sobre as práticas de leitura, sobre a necessidade e a expectativa de conhecer diferentes textos e de inserção em novas práticas sociais.

3.3 – O processo de ensino-aprendizagem: articulação entre todas as falas

A observação do processo de ensino-aprendizagem foi fundamental para se poder articular a fala do professor com a dos alunos e verificar como elas efetivamente se desenvolviam no processo de interação. Não serão apresentadas todas as aulas observadas, mas se especificarão as principais metodologias, orientações e materiais utilizados pelo professor, para desenvolver a leitura em sala de aula, bem como quais sentidos e atitudes os alunos atribuíam aos materiais e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, os quais interferiam diretamente nas práticas de leitura desenvolvidas pelos alfabetizandos e em como eram estas práticas.

As aulas selecionadas serão comentadas sem esgotar as possibilidades de análise, em dois momentos diferentes, porque estavam relacionadas a diferentes práticas de leitura sugeridas pelo professor. No primeiro momento, as práticas se distanciavam da leitura como prática de letramento, porque não se observava no processo de ensino-aprendizagem uma preocupação com o texto apresentado aos alunos, nem mesmo com a descrição e a explicação das funções sociais do texto. No segundo momento, as orientações e metodologias relacionadas à leitura aproximavam-se da perspectiva do letramento social, os textos selecionados para o trabalho em sala eram mais significativos e o professor enfatizava as características do texto e as suas funções sociais. Tais mudanças no processo de ensino-aprendizagem ocorreram porque, segundo o professor Maurício, as coordenadoras da Prefeitura Municipal de Florianópolis, responsáveis pelas classes de alfabetização, criticaram o trabalho desenvolvido pelo professor, pois ele não estaria adequando seus procedimentos aos estudos do letramento, nem à metodologia por projetos que, como já se comentou, são as propostas pedagógicas do município de Florianópolis para a EJA.

Não é propósito da presente pesquisa discutir a interlocução das coordenadoras com o professor, nem circunstâncias ou baseado em que observação ocorreu esse comentário. O fato, porém, foi ressaltado por se tornar fundamental uma análise das atitudes e os sentidos atribuídos pelos alunos aos materiais sugeridos nesses dois momentos, e bem assim demonstrar a importância do trabalho coletivo na escola para a construção da prática pedagógica.

• **Primeiro momento**

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
*Leitura do texto “Estória da Coca” ** que já tinha sido trabalhado na aula anterior (texto retirado de um livro de 3ª série do ensino fundamental)	Alunos abrem o texto para a leitura e antes mesmo de o professor chegar continuam a atividade que vinham realizando na aula anterior.
Recortar frases desordenadas que estão depois do texto para posteriormente formar um resumo do texto.	Antes de o professor chegar os alunos comentaram a pesquisadora suas opiniões sobre o texto: Maria Rita***: <i>esse texto dá pra rir professora</i> ; Bianca <i>esse texto é muito chato, não serve pra nada</i> .
Professor auxilia individualmente os alunos passando de mesa em mesa.	Alunos que já tinham terminado a atividade na aula anterior ficam sem nada para fazer e começam a conversar. Eulália que já tinha terminado comenta com os colegas <i>Não sei aonde o professor tirou essa Coca, coca para mim é só para tomar</i> (risos).
Intervalo	
Professor conversa com a turma sobre as características de um resumo e comenta que a mesma palavra pode ter vários significados.	No momento da interlocução com o professor, alunos demonstram que conhecem o texto.
Professor coloca no quadro as palavras do texto “Coca e Angu” e pergunta para os alunos os seus significados	Alunos participam sempre que questionados.
Professor solicita a Juca (aluno que ainda não sabe ler) que conte a história que está no texto	Michel aluno da turma questiona o professor <i>O Juca não pode contar a história porque ele ainda não sabe ler</i> . Professor diz <i>o Juca não precisa ler porque ele vai estar contando a história</i> . Michel fala <i>Ah... lembrando né professor, também dá para saber a história de cabeça depois que alguém já leu pra gente</i> . Juca conta a história com detalhes.
Professor faz a leitura em voz alta do texto “A Cobra Caninana” retirado de um livro didático de 3ª série do ensino fundamental.	Diane questiona o professor se ele está tirando a história de um livro e o professor responde: <i>sim, mas não é do de vocês</i> . Após a leitura Eulália pergunta: <i>não é melhor você ler a história da cegonha professor? Acho que é mais coerente</i> . Alunos riem e professor fala: <i>não, nada de cegonha</i> e muda de assunto.
Professor questiona a turma sobre o que é calango e acrescenta que quem deve saber são as alunas que nasceram no Nordeste. Professor comenta brevemente sobre as diferenças regionais.	Samira que nasceu no Nordeste comentou <i>agora eu estou me sentindo em casa</i> e respondeu que calango é uma dança. Maria Rita que nasceu em Florianópolis falou <i>calango é igual a escalando, de escalar o peixe professor</i> .
Término da aula	Eli Sônia sai conversando com Eulália e comenta: <i>eu não peguei nada da aula, porque que eu vou querer vir para cá ler historinhas, isso eu já faço em casa com as minhas filhas. Acho que para aprender a ler bem um texto cada um tinha que ler o um texto ou uma parte dele, caso contrário nunca vamos aprender</i> Eulália responde: <i>vamos embora que o professor não está muito bom hoje, não passou nada de bom, deve ter sido a reunião dele, mas calma, amanhã ele melhora</i> . Outras alunas (Samira, Maria Rita e Maria Carmen) saem rindo e falando <i>eu que não quero segurar a cobra, cobra que voa e que pula..., eu nunca vi isso, olha a cobra....</i>

Quadro 5: Aula do dia 03/09/2007 (segunda - feira)

17 lunos em sala

*Professor chegou 30 minutos atrasado, e na primeira parte da aula os alunos foram se organizando sozinhos com o auxílio da pesquisadora.

**O texto a “Estória da Coca” utilizado na aula está anexo (ANEXO – 4).

*** Todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa são fictícios.

O material de leitura fornecido pelo professor nessa aula foi primeiramente o texto a “Estória da Coca” e posteriormente o texto “A Cobra Caninana”. Ambos os textos foram retirados de um livro didático de 3ª série do ensino fundamental, mas apresentam características diferentes. O primeiro texto faz parte de um CD de roda, histórias e canções de ninar, que teve origem a partir da tradição oral da Bahia. A organizadora do CD, Ester Pedreira de Cerqueira, comenta que a “Estória da Coca” foi uma história contada pela ama que a criou. Essas informações sobre o texto estão presentes em nota de rodapé no livro didático. O segundo texto é uma poesia que também faz parte do folclore nordestino.

Em nenhum momento da aula o professor se reportou às características dos textos (gênero textual, portadores de texto, autores do texto, data em que foram escritos, funções do texto...) o que poderia torná-los mais significativos aos alunos da EJA, porque mostrariam as funções sociais desses textos e contribuiriam na percepção dos alunos sobre a importância da tradição oral, que nas sociedades grafocêntricas adquiriu uma função secundária e quase obsoleta. Nesse contexto seria possível constatar que o contar histórias, prática letrada que os alunos faziam antes de estarem alfabetizados (como verificado na entrevista com o aluno Zenir), é um evento de letramento e tem importante função social. O professor trabalhou com a relação entre o oral e o escrito apenas quando solicitou que Juca contasse o texto. Mesmo com o questionamento de um aluno, Maurício afirmou ser possível contar uma história mesmo sem saber ler. Solicitar aos outros que lessem e memorizassem o texto foram estratégias que os alunos afirmaram utilizar antes de estarem alfabetizados. A valorização das práticas orais contribuiu para uma aproximação dos alfabetizados às lógicas da escrita sem as hierarquias que normalmente aparecem no confronto entre o oral e o escrito (GALVÃO; PIERRO, 2007). Como ressalta Kleiman (2004, p. 49), “a interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e substituição das práticas discursivas dos alunos por outras práticas, da sociedade dominante”.

Quanto ao primeiro texto, os alunos apresentaram opiniões divergentes: alguns o acharam engraçado e gostaram da idéia da confusão em função dos três diferentes significados das palavras; outros, no entanto, acharam o texto infantil e sem sentido. Como já se comentou anteriormente, segundo Galvão e Pierro (2007), adaptar materiais didáticos do ensino fundamental na educação de jovens e adultos pode tornar as aulas enfadonhas e sem sentido representando até mesmo uma forma de violência para os alunos. Verifica-se assim a necessidade de o professor elaborar um planejamento e ter objetivos claros quanto aos textos de leitura apresentados aos alunos.

Na aula, houve vários momentos de interação demonstrando que o professor, conforme ele mesmo ressaltou em entrevista, considerava os alunos sujeitos de aprendizagem. Os alunos tinham o direito de falar e expressar suas opiniões, que, aliás, nem sempre eram levadas em consideração porque fugiam da temática da aula elaborada. Observa-se esse fato quando Eulália, insatisfeita com o texto da “Cobra Caninana” (naquela aula utilizado com o único objetivo treinar a prática de resumir), questionou em tom irônico se não era melhor trabalhar o texto da cegonha. O professor não explicou o porquê de utilizar o texto para a aluna e continuou a aula como se todos estivessem gostando do texto e considerando-o importante.

Durante a leitura em voz alta do segundo texto, atividade que favorece a aproximação da oralidade com a escrita (GALVÃO; PIERRO, 2007), constatou-se que o professor não fez nenhuma menção de que local estava retirando aquele texto, tanto que um aluno chegou a perguntar se o texto fazia parte de um livro. Apesar de o professor comentar brevemente sobre as diferenças entre a cultura do nordeste e do sul do Brasil acredita-se que o tema poderia ter sido mais bem explorado, já que havia despertado interesse nos alunos. Ao desenvolver a prática de leitura com este enfoque, a leitura deixaria de ter um fim em si mesma, pois, de acordo com Vóvio (2007), estariam ocorrendo problematizações e seriam levantados objetivos para a leitura.

Corroborando Oliveira (2001), que afirma ser o analfabeto (nesta pesquisa, especificamente o alfabetizando) produtor de cultura e de vários conhecimentos sobre o mundo, observou-se que os alfabetizandos são críticos com relação à aprendizagem e aos textos que lhes são oferecidos. Segundo as falas dos alunos, eles não viram sentido nos textos trabalhados, não perceberam a sua importância social nem a função para o aprendizado da leitura: *não é melhor você ler a história da cegonha professor? Acho que é mais coerente, eu não peguei nada da aula, porque que eu não vou querer vir para cá ler historinhas, isso eu já faço em casa com as minhas filhas. Acho que para aprender a ler bem um texto cada um tinha que ler um texto ou uma parte dele, caso contrário nunca vamos aprender.* As opiniões divergentes consideraram a leitura engraçada devido ao texto da “Cobra Caninana” não apresentar uma cobra comum e sim uma cobra personificada.

Torna-se fundamental destacar que o professor chegou 30 minutos atrasado e se mostrava cansado. Uma das explicações é que, como já mencionado, o professor trabalhava 60 horas semanais para poder manter a renda familiar, situação semelhante à apresentada por Pierro e Graciano (2003, p. 23), quando analisam a educação de jovens e adultos no Brasil.

Segundo as autoras, “em geral, a docência em turmas de educação de jovens e adultos é utilizada para complementar em período noturno a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno”. Os alunos mostraram-se compreensivos com a situação enfrentada pelo professor, ainda que desrespeitados, pois vários alunos trabalhavam o dia inteiro, mas chegaram no horário da aula.

A próxima aula analisada aconteceu no dia seguinte, e o professor continuou a trabalhar o texto da “Cobra Caninana”.

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
Professor pega o livro didático utilizado na aula anterior e abre na página que tem o texto da “Cobra Caninana”. Professor comenta comigo <i>tem dias que eu não sei o que trabalhar, não sei o que fazer de diferente, faltam subsídios para a prática.</i>	Michel fala <i>Uh... lá vem ele (professor) com a cobra novamente. Pensei que ia ter matemática hoje.</i>
Professor soletra a palavra DANÇANDO para a turma e pede para os alunos escreverem as principais palavras da poesia para poderem escrever um resumo do texto depois.	Alunos escrevem individualmente as palavras que elegeram como principais do texto.
Professor escolhe algumas palavras que os alunos escreveram, soletra estas palavras para os alunos e depois as escreve no quadro.	Alunos corrigem as palavras que escreveram e copiam outras que ainda não tinham feito.
Professor pergunta para os alunos em que parte do texto estava cada palavra. Depois forma frases com as palavras e escreve as frases no quadro para formar o resumo do texto.	Alunos ficam atentos copiando do quadro. Gilmar comenta <i>essa cobra é chatinha né, mas é bom pra treinar a escrita.</i> Norton que é cozinheiro fala com Diane <i>o professor quer que a gente venha com receitas escritas semana que vem, não sei pra que; eu gravo tudo é de cabeça, não sei pra que a receita no papel.</i> Diane responde <i>eu gosto porque tem receitas que eu esqueço, o professor parece cansado hoje, não achas?</i> Norton: <i>É mesmo.</i>
Intervalo	
Professor auxilia os alunos de mesa em mesa para escreverem outras palavras retiradas da poesia.	Alunos realizam individualmente a atividade. Os alunos que já terminaram ficam sentados desenhando ou conversando. Os alunos que tentam adiantar a escrita do resumo desistem, porque o professor pede para eles escreverem as frases iguais às do quadro. Gilmar escreveu GOSTA DO VERMELHO e o professor depois escreveu com a turma DO VERMELHO GOSTA. Quando o professor passou na mesa de Gilmar, pediu para ele arrumar sua frase. Gilmar perguntou <i>mas não é igual professor?</i> , o professor responde: <i>é, mas vamos fazer igual ao resto da turma.</i>
Professor solicita que alunos lembrem o texto da “Cobra Caninana” e escreve mais frases no quadro para terminar o resumo.	Alunos lembram a história com detalhes. Zenir comenta em tom bem humorado com Diane <i>estamos levando a aula toda para terminar a cobra, quando nós terminarmos ela já morreu de fome (risos).</i>
Término da aula	Alunos terminam de copiar o texto e a aula termina.

Quadro 6: Aula do dia 04/09/2007 (terça - feira)

16 alunos em sala

A COBRA CANINANA
MAIS VELOZ QUE PASSARINHO
VEM DANÇANDO FREVO, XAXADO, CALANGO
O MUNDO TREME
O MUNDO TEME
NÃO GOSTA DE AZUL
DO VERMELHO GOSTA
MULHER MUITO BRAVA
ENFRENTA FERA E HOMEM
HOMEM QUE CONTA GARGANTA
E NOS OUTROS DIZ QUE PISA
NÃO É HOMEM NADA
É A COBRA CANINANA.

Logo no princípio da aula, o professor comentou comigo sobre sua dificuldade para desenvolver o trabalho em sala de aula. Segundo ele, faltavam subsídios para a prática. O professor demonstrou não saber quais textos levar para os alunos lerem e nem qual metodologia seria mais adequada para trabalhar dentro da proposta do letramento. Essa dificuldade em apresentar materiais e orientações aos alunos foi constatada no fim da aula, quando os alunos terminaram a atividade e ficaram parados, sem novas orientações, esperando o tempo passar. Os alunos demonstraram que gostariam de mais leituras e atividades para desenvolverem suas práticas de leitura e escrita, razão pela qual frequentam a EJA. O comentário bem humorado de Zenir exemplifica os sentidos que os alunos atribuem à situação: *estamos levando a aula toda para terminar a cobra, quando nós terminarmos ela já morreu de fome* (risos).

O texto da “Cobra Caninana” utilizado na aula assemelha-se ao que Rojo (2006) chama de texto como “*pretexto*”, ou seja, as características do texto não foram enfatizadas, foi analisada apenas uma pequena parte da possibilidade de toda a complexidade do texto com o objetivo de escrever palavras e frases isoladas para trabalhar a alfabetização.

Os alunos não demonstraram satisfação com o texto trabalhado *Ih... lá vem ele (professor) com a cobra novamente*, mas confirmaram que consideravam importante a metodologia utilizada ao expressarem: *essa cobra é chatinha né, mas é bom pra treinar a escrita*. Como já se mencionou, os alunos acreditavam que a prática escolar da alfabetização deveria ser mecânica, com a utilização de cópias e do ditado para que efetivamente se aprendesse a decodificar. Tais práticas foram utilizadas pelo professor nessa aula e se assemelharam às práticas tradicionais tidas pelos alunos em experiências escolares anteriores à EJA. Observou-se nessa aula que mesmo os alunos sendo solicitados a escrever palavras e frases individualmente antes que o professor as escrevesse no quadro, eles necessitavam escrever as frases iguais às do quadro para que tivessem o mesmo texto no caderno, o que

impossibilitou a construção da escrita por alguns alunos e intensificou a necessidade da cópia para o aprendizado escolar.

Para os alunos em processo de alfabetização, tornava-se difícil a compreensão da importância da escrita, quando eles já desenvolvem determinadas práticas utilizando estratégias orais. Constatou-se a dificuldade na fala de Norton: *o professor quer que a gente venha com receitas escritas semana que vem, não sei pra que; eu gravo tudo é de cabeça, não sei pra que a receita no papel*. Esse aluno era cozinheiro e nunca teve dificuldade para desenvolver suas atividades profissionais, não conseguindo então compreender a importância da escrita para escrever receitas, porque em sua prática social apenas a memorização era suficiente. Segundo Kleiman (2004, p. 51), a utilização da receita escrita e a aceitação dessa prática “traz consigo a desestruturação de uma prática discursiva oral eficiente, se constituindo aí numa perda funcional na língua do aluno”. Segundo os Novos Estudos do Letramento (GEE, 2005; BARTON, 1994; DIONÍSIO, 2007) o contato com as práticas orais utilizadas pelos alunos e as práticas escritas escolares provoca um conflito nos alfabetizados que possuem um discurso adquirido por participarem de uma comunidade de prática cultural específica. Esse discurso é distinto do discurso dominante (assimilado através do ensino sistematizado escolar), podendo vir a provocar a evasão na educação de jovens e adultos (GEE, 2005).

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
Professor chega à sala de aula e começa a olhar um álbum de fotografias de uma aluna.	Zenir comenta com Gilmar <i>a aula já está começando tarde e o professor fica aí conversando. Amanhã vamos trazer as fotos da nossa família toda</i> . Gilmar acrescenta: <i>Esse professor gosta de uma prosa, se deixar, fica a aula toda só nisso e nada de nós aprendermos a escrever</i> (risos).
Professor leva diferentes tipos de jornal para a sala de aula (Hora de Santa Catarina, A notícia, Diário Catarinense...). Professor conversa com os alunos procurando mostrar que diferentes jornais têm diferentes objetivos. Maurício comenta que “Hora de Santa Catarina” e “A notícia” são jornais com informações rápidas, com notícias atrativas tornando o jornal popular e que o “Diário Catarinense”, por exemplo, é um jornal mais completo. Mostra as capas do jornal e discute com os alunos o que as capas trazem que atraí os leitores.	Alunos dialogam com o professor: Professor: <i>Sempre tem uma reportagem central que vai à capa. Têm os títulos.</i> Michel: <i>Tem título igual a um texto, professor!</i> Professor <i>Isso; jornal também é um tipo de texto.</i>
Os jornais são entregues aos alunos e o professor pede para eles folhearem e terem contato com o material. Professor fala: <i>Olhem, revirem este material</i> . Professor escolhe uma reportagem	Alunos conversam com o professor sobre a reportagem do transplante: Jonas: <i>Hoje não vale mais só o cara declarar que é doador. A família tem que permitir quando ele morre, senão não adianta</i>

sobre transplante, lê a reportagem para os alunos, identifica na reportagem o título, a data, o autor, a fonte e o assunto.	<i>nada.</i> Professor: <i>Ah... é... então mudou, antes não era assim,</i> Jonas: <i>Por isso que temos que ficar atentos às notícias do jornal, tudo muda muito rápido hoje em dia.</i>
Professor pede para os alunos escolherem uma reportagem de jornal e identificarem: o título, a data, o autor, a fonte e o assunto. Alunos começam a escolher a reportagem individualmente.	Michel escolhe uma reportagem e pergunta para o professor: <i>O título é Economia?</i> Professor: <i>Economia não deixa de ser um título, mas não é o da reportagem e sim o do caderno do jornal.</i> Michel comenta animado <i>Eu não disse que o título ficava em cima é igual texto.</i>
Professor vai passando individualmente de mesa em mesa, para auxiliar os alunos, verificando se eles compreenderam o texto lido. Para os alunos que ainda não decodificam o código gráfico o professor lê o texto e pede para falarem a idéia principal.	A turma fica bastante tempo em silêncio, com os alunos lendo os textos escolhidos.
Intervalo	
Professor continua orientando os alunos individualmente.	Alunos folheiam o jornal com interesse. Gilmar comenta com Michel: <i>Que aula legal essa, né?! Gostei!</i> Zenir e Gilmar escolhem os textos menores porque consideram a leitura mais fácil. A atenção dos alunos é maior durante a leitura individual do texto. Zenir fala: <i>Esse texto é grande, tem que tomar cuidado para não chegar no fim e esquecer o que leu no início.</i> Jonas: <i>O cara lê sempre entende alguma coisa, tens que prestar atenção, o importante é entender.</i> Gilmar comenta: <i>O cara lê tanto que já fica com a cabeça cheia, como vai conseguir tirar a idéia principal (colegas riem).</i>
Aula termina cedo (21:20) porque o coordenador do segundo segmento diz que a instituição será fechada mais cedo, pois só tem essa turma no prédio, já que as outras foram assistir a um teatro. Professor comenta comigo, após a saída dos alunos: <i>pensei que eles não iam gostar do trabalho com jornal, mas gostaram. Que bom, acho que esta é uma possibilidade mais dentro da realidade deles.</i>	Alunos reclamam de a aula ter terminado cedo.

Quadro 7: Aula do dia 05/09/2007(quarta - feira)

18 alunos em sala

Antes de iniciar a aula, os alunos pareciam insatisfeitos com a demora para o seu início. Como já ressaltado, os alunos pesquisados tinham o objetivo de desenvolver o letramento e por isso frequentavam a alfabetização de jovens e adultos. Esses alunos, por não terem sido alfabetizados em idade própria, tinham necessidade de aproveitar o tempo que participavam da EJA para aprender a ler e escrever, até mesmo porque muitos não tinham tal possibilidade fora dessa instituição.

O material sugerido pelo professor na aula foi diferente dos textos das aulas anteriores (“Estória da Coca” e “A Cobra Caninana”). O professor levou para a sala de aula vários jornais e sugeriu que os alunos folhassem e escolhessem uma reportagem. Essa aula foi marcada por um espaço dinâmico de interação em que o professor e os alunos construíram

sentidos coletivos e individuais sobre o portador de texto (jornal), em um diálogo sobre suas características e suas funções sociais. Como nas aulas anteriores, os alunos participaram ativamente das discussões iniciadas pelo professor, mas nessa aula apresentaram-se os interlocutores prováveis dos textos, os valores que nele estavam presentes, quais as suas relações com a sociedade oportunizando aos alunos um letramento crítico (GEE, 2005). O comentário de Jonas mostra o sentido social do jornal para os alunos: *Por isso que temos que ficar atentos às notícias do jornal: tudo muda muito rápido hoje em dia.*

Para surpresa do professor, os alunos gostaram da aula com o jornal como material de leitura, conforme palavras de Michel: *Que aula legal essa, né? Gostei!.* Como Maurício percebeu ... *acho que esta é uma possibilidade mais dentro da realidade deles.* Diferente dos textos das aulas anteriores, aquele era um evento de letramento menos escolarizado e trabalhado dentro de suas características e funções, o que o tornou mais atrativo e significativo para os alunos. Se o texto do jornal estivesse sido utilizado na sala de aula apenas como um “pretexto”, como foram os textos anteriores, poderia não atingir os mesmos resultados.

Durante a escolha de um texto do jornal para desenvolverem as atividades, alguns alunos avaliados no teste que realizei com base no INAF, como alfabetizados básicos, preferiram escolher os textos curtos por considerarem o significado mais simples de compreender. Zenir comentou: *Esse texto é grande, tem que tomar cuidado para não chegar no fim e esquecer o que leu no início.* E Jonas: *O cara lê e sempre entende alguma coisa. Tens que prestar atenção, o importante é entender.* Gilmar comenta: *O cara lê tanto que já fica com a cabeça cheia, como vai conseguir tirar a idéia principal?* (colegas riem). Por estarem alfabetizados há pouco tempo e não desenvolverem a prática da leitura com frequência, os alunos sentiam dificuldade em compreender textos longos, mas tinham certeza de que ler era também construir sentidos (GOULEMOT, 2001), fazendo-os considerar a leitura do texto como terminada apenas quando compreenderam e elaboraram sentidos para ela. Os alunos em seu cotidiano tinham contato com uma variedade de textos (longos, curtos, fáceis, difíceis, descritivos, argumentativos, dissertativos...) e essa diversidade presente na sala da EJA possibilitava, segundo Vóvio (2007), a formação de leitores críticos.

A aula terminou cedo por motivos institucionais e os alunos mostraram-se insatisfeitos com o não cumprimento de toda a carga horária destinada àquele dia letivo.

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
<p>Professor começa a aula falando para os alunos continuarem fazendo a análise da reportagem do jornal. Professor vai passando individualmente de mesa em mesa orientando os alunos para a realização das atividades.</p> <p>Professor comenta que está sentindo muita dor nas costas.</p>	<p>Turma fica em silêncio fazendo a atividade.</p> <p>Gilmar pergunta ao professor como vai saber qual é o assunto da reportagem. Professor fala que isso ele pode fazer de três maneiras: <i>ler e resumir, ler e escrever o título e o subtítulo no caderno e ler o subtítulo e o título e escrever com as suas palavras.</i> Aluno continua trabalhando.</p>
<p>Alunos que terminaram a atividade recebem folhas com o alfabeto escrito em letra cursiva e caixa alta para recortarem. Cada aluno teve que recortar o alfabeto onde em cima aparecia uma letra em caixa alta e embaixo uma letra cursiva.</p> <p>Professor fala: <i>depois de recorta, vocês vão formar palavra escritas com letras script e de caixa alta para poderem ver as diferenças desses dois tipos de letras.</i> Ex:</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>P</p> <p><i>p</i></p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>A</p> <p><i>a</i></p> </div> </div>	<p>Alunos ficam em silêncio recortando enquanto outros (Gilmar, Michel e Zenir) se recusam a recortar e continuam lendo a reportagem do jornal. Zenir comenta com Diane <i>Olha lá os idosos todos brincando de cortar, nós já fomos crianças. Acho que deram para nós cortarmos isso porque na época que éramos crianças não tinha tesoura... novamente essa de recortar, pelo menos agora é letrinha e não figurinha.</i> Os dois riem.</p>
<p>Aula termina cedo (20:30) porque o coordenador do segundo segmento determinou devido ao feriado e ao pequeno número de alunos em todas as turmas.</p>	<p>Alunos não gostam de a aula terminar cedo. Michel fala <i>Dá licença né... mal cheguei e já tenho que ir embora. Logo agora que estava entendendo o texto do jornal. Eu queria ficar.</i></p>

Quadro 8: Aula do dia 06/09/2007 (quinta - feira)
09 alunos em sala (véspera de feriado)

Os alunos chegaram nessa aula com interesse em retornar ao trabalho com os textos de jornal iniciados na aula anterior. Zenir, Gilmar, Jonas, Michel, entraram na sala, pegaram seus textos com o professor e continuaram a atividade inacabada, mostrando interesse na leitura.

Aos alunos que terminaram a atividade, o professor solicitou que recortassem folhas com o alfabeto em letras caixa alta e script. Como na entrevista, os alunos demonstraram não gostar da atividade com recortes, por não considerá-la significativa para o aprendizado da leitura e da escrita. Zenir comentou: *Olha lá os idosos todos brincando de cortar, nós já fomos crianças. Acho que deram para nós cortarmos isso porque na época que éramos criança não tinha tesoura... novamente essa de recortar, pelo menos agora é letrinha e não figurinha.* O processo de interação e motivação da aula anterior foi substituído por atividades repetitivas e enfadonhas de recortes, sem utilização na aula em questão.

O professor comentou estar cansado. Novamente os alunos foram privados do direito de terem aulas durante todo o período determinado por motivos institucionais, por haver poucos alunos nas salas da EJA, foram dispensados, tendo sido desconsiderados os que

estavam presentes. Nas falas dos alfabetizandos verifica-se como estes se sentem desrespeitados: Michel: *Dá licença né... mal cheguei e já tenho que ir embora. Logo agora que estava entendendo o texto do jornal. Eu queria ficar.*

As aulas apresentadas até esta parte da pesquisa corresponderam a uma semana de aula na EJA que, como já se destacou, ocorrem de segunda-feira a quinta-feira. Com a apresentação dos dados observados naquela semana, buscou-se expor a sequência de atividades desenvolvidas, levando em consideração que muitas atividades não terminam em um dia letivo. Constatou-se que o professor não se preocupava com a articulação entre as aulas e trabalhava com textos diversificados e aleatórios como “pretexto” para o desenvolvimento de atividades de alfabetização. Apenas no trabalho com jornal a atividade foi significativa, porém logo substituída por atividades mecânicas.

A próxima aula apresentada faz parte do primeiro momento das análises, mas foi selecionada isoladamente das outras desenvolvidas na semana observada em outubro, porque a atividade começou e terminou na mesma aula e verificou-se nela um significativo processo de interação entre os alunos e o professor com relação aos materiais sugeridos para leitura.

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
A aula começa com o professor entregando uma folha com atividades de matemática* aos alunos.	Alunos ficam em silêncio fazendo as atividades até que Gilmar pergunta: O que é trimestre professor?
Professor responde: <i>Nós já estudamos isso, mas vamos lá...</i> Explica no quadro escrevendo: 12 meses = 1 ano Bimestre = 2 meses Trimestre = 3 meses Quadrimestre = 4 meses Semestre = 6 meses Professor: <i>Quantos trimestres tem um ano?</i>	Alunos interagem com o professor. Zenir responde: <i>4 igual às estações do ano (verão, outono, inverno e primavera)</i> Professor Maurício: <i>Isso seu Zenir; esta é uma forma de interpretar, muito bem.</i>
Professor começa a resolver as atividades no quadro questionando os alunos sobre como deve ser a resolução de tais atividades.	Alunos vão tentando adivinhar as respostas aleatoriamente.
A aula continua com o professor solicitando aos alunos leitores que leiam em voz alta as atividades e depois o professor resolve as atividades no quadro.	Alunos leem sem dificuldade.
Antes de ler a letra E, o professor pergunta aos alunos quem faz pão em casa.	Alguns alunos dizem que fazem e outros que compram pão na padaria.
. Quando o professor começa a ler a letra E (PARA FAZER PÃO VOCÊ USA 2 COLHERES DE SOBREMESA DE SAL PARA CADA QUILOGRAMA DE FARINHA. QUANTAS COLHERES DE SAL VOCÊ USARIA SE FOSSEM COLOCADOS 3 kg DE	Vários alunos falam juntos: <i>Não dá professor...</i> Professor: <i>Não dá o quê?</i> Eli Sônia: <i>Para fazer o pão, assim vai ficar muito ruim, um sal só.</i> Professor: <i>É mesmo esta receita está errada. É isso que dá eu pegar a atividade do livro sem ler antes.</i> Rita: <i>Tinha que estar escrito pitadinha e não colheres.</i>

FARINHA NA MASSA?), é interrompido pelos alunos.	
Professor: <i>Tá... vamos lá. Vamos esquecer o pão que você fazem em casa e tentar nos concentrar na nossa conta aqui.</i> Professor resolve a questão no quadro, aponta para o resultado e pergunta para Rita: Professor <i>E então Rita qual é a resposta, quantas colheres de sal você iria colocar no pão?</i>	A aluna responde: Rita: <i>uma colher e meia no máximo e olha que ainda ia ficar salgado, hein professor!</i> Gilmar: <i>Mas na receita deste problema do professor a resposta certa é seis.</i> Maria Rita fala sozinha na mesa – <i>Que loucura... esse pão vai ficar muito salgado.</i>
Professor pede para Zenir ler a próxima questão, a letra F. Zenir lê e o professor repete a questão. Quando professor fala: <i>um pacote com dois quilos de arroz...</i> é interrompido novamente pelos alunos.	Rita: <i>Que arroz é esse professor?</i> Professor: <i>É arroz pingadinho</i> (fala em tom de brincadeira) Eli Sônia: <i>Mas não pode, saco de arroz com dois quilos eu nunca vi.</i> Rita: <i>Mas é de faz de conta, deve ser um arroz da Itália ou do Estados Unidos...</i>
A aula continua e o professor pede para Gilmar ler a próxima questão e depois a resolve no quadro com o auxílio dos alunos.	Rita comenta: <i>eu podia estar lendo.</i>
Quando o professor lê a questão seguinte: <i>uma caixa de fósforos tem 65 palitos...</i> é novamente interrompido pelos alunos.	Samira: <i>Depende da caixa professor.</i> Norton: <i>Eu acho que têm mais palitos.</i> Professor: <i>É têm caixas com quantidades diferentes de palitos, mas essa aqui da EJA tem 65.</i> Rita: <i>Só aqui na EJA para ter essas coisas loucas... (pão salgado, saco de arroz com dois quilos, caixa de fósforos...) se contar ninguém acredita</i> (risos). Professor: <i>Assim vocês me acabam...</i> (risos).
Durante a explicação das questões, professor faz vários desenhos para exemplificar.	Zenir e Gilmar resolvem todas as contas rapidamente. Rita pergunta: <i>Ninguém vai aprender a escrever hoje não, professor? Só fazer isso daí?</i> Professor: <i>Achas pouco... isso também faz parte do aprender a escrever.</i>
Intervalo	
Quando voltam para a sala, são avisados de que a aula tem que terminar mais cedo porque é véspera de feriado e têm poucos alunos.	Alunos acabam de escrever os números por extenso que estavam fazendo na aula anterior.
Professor libera os alunos 21h: 00 min. Dessa vez até o professor mostrou-se insatisfeito por ter que terminar a aula cedo. Maurício fala: <i>eu posso chegar atrasado porque trabalho em outra escola o dia todo, mas dou a aula até o fim.</i>	Alunos não gostam de sair cedo da aula.

Quadro 9: Aula do dia 11/10/2007(quinta - feira)

8 alunos em sala (véspera de feriado)

*A atividade de matemática está anexa (ANEXO – 5).

A aula analisada foi de matemática. Pode-se pensar que a aula de matemática não tem relação com a leitura, mas quando se considera a leitura como prática plural, como nesta pesquisa, entende-se que os problemas matemáticos são tipos de texto que necessitam de compreensão e atribuição de sentidos; caso contrário, não podem ser resolvidos.

O material de leitura dessa aula foi então a folha com atividades de matemática entregue pelo professor, que deixou os alunos resolverem as atividades individualmente, passando de mesa em mesa para auxiliar. Depois Maurício percebeu que as atividades

poderiam ter resultados mais favoráveis se todos participassem e foi resolvendo os problemas no quadro, com o auxílio dos alunos, tanto para a leitura quanto para a resolução das questões.

Antes de Maurício ler para a turma a questão sobre a quantidade de sal utilizada para fazer pão, relacionou essa prática com as atividades diárias dos alunos. Para tornar a questão mais significativa, o professor perguntou qual dos alunos fazia pão em casa. Os alunos participaram comentando sobre suas experiências prévias quanto à fabricação de pães. Baseados nessas experiências, não concordaram com o problema matemático que afirmava serem necessárias duas colheres de sal para cada quilo de trigo, porque, segundo os alunos, iria ficar muito salgado. O mesmo aconteceu em relação ao pacote com dois quilos de arroz e à questão seguinte sobre a quantidade de palitos em uma caixa de fósforos. Os alunos não se conformavam com a artificialidade do texto e mesmo que compreendessem a forma como o problema matemático deveria ser resolvido, afirmavam que a resposta correta era diferente da obtida pelo professor no cálculo desenvolvido. Para Rita, a resposta correta era *uma colher e meia no máximo e olha que ainda ia ficar salgado, hein, professor*. O aluno Gilmar ainda tentou argumentar que a resposta do problema era seis, mas sua explicação não foi suficiente para Maria Rita que estava achando aquilo tudo uma maluquice: *Que loucura... esse pão vai ficar muito salgado*.

Os efeitos desse evento de letramento podem ser relacionados com resultados da pesquisa de Tfouni (2006, p.135), em que a autora percebeu que “somente a escrita permite a descontextualização total que é exigida”; neste caso específico, resolver o problema matemático desconsiderando o fato deste não estar de acordo com a realidade. Os adultos não alfabetizados ou alfabetizando apresentavam dificuldades para aceitar e compreender o pensamento hipotético que é aprendido na escola e desenvolvido com a escrita. Entretanto, Tfouni (2006) afirma que os não alfabetizados possuem caminhos alternativos para atingir um nível meta de raciocínio, e um desses caminhos, segundo Tfouni (2006, p.136), é o “conhecimento e domínio demonstrado pelos adultos acerca de como funciona o discurso e de quais os mecanismos subjacentes à situação dialógica”.

Na realidade, os alunos não estavam aceitando que o discurso do professor não respeitava as características e papéis aceitos no discurso adquirido deles (GEE, 2005). Como ressalta Tfouni (2006, p.141) sobre os sujeitos de sua pesquisa, o que pode ser aplicado aos sujeitos desta pesquisa é que “no fundo, esses indivíduos parecem recusar-se a ecoar e a se constituírem como sujeitos responsáveis por um discurso estranho e deslocado do seu cotidiano, de suas crenças, de suas práticas...”.

Considerando que o letramento ocorre na interação entre as pessoas e que são as práticas desse letramento que determinam o uso da leitura e da escrita em funções específicas (BARTON, 1994), constata-se que o material de leitura que o professor forneceu foi inadequado para o objetivo proposto, que era ensinar a resolver questões matemáticas. O professor não avaliou o contexto específico de uso da escrita, como ele mesmo relata: *É mesmo, esta receita está errada. É isso que dá eu pegar a atividade do livro sem ler antes.* Maurício acreditou que a escrita possui funções universais e incontestáveis, não precisando para isso nem mesmo ler antes a atividade que iria propor aos alunos, pois ela seria válida para qualquer contexto de alfabetização. A falta de adequação da atividade à realidade dos alunos e as suas experiências prévias é resumida na fala de Rita: *Só aqui na EJA para ter essas coisas loucas... (pão salgado, saco de arroz com dois quilos, caixa de fósforos...) se contar ninguém acredita* (risos).

Nessa aula, como nas anteriores, os alunos demonstraram acreditar que para aprender a ler e a escrever é necessário o exercício da cópia, de repetições e de soletração de palavras e que as outras atividades em sala de aula não têm como proposta o ensino da leitura e da escrita. Percebe-se isso na fala de Rita: *Ninguém vai aprender a escrever hoje não, professor? Só fazer isso daí?* Maurício contrapôs-se ao posicionamento da aluna ao afirmar que o trabalho realizado nessa aula também contribuía para o aprendizado da leitura e da escrita.

A aula terminou cedo porque havia poucos alunos em sala e era véspera de feriado. Novamente os alunos mostraram-se descontentes com o término antecipado da aula, e até Maurício demonstrou não concordar com as saídas cedo, justificando suas chegadas tardias devido ao trabalho que desenvolve em outras instituições: *eu posso chegar atrasado porque trabalho em outra escola o dia todo, mas dou a aula até o fim.*

- ***Segundo momento***

As três aulas apresentadas como integrantes ao determinado nesta pesquisa de segundo momento tiveram como objetivo, segundo Maurício, estudar com os alunos a temática “trabalho”. O professor utilizou diferentes textos para abordar a questão, articulando-os e não escolhendo os textos aleatoriamente como fazia nas aulas anteriores.

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
Quando cheguei à sala, Maurício comentou que na semana anterior as coordenadoras da Prefeitura responsáveis pelas classes de alfabetização da EJA (primeiro segmento) estiveram na sala e acompanharam uma aula. Segundo o professor, naquela aula, ele trabalhou com uma parlenda, mas não deu nenhuma explicação sobre o que era uma parlenda e nem sobre suas funções sociais. As coordenadoras então o chamaram para conversar e criticaram todo o trabalho que ele estava desenvolvendo. <i>Agora vou fazer tudo como elas querem, quero só ver o que vai dar, fazer tudo baseado na oralidade; então tá, quero ver esse trabalho com o letramento como vai ser,</i> falou o professor.	
Professor passa um caça - palavras no quadro e fala: <i>O objetivo desta atividade é para pesquisar algumas palavras da música “tente outra vez” do Raul Seixas*, que já estamos trabalhando há três dias</i>	Todos os alunos possuíam a letra na mão para pesquisar as palavras. Os alunos ficaram quietos copiando o caça – palavras.
Após colocar a atividade no quadro, o professor passa de mesa em mesa para auxiliar as possíveis dúvidas dos alunos e eles continuam em silêncio.	Como essa atividade já tinha sido iniciada na aula anterior, Zenir já a tinha feito no feriadão e estava na sala sentado, quieto, só desenhando porque não tinha mais nada para fazer.
Antes de saírem para o intervalo, o professor chamou cinco alunos para resolverem as atividades no quadro.	Todos os alunos chamados aceitaram o convite.
Intervalo	
Na volta do intervalo, o professor comenta: <i>a próxima atividade também é continuação da letra da música. É só vocês completarem a frase, verso ou estrofe que vão saber responder.</i> Professor coloca a cruzadinha e os versos no quadro.	Alunos copiam a atividade e resolvem em silêncio. Aline pergunta sobre o texto que eles digitaram na semana anterior na sala informatizada e não viu resultado. Maurício fala que vai pedir à professora da sala informatizada para imprimir os textos.
Professor resolve a atividade no quadro com os alunos. Maurício lê a música <i>não diga que a canção está perdida. Tenha fé em Deus, tenha fé na vida.</i> E pergunta: <i>Em quem devemos ter fé então?</i>	Juca responde: <i>Em Nosso Senhor Jesus Cristo.</i> Professor: <i>Tá, Jesus Cristo, está certo. Mas segundo a música (Professor lê a música novamente) Em quem devemos ter fé então?</i> Juca: <i>Nosso pai... o Jesus Cristo.</i> Professor: <i>Tá, mas presta atenção na música (Professor lê a música novamente) Em quem devemos ter fé então?</i> Juca: <i>Hum... Em Nosso Senhor, Jesus Cristo.</i> Professor: <i>Isso, mas o que fala na música? Vou ler novamente para ti que és bom na oralidade.</i> Juca: <i>Tá, pode ser Deus, mas é também em Jesus Cristo</i>
Professor continua passando de mesa em mesa para auxiliar os alunos individualmente.	Alunos realizam a atividade.
Professor corrige a atividade no quadro e depois fala <i>todo texto tem um autor, esta é uma música, então vocês vão ter que escrever o nome dos compositores.</i>	Alunos pesquisam o nome dos compositores na folha com a letra da música.
A aula terminou 21h: 35 min.	

Quadro 10: Aula do dia 19/11/2007 (segunda - feira)

11 alunos em sala

*A letra da música está anexa (ANEXO – 6).

O material de leitura sugerido nessa aula foi a letra da música “Tenta Outra Vez”, de Raul Seixas. Os alunos já estavam trabalhando há três dias com a música quando foi realizada a observação, razão pela qual não é possível comentar como iniciaram as atividades com a letra da música, mas infere-se, pelos comentários do professor e alunos, que as características desse texto, seus prováveis interlocutores, os valores presentes na canção e sua função social foram apresentados e discutidos, conteúdos que, como já se destacou, permitem um letramento crítico.

Os alunos conheciam a letra da música e relacionavam-na oralmente com o texto (letra da música) que estava em suas mesas; além disso, mostravam-se satisfeitos com o material de leitura sugerido. A atividade da cruzadinha e do caça-palavras tiveram como objetivo fixar a alfabetização. Para finalizar a aula, o professor apresentou aos alunos um conteúdo específico do texto: letra de música que é indicação da autoria da composição.

Como nas aulas anteriores, os alunos que haviam terminado as atividades não eram incentivados a realizar outras atividades de leitura e escrita e ficavam parados, desenhando, esperando o tempo passar para o professor propor novas tarefas.

Outra atitude dos alunos que merece destaque nesta aula é a indagação de Aline sobre o texto que digitaram na sala informatizada e do qual não obtiveram resposta. Tal atitude demonstra que os alunos sentem a necessidade de contato com o resultado de suas produções. Essa observação ressalta a necessidade de articulação entre as aulas, para que as atividades não sejam feitas sem uma finalidade e sem significação para quem está aprendendo.

Nessa aula, assim como na aula do dia 11/10/2007, foi visível a dificuldade dos alunos em utilizarem o discurso dominante escolar quando apresentam um discurso adquirido em contextos orais, ou seja, para descontextualizar o texto escrito da realidade e das crenças pessoais. Mesmo que Juca compreendesse que o professor queria como resposta *Deus* para a indagação *em quem devemos ter fé*, Juca respondia Jesus Cristo, pois em seu discurso primário aprendeu que a fé deve ser depositada em Jesus Cristo, e não em Deus como afirmava a letra da música. Mesmo no final da interlocução ao afirmar que devemos ter fé em Deus, Juca continua assegurando que também é necessário ter fé em Jesus Cristo, não abandonando suas crenças adquiridas no discurso primário em função do discurso escrito, escolar e dominante.

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
Professor chega à sala e coloca várias revistas sobre a mesa.	Zenir entra na sala, olha para a revista e fala: <i>Ih... Olha só o que vamos fazer hoje... recortar e colar. Estamos bem... parecemos criancinhas, eles acham que não nos ensinaram a cortar, mas o que não nos ensinaram foi a escrever.</i>
Professor fala que os alunos vão receber o certificado de séries iniciais, o que é importante, pois foram abertos vários concursos que pediam o ensino fundamental e eles poderiam fazer.	Gilmar comenta querer começar o primeiro segmento novamente e que o ideal seria que tivesse uma turma intermediária, porque também não se sente totalmente preparado para ir para o segundo segmento. Zenir fala que não quer ir para o primeiro segmento novamente e começar tudo do zero, porque ele já sabe bastante coisa, <i>seria muito ruim se no outro ano viesse um professor querendo ensinar a letra A, mas têm pessoas que ainda precisam disso</i> , comentou o aluno.
Professor comunicou a decisão de no próximo ano não estar prevista uma turma intermediária, mas que a considera importante.	Alunos (Zenir, Gilmar, Eulália) falam que é importante a turma intermediária porque o objetivo de cada um é aprender realmente; não querem ir para o segundo segmento para ficar nas costas dos outros, o principal não é o diploma e sim o conhecimento.
Professor pede para os alunos recortarem figuras que representem o que é TRABALHO, tema que eles já estão discutindo há alguns dias, para depois montarem um texto e elaborarem um cartaz para colar na sala de aula. Maurício: <i>Ao passarem as folhas da revista, olhem para irem tentando ler também</i> . Professor vai passando de mesa em mesa para orientar os alunos.	Eulália fica insatisfeita com o trabalho de recortar figuras e indaga o professor: Eulália: <i>Quem mandou você fazer este planejamento aí, foram às coordenadoras ou foi tu que fez sozinho?</i> Professor: <i>Um pouco eu, um pouco elas, tinha coisas que eu estava fazendo que elas acharam que estava errado.</i> Eulália: <i>Esse negócio de ficar recortando não significa nada, tu já fazias e nós não aprendemos.</i> Gilmar: <i>Acho que pode ser que elas queiram fazer aqui no primeiro segmento como fazem no segundo, como uma pesquisa.</i> Professor: <i>Até vocês estão percebendo.</i> Gilmar: <i>É, mas recortar assim é ruim, parece sem sentido.</i> Eulália: <i>Vamos fazer uma votação para ver se nós queremos este trabalho? Por que eu não quero, não achei nada de importante neste trabalho.</i> Professor: (fala em tom de brincadeira) <i>Nós já votamos ontem só que você não estava.</i> Eulália: <i>Ficar folheando revista me cansa. Devia ter um texto falando sobre trabalho, sei lá, podia ter figuras e aí nós aprendêssemos sobre isso.</i> Sandra: <i>É, mas o ensino de hoje não é mais como o de antigamente.</i>
Professor dirige-se até a revista de Eulália e tenta propor uma atividade que a aluna aceite.	Professor aponta para revista de Eulália e pergunta: <i>O que é isso?</i> Eulália: <i>Perfume.</i> Professor: <i>E de onde vêm os perfumes?</i> Eulália: <i>Das plantas.</i> Professor: <i>Então você pega e faz um texto sobre isso.</i> Eulália: <i>Tá, mas professor para que eu vou achar figuras, ficar aqui a aula toda procurando e só depois escrever, ir digitar e colar. O mais importante que é o texto vai ficar com pouco tempo.</i> Professor: <i>Mas você não precisa digitar se não quiser.</i> Eulália: <i>Nós não podemos fazer um texto coletivo?</i> Professor: <i>Mas eu quero ver a produção de cada um.</i> Eulália: <i>Tá bom vou escrever então, só não quero mais olhar revista.</i>
Intervalo	

Até o final da aula, o professor fica auxiliando os alunos individualmente e pedindo para escreverem um texto sobre as figuras que recortaram.	Sandra, uma aluna que apresenta muita dificuldade para decodificar, abre a revista e começa a soletrar tentando ler uma frase. Aline olha a revista e pergunta para o professor: Aline: <i>Que grão é esse?</i> Professor: <i>Não sei, espera aí que vou perguntar para o Gilmar que é jardineiro e ele entende.</i> Gilmar: <i>É trigo.</i> Professor: <i>Viu, porque é bom ter pessoas com diferentes conhecimentos na sala? Porque todos podem ensinar algo.</i> Alunos ficam concentrados fazendo a atividade.
Término da aula.	

Quadro 11: Aula do dia 22/11/2007 (quinta - feira)

10 alunos em sala

Tendo essa observação sido feita no fim do ano letivo, iniciou-se na sala de aula uma discussão sobre o processo de certificação da EJA e sobre que turmas os alunos frequentariam no próximo ano: o primeiro seguimento (classe de alfabetização) ou o segundo seguimento (séries finais do ensino fundamental). Os alunos avaliados no teste baseado no INAF, realizado para fins desta pesquisa como alfabetizados nível básico e pleno, afirmaram não querer voltar ao primeiro seguimento para iniciar o processo de alfabetização, pois seria como se eles não tivessem aprendido nada. No entanto, não se sentiam preparados para irem ao segundo segmento e iniciar o trabalho com a pesquisa como princípio educativo, segundo orientação metodológica da Secretaria de Educação do Município. Esses alunos apontaram como solução uma turma intermediária, solução também considerada ideal pelo professor, mas que não aconteceria por motivos institucionais. A discussão foi relevante para se compreender especificidades do contexto com que a educação de jovens e adultos estava sendo realizada no município de Florianópolis.

Como nessa aula o professor levou revistas, os alunos começaram a questionar a utilidade delas para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Antes de o professor propor a atividade para a aula, Zenir comentou: *Ih... Olha só o que vamos fazer hoje... recortar e colar. Estamos bem... parecemos criancinhas, eles acham que não nos ensinaram a cortar, mas o que não nos ensinaram foi a escrever.* Mesmo depois da explicação do professor de que as revistas seriam utilizadas para retirar imagens sobre trabalho, formar um texto e elaborar um cartaz, os alunos, que desde as entrevistas realizadas no início do semestre já se mostravam desestimulados e não viam sentido nas atividades de recorte e colagem, argumentavam com o professor sobre a necessidade daquele trabalho.

Eulália argumentou que não via nenhuma importância na atividade de recorte para o aprendizado da leitura e da escrita, afirmava que no maior tempo da aula os alunos ficariam

ali olhando e recortando revistas; e o principal, que segundo ela, seria a escrita do texto, teria função secundária. A aluna chegou a perguntar se quem elaborou aquele planejamento foi o professor ou as coordenadoras, porque as atividades de recorte e colagem sempre foram feitas nas aulas da EJA e ela nunca viu significação nisso. Quando Gilmar entrou na discussão, perguntou se o objetivo era fazer do primeiro segmento o mesmo que fazem com o segundo, ou seja, a utilização da metodologia de pesquisa. O professor respondeu afirmativamente, mas esse aluno também afirmou que mesmo assim não via sentido nas atividades de recorte. A fala de Sandra justificou a utilização dos recortes: *É, mas o ensino de hoje não é mais como o de antigamente*. O ensino da EJA na turma pesquisada mostrava uma mescla de concepções e práticas, uma mistura de discursos, que ora são negadas e ora afirmadas, tanto pelo professor, quanto pelos alunos, caracterizando o que GEE (2005) denomina de discurso reciclado.

Torna-se importante destacar que Maurício valorizava o conhecimento prévio dos alunos, mostrando que os vários conhecimentos adquiridos por eles em meios informais contribuem para enriquecer a aula na EJA. Isso foi constatado com a afirmação do professor: *é bom ter pessoas com diferentes conhecimentos na sala, porque todos podem ensinar algo*; porém, embora demonstre reconhecer, ele não explorava esse conhecimento com o objetivo de mediar os conteúdos a serem ensinados.

Metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor	Atitudes dos alunos e sentidos que eles atribuem aos materiais
Professor começou a aula entregando aos alunos uma reportagem de jornal xerocada, versando sobre a expectativa de vida dos catarinenses*.	
Professor conversou com os alunos falando que, ao ler aquela reportagem no jornal, percebeu sua relação com TRABALHO, tema já estudado por eles. Comentou com os alunos que a longevidade vem aumentando porque, segundo a reportagem, está melhorando a qualidade de vida; além disso, quem mora em Santa Catarina tem uma expectativa de vida oito anos maior que o resto do país e questionou o porquê deste fato.	Alunos participam ativamente da discussão: Zenir: <i>Menor violência, mais plantações, a saúde está mal, mas aqui ainda está melhorzinha.</i> Professor: <i>Isso, todos estes fatores influenciam.</i> Alunos comentam sobre a dificuldade de atendimento nos postos de saúde, mas concordam que, comparado com os outros locais, Santa Catarina ainda é um bom estado para se morar.

<p>Professor fala aos alunos que é necessário ler a reportagem para depois efetuar as atividades propostas. Maurício solicita que Gilmar leia o título de um gráfico que está na reportagem.</p>	<p>Gilmar lê: <i>Expectativa de vida no país.</i> Professor pergunta: Professor: <i>Quem vive mais os homens ou as mulheres?</i> Eli Sônia: <i>Mulheres.</i> Gilmar: <i>Igual.</i> Maria Rita: <i>Às vezes os homens, outras vezes as mulheres.</i> Professor: <i>As mulheres vivem mais, está escrito aqui na reportagem. O número de viúvas é bem maior.</i> Eli Sônia: <i>Normalmente, no tráfico, quem morre é homem.</i> Zenir: <i>Na minha casa, se morrer minha mulher, eu acho que morro uns dias depois de tristeza.</i> Professor: <i>O Brasil não está preparado para o aumento no número de pessoas.</i> Eli Sônia: <i>Daqui a pouco já sei: só vai ter velhinho no mundo.</i> Zenir: <i>Agora os casais estão querendo ter um número cada vez menor de filhos.</i> Professor: <i>É, É isso mesmo que está acontecendo. São situações, o importante é ter um equilíbrio. O que é preciso para as pessoas viverem bem?</i> Maria Rita: <i>Fazer exercícios e ter boa alimentação. Por isso meu coração está bom. Não fumar e não beber também é importante.</i> Professor: <i>Esses dados vocês vão ter que escrever aqui.</i> (Aponta para as perguntas na folha) Zenir: <i>Não, deixa isso para o ano que vem, vamos continuar conversando que este assunto está bom, desta vez, sim, interessa</i> (risos).</p>
<p>Professor fica o restante da aula auxiliando os alunos individualmente.</p>	<p>Alunos leem a reportagem e conversam com os colegas do lado sobre os dados que vão observando. Zenir mostra um livrinho de caça-palavras e fala: Zenir: <i>Esse foi meu guri que deu. É muito bom, me divirto, passa o tempo e ainda aprendo mais da leitura e da escrita.</i></p>
<p>Término da aula.</p>	

Quadro 12: Aula do dia 04/12/2007 (quinta - feira)

10 alunos em sala

*A reportagem está anexa (ANEXO – 7).

O material de leitura utilizado nessa aula foi uma reportagem específica retirada do jornal “A Notícia”, cujo título era “Catarinense vive 8,4 anos mais”. Para iniciar as discussões sobre a reportagem, o professor se apresentou como um leitor que ao ler aquele texto resolveu trabalhá-lo em sala com os alunos, pois o texto tinha relação com a temática discutida nas aulas anteriores. Essa atitude foi diferente da que Maurício demonstrou na aula do dia 11/10/2007, ao afirmar não ter lido os problemas matemáticos que estava desenvolvendo com os alunos. Segundo pesquisa realizada por Aguiar e Pelandré (2008), o professor ser um exemplo de leitor é de fundamental importância na formação de leitores, principalmente quando os alunos não têm contato com formas diversificadas de letramento fora do ambiente escolar.

Durante a aula, os alunos interagiram com o professor apresentando seus conhecimentos prévios sobre o assunto em questão e confrontando-os com os dados trazidos

na reportagem. Os alunos foram estimulados a refletir sobre as características do texto e sobre as afirmações presentes na reportagem não aceitando o texto escrito como uma verdade incontestável.

Nessa aula, o processo de interação foi significativo para os alunos, fazendo com que Zenir sugerisse a Maurício a continuação da discussão sobre o tema trabalhado ao invés de desenvolver as atividades de leitura e escrita. Tal atitude não foi observada anteriormente nesta pesquisa, pois, conforme aludido, os alunos acreditavam que quanto maior a quantidade de atividades de leitura e escrita realizadas, independentemente de como seriam desenvolvidas, mais rápido aprenderiam a ler e escrever e esse aprendizado não seria desenvolvido com o diálogo ou a oralidade.

A reportagem do jornal e seu conteúdo foram bastante atrativos, tanto que no momento da atividade os alunos conversavam com os colegas sobre o tema da reportagem.

Para finalizar a análise das observações do processo de ensino-aprendizagem, cabe salientar que, assim como Zenir (que mostrou em sala um livro de caça-palavras que lia e resolvia em seus horários de folga como entretenimento), todos os outros alunos pesquisados realizavam leitura fora da EJA, de diferentes textos, em diferentes locais e com diferentes objetivos. Essa instituição, entretanto, é fundamental na formação de leitores críticos e conscientes de seu papel social.

4. AFINAL, QUAIS AS LEITURAS FEITAS PELOS JOVENS E ADULTOS ALFABETIZANDOS DA EJA?

4.1 – Leitor adulto alfabetizando da EJA: práticas em construção, práticas vivenciadas.

Ao serem observados todos os dados, constatou-se que os sujeitos desta pesquisa eram rodeados em seu convívio social pela leitura, cujas práticas foram sendo construídas no decorrer de suas vidas, de suas experiências com diferentes tipos de textos. O professor pesquisado afirmou em entrevista que realizava a leitura como prática plural nos vários eventos de letramento de que participava. Os alunos, mesmo não sendo “leitores experientes” (SOLÉ, 1998), também liam com variadas finalidades e objetivos. Cabe ressaltar que os alunos e o professor, apesar de afirmarem utilizar a leitura em diferentes práticas sociais, não possuíam uma mesma compreensão sobre o que é leitura ou sobre que forma de leitura é aceita socialmente.

Conforme já demonstrado na apresentação e sistematização dos dados da pesquisa, tanto o professor quanto os alunos utilizaram em seus discursos, durante as entrevistas, o conceito de leitura como prática plural e como prática individual, dependendo da situação a que se referiam. O conceito de leitura como prática plural foi utilizado quando os sujeitos da pesquisa se remeteram às suas práticas cotidianas, ou seja, às oportunidades e necessidades que possuíam de utilização da leitura.

O conceito de leitura como prática individual apareceu nas falas dos alunos ao serem questionados especificamente sobre que leitura realizavam e quando se referiam à leitura escolarizada. Em tais momentos os alunos não mencionaram as várias esferas sociais que utilizam a língua escrita e os diversificados tipos de textos, tendo aparecido em suas falas apenas a leitura de livros e apostilas, materiais tradicionalmente considerados escolares e socialmente aceitos. O professor, mesmo defendendo a utilização de diferentes formas de leitura na EJA, deixou claro não propor a realização de leitura com muita frequência em sala de aula e, segundo ele, seus alunos realizavam leitura uma vez por semana.

Ao se argumentar a favor da leitura como prática plural, verifica-se que ler apenas uma vez por semana em uma sala de aula de alfabetização de adultos é pouquíssimo e, efetivamente, não era isso o que ocorria. O professor, nessa afirmação, estava se referindo à leitura individual de um livro, com a finalidade de ler apenas para aprender o processo de decodificação e construção de sentidos.

Na prática pedagógica, bem como nas observações realizadas em sala de aula, verificou-se que essa mistura de conceitos e sentidos atribuídos às leituras nos discursos dos sujeitos durante as entrevistas também se tornava visível nas atividades desenvolvidas por todos em sala de aula. O professor expressou que não sabia com qual leitura trabalhar e que faltavam subsídios. Desta forma, algumas vezes apresentava diferentes tipos de textos como letras de música, jornais com as temáticas estudadas para os alunos se familiarizarem com o tipo de texto e, em outros momentos, recorria a livros didáticos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, ou a atividades mecânicas de recorte e colagem para promover a leitura em sala de aula. As atividades de leitura que estimulavam o “letramento crítico” (GEE, 2005) entravam em confronto com outras que utilizavam o “texto só como um pretexto” (ROJO, 2006) para a alfabetização.

Os alunos em sala comentavam que o ensino da leitura deveria ser baseado em práticas constantes e aleatórias, ler muitos livros, qualquer livro para aprender a ler. Defendiam também que o ideal seria começar a ler textos com palavras simples e somente depois observar textos com palavras complexas. Verificou-se, entretanto, que as atividades com leitura mais significativas para os alunos, segundo seus comentários em sala, foram aquelas em que eles participavam ativamente do processo de ensino-aprendizagem e construía relações com seus conhecimentos prévios. “A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em um ambiente social através de intercâmbios interacionais, nos quais o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professor e aluno” (GUMPERZ, 1991, p.19). A aprendizagem ocorre pela interação, e a apresentação de diferentes textos para os alunos amplia-lhes as chances de se constituírem sujeitos letrados mais reflexivos e críticos nas práticas de letramento. Isso desperta o conhecimento e o gosto pela leitura (ensinada muitas vezes de forma mecânica e sem sentido), de que muitos deles podem não se julgar possuidores.

Kleiman (2001) discute afirmações feitas por professores de que seus alunos não sabiam interpretar um texto simples ou que não gostavam de ler. Essa autora encontrou a identificação do motivo no discurso dos próprios professores – suas práticas de leitura eram consideradas desmotivadoras. Ora, não se nasce sabendo interpretar. Aprende-se a interpretar. Não se nasce gostando de ler, aprende-se a ler e gostar de ler, e a escola participa de modo fundamental no desenvolvimento de tais habilidades e conhecimentos.

Na sala de aula de educação de adultos pesquisada, ao serem utilizadas várias formas de leitura e diferentes tipos de textos, possibilitou-se a construção de novos sentidos às

práticas de leitura dos alfabetizandos, por se colocar em confronto o discurso adquirido no ambiente cultural do qual faziam parte, bem como o discurso aprendido na escola (GEE, 2005). Quando os textos eram infantilizados ou estavam fora de um contexto significativo dentro do desenvolvimento das aulas, os próprios alunos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 2001) eram críticos e questionavam o professor sobre o porquê daquelas atividades e, principalmente, sobre a contribuição das formas de leitura para a sua plena inserção na sociedade grafocêntrica.

A formação dos sujeitos leitores na educação de jovens e adultos apresentou-se, na pesquisa realizada, cheia de conflitos e tensões marcadas pelos sentidos atribuídos à leitura pelo professor e pelos alunos. A falta de clareza sobre que prática de leitura realizar em sala de aula (plural ou individual) impediu a otimização das atividades de leitura desenvolvidas, prevalecendo aquelas cujas concepções subjacentes se articulavam à cultura escolarizada, leitura individual, e oralização do texto escrito.

Foram encontradas contradições entre a prática pedagógica e a base teórico-metodológica de orientação da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis na qual o professor dizia se basear. Com os dados obtidos na entrevista e nas observações, constatou-se que Maurício revelava não ter clareza sobre as concepções distintas de alfabetização. Nas aulas que ocorreram no que se denominou de primeiro momento da observação, com exceção da aula do dia 05/09/2007, os textos foram utilizados como mero pretexto para alfabetizar ainda que o professor estivesse procurando trabalhar com a teoria do letramento.

Nas aulas, o professor normalmente fazia emergir conhecimentos prévios dos alunos para relacioná-los com os conhecimentos escolares, porém não prosseguia na interlocução de forma a relacioná-los com os objetivos da leitura em questão. Além disso, alguns textos escolarizados, como o utilizado na aula do dia 11/10/2007, não condiziam com a realidade dos alunos; tratavam de temas relacionados com o seu cotidiano, mas os dados apresentados eram irreais, não respeitando as características, especificidades e os papéis admitidos como verdadeiros no discurso adquirido dos alfabetizandos. Nesse caso, a EJA estava ensinando algo diferente da realidade e, por conseguinte, inaceitável para os alunos.

No que se denominou segundo momento das observações, como já comentado, as aulas apresentaram características mais próximas dos estudos do letramento. No primeiro momento das observações, mesmo ocorrendo reuniões semanais que buscavam coletivizar o processo de construção pedagógica, o professor sentia-se sozinho na organização, elaboração e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa solidão dificultava a utilização

da teoria do letramento para a reflexão crítica do processo de ensino-aprendizagem. Apenas quando as coordenadoras efetivamente estiveram presentes na sala de aula (segundo momento das observações), observou-se uma modificação na concepção de alfabetização por parte do professor (mesmo que em sua fala não demonstrasse concordar com as intervenções sugeridas). Os reflexos dessa modificação foram também sentidos na prática em sala de aula, que passou a ser orientada de forma mais consciente e preocupada com a questão social envolvida no processo. Os alunos eram estimulados a ler para apreender sentidos, relacionando os textos trabalhados com o seu cotidiano. No entanto, ainda estavam presentes nas aulas resquícios de atividades mecânicas e repetitivas com o simples objetivo de ler para aprender a ler, demonstrando o momento de transição vivenciado. O conhecimento sobre novas formas de entender a alfabetização, como já destacado, não invalida os conhecimentos anteriores, mas é imprescindível para a compreensão e reflexão sobre este complexo e multifacetado fenômeno.

Considerando que a concepção teórica da prática da alfabetização de jovens e adultos do município de Florianópolis é baseada nos estudos do letramento, infere-se que mesmo acontecendo reuniões semanais com o objetivo de discutir a teoria e os trabalhos desenvolvidos, o aprofundamento teórico não era garantia de que a prática pedagógica seria desenvolvida de forma eficaz. A relação entre a teoria e a prática não é linear. O aprofundamento teórico (neste caso específico dos estudos do letramento) fornece subsídios para repensar a prática educativa, mormente quando essa prática é coletivizada como ocorreu no segundo momento das observações. A mudança na metodologia, nas orientações e nos materiais sugeridos pelo professor acarretou uma sensível modificação nas atitudes e nos sentidos que os alunos atribuíam à leitura desenvolvida na EJA.

Os estudos sobre leitura pesquisados (GOULEMOT, 2001; FREIRE, 2006; KLEIMAN, 2004; FOUCAMBERT, 1994; ALBUQUERQUE, 2004; RIBEIRO, 2001; VÓVIO, 2007) afirmam que o leitor se forma, é constituído no contato com diferentes práticas de leitura e a escola, por ser a principal agência de letramento, tem participação fundamental nesse processo. Por outro lado, os professores necessitam de formação que proporcione esclarecimentos para que reflitam sobre a prática pedagógica desenvolvida, visando a desenvolver atividades em sala de aula que orientem os alunos para a utilização das variadas práticas de leitura.

A confusão no discurso dos sujeitos pesquisados e nas práticas desenvolvidas na EJA, relacionadas à leitura como prática plural e individual, bem assim na crença de conflitos

entre práticas tradicionalmente escolarizadas, como alfabetização com outras mais recentes (exemplo: os estudos do letramento), evidencia que o discurso utilizado pelo professor e pelos alunos, cada um dentro de suas singularidades e papéis sociais, era um discurso reciclado. Segundo Gee (2005), essa forma de discurso ocorre quando:

nos encontramos en una situación a la que somos incapaces de acomodarnos o adaptarnos (...) nos hacemos conscientes de lo que estamos tratando de hacer o de lo que se nos pide y, a menudo, conseguimos una visión más profunda de la cuestión⁷⁶ (GEE, 2005, p. 156).

Os conhecimentos das práticas tradicionalmente tidas como escolarizadas (leitura como prática individual e alfabetização) estavam se confundindo com os novos conhecimentos relacionados às práticas sociais (leitura como prática plural e letramento). Tais saberes ficavam desarticulados e fragmentados. Não se busca afirmar nesta pesquisa que um conhecimento é superior ao outro; pelo contrário, se complementam, estão “estritamente relacionados” (ROJO, 2006). O que se quer destacar é a necessidade de conhecer as propostas teórico-metodológicas, saber diferenciá-las e utilizá-las como subsídios para repensar o processo de construção pedagógica. Isso contribuirá para que as aulas na educação de jovens e adultos não sejam desvinculadas da realidade dos alunos, mas partam dos conhecimentos adquiridos na interação social para outros saberes globais socialmente valorizados, contribuindo para ampliar as práticas de leitura dos alfabetizandos e para aquisição de um letramento crítico que leve à emancipação, como propunha Paulo Freire (2006).

Os alunos alfabetizandos eram leitores reais que se relacionavam com os textos de acordo com circunstâncias diversas, conforme a necessidade mais imediata das suas circunstâncias de vida. Ao ingressarem na EJA, como já se comentou, todos os sujeitos desta pesquisa objetivavam participar de práticas mais valorizadas socialmente que envolvessem a leitura e a escrita, além de buscarem realização pessoal. A educação de jovens e adultos representava para eles a oportunidade de inserção social, pois é o local que formalmente tem como objetivo ensinar a leitura e a escrita. Assim, verifica-se a necessidade de estarem presentes nas classes de alfabetização da EJA os conhecimentos considerados escolarizados (leitura como prática individual e alfabetização) e os sociais (leitura como prática plural e letramento), em uma busca do que Soares M. (1998) denomina de alfabetização (decodificar o

⁷⁶ “Estamos em una situación em que somos incapaces de nos acomodarnos ou nos adaptarnos (...) estamos conscientes do que tentamos fazer ou do que nos pedem e, muitas vezes, podemos obter um profundo conhecimento sobre a questão” (tradução nossa).

código gráfico, apropriar-se do código alfabético, conhecer as convenções ortográficas) com o letramento (fazer uso desses conhecimentos na prática social e conhecer seus usos sociais, atribuindo-lhes sentido).

O professor Maurício buscava trabalhar no enfoque do letramento, utilizando textos que fossem valorizados socialmente, uma vez que defendia que *letrar era alfabetizar para a vida*. Durante a pesquisa, todavia, observou-se que faltava-lhe conhecimento mais aprofundado das teorias, das metodologias, das práticas pedagógicas e da realidade dos alunos. Algumas vezes os textos, mesmo sendo utilizados socialmente, não apresentavam sentido para os alfabetizandos, como aconteceu com a aula em que Maurício propôs o preenchimento de cheques e nenhum dos alunos pesquisados os utilizava. Sendo assim, indaga-se se é possível alfabetizar letrando utilizando cheques. A resposta é afirmativa, mas é necessário acrescentar, como se verificou na pesquisa, o que define se as aulas de alfabetização favorecem ou não a constituição do letramento crítico nos sujeitos não é necessariamente o material de leitura utilizado, mas principalmente como este é trabalhado em sala de aula.

A utilização do jornal nas aulas observadas e nas entrevistas com os alunos contribuiu para elucidar a questão. Todos os alunos entrevistados reclamavam das atividades de recorte e colagem propostas pelo professor, porque segundo eles ficar recortando e colando palavrinhas era desenvolver atividade infantil, o que subestimava suas capacidades enquanto sujeitos ingressos na EJA para efetivamente aprender a leitura e a escrita. Aliás, o jornal quando utilizado em sala simplesmente para recortar palavras aleatórias tinha um sentido negativo para os alunos e não favorecia sequer a alfabetização mecânica. Porém, na aula do dia 05/09/2007, o jornal não foi utilizado para recortar palavras e sim como um gênero com características próprias e funções sociais específicas fazendo com que o professor e os alunos interagissem com o texto, construindo conhecimentos sobre ele. Já na aula do dia 04/12/2007, foi trabalhada uma reportagem retirada de jornal, apresentando sentidos favoráveis para os alunos, por ser um tema sobre a realidade de cada um e que já vinha sendo estudado nas aulas. Constatou-se que os sentidos dos alunos atribuídos ao mesmo material de leitura foram diferentes, porque as metodologias e orientação sugeridas pelo professor também foram distintas.

Algumas leituras com sentidos positivos para os alunos, como a leitura de livros de autoajuda realizada com frequência por Eulália, não faziam parte das aulas de leitura na educação de jovens a adultos, por não serem valorizadas pelo professor. Contudo, tais leituras,

por apresentarem sentidos favoráveis para a aluna, eram levadas até a sala de aula e despertavam o interesse de outros alunos, como Eli Sônia que pretendia iniciar a leitura desses materiais influenciada pela colega. Iniciou-se assim uma rede de leitores, mesmo sem a mediação do professor, o que comprova a importância da prática da leitura a partir dos gêneros textuais que circulam nas esferas em que se inserem os alunos.

Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nesta pesquisa, especificamente o professor e os alunos, atribuem sentidos aos materiais de leitura. Esses sentidos determinam quais leituras feitas na EJA, durante o processo interativo são fundamentais para desenvolver as práticas de letramento de todos, incluindo a do professor. Nem sempre, porém, essas práticas atingem objetivos desejados de formação de leitores críticos e autônomos. Como afirma Barton (1994), o letramento é basicamente social e ocorre na interação entre as pessoas.

Os alunos pesquisados realizavam leituras em vários momentos de sua vida. Dos vinte e dois materiais de leitura questionados, apenas seis não eram lidos pelos alunos. Isso ocorre, como já aludido, por esses alunos viverem em Florianópolis, um grande centro urbano, local em que as práticas de leitura e escrita são fundamentais para o convívio social. A disponibilidade de textos no contexto social não garante a sua leitura por parte dos alfabetizados, como ocorreu com as regras de jogo, que não despertaram interesse, já que a forma de jogar era conhecida pelos alunos, pois as práticas de leitura também variam segundo a cultura dos diferentes grupos sociais. Porém, como esse material de leitura era disponibilizado a todos socialmente, era conhecida a sua forma e sua função.

O mesmo não ocorreu com os textos literários quando questionados sobre sua leitura. Os alunos não tinham contato com livros de poesia, livros de romance, aventura ou policiais e com livros de biografias e relatos históricos. Esses materiais eram desconhecidos para eles, não fazendo parte de seu contexto social e nem apresentavam sentido em seu discurso adquirido (GEE, 2005). A leitura realizada pelos alunos fora da EJA apresentava, predominantemente, características funcionais voltadas para as necessidades imediatas. Nesse contexto, a EJA representava a oportunidade dos alunos entrarem em contato com textos literários, conhecendo, valorizando-os e possibilitando a divulgação na comunidade a que os indivíduos pertencem. Como destaca Terzi (2001, p. 162), “qualquer alteração nas práticas de letramento está condicionada ao acesso a elas, e a sua incorporação, na vida da comunidade, pela valorização que por esta lhe é atribuída”.

Como se evidencia nos dados desta pesquisa, não foi desenvolvido em sala de aula trabalho com diferentes textos literários; os materiais de leitura sugeridos pelo professor eram, na maioria, aqueles com que os alfabetizados tinham contato em seu cotidiano e em outros casos materiais não utilizados, como os cheques, discutidos anteriormente. Foi citado pelos alunos e pelo professor que em uma aula foi realizada a escrita de uma poesia pelos alunos e os textos retirados dos livros didáticos como “A cobra caninana” e “Estória da Coca” eram textos literários, mas, como já afirmado, foram utilizados somente como pretexto para o desenvolvimento de atividades de decodificação, sem a discussão de suas características e funções.

Na pesquisa realizada, o ensino da leitura estava voltado para textos selecionados aleatoriamente e para outros relacionados aos usos sociais da escrita, segundo a concepção de leitura do professor. Os primeiros textos não apresentavam sentido para os alunos e os últimos eram importantes, pois o seu domínio levava à inserção social. Contudo, introduzir novas práticas de letramento aos alfabetizados é também função da escola, quando esta tem como objetivo a transformação social. Isso, no entanto, não ocorria na turma pesquisada. Como já se destacou, torna-se necessário partir de conhecimentos próximos dos alunos para outros conhecimentos globais, igualmente necessários para a conquista da cidadania (VÓVIO, 2007). Conhecendo outras leituras, os alunos podem atribuir novos sentidos para essa prática que é construída no decorrer de toda a vida.

Constata-se, assim, que a leitura na EJA, especificamente no contexto pesquisado, era permeada por sentidos que os alunos e o professor atribuíam à leitura considerando-a como prática individual ou plural, dependendo do momento em que a interlocução era realizada e dos objetivos relacionados à leitura (prática social ou escolar). A relação entre o que deve ser ensinado na educação de jovens e adultos e entre os conhecimentos socialmente necessários não estava claramente definida para os envolvidos no processo educativo. Sendo assim, as metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor entravam em confronto com as atitudes dos alunos e sentidos atribuídos por eles aos materiais, gerando, no momento da construção da leitura como prática de letramento em sala de aula, o que Gee (2005) denomina de discurso reciclado, falar sem compreensão, sem ter clareza dos efeitos de sentido do discurso produzido.

Os conhecimentos escolarizados também entravam em confronto com outros mais voltados às práticas sociais e o letramento crítico, que por vezes era estimulado, confundia-se em práticas enfadonhas e repetitivas desenvolvidas em sala de aula. O professor e os alunos

almejavam que o processo de ensino-aprendizagem tivesse resultados favoráveis, mas a fragmentação entre o saber escolar e o social dificultava a concretização desse objetivo.

A relação entre alfabetização e escolarização, como já se comentou, depende de fatores históricos e culturais. No contexto pesquisado, essas práticas sociais estavam diretamente vinculadas. A EJA tinha a função de contribuir para que os alunos aprendessem a leitura e a escrita, a fim de melhor se inserirem na sociedade grafocêntrica. A concepção teórica do município era pautada nos estudos do letramento; o professor considerava os alunos sujeitos de direitos e deveres, e os alunos objetivavam entrar na instituição para aprender a ler e escrever tencionando utilizar essas práticas no contexto social. Porém os dados da pesquisa revelam que a leitura como prática de letramento que oportuniza a plena inserção social estava em construção, aparecendo com ênfase apenas no discurso do professor. Na prática pedagógica, porém, seus efeitos eram percebidos em poucos momentos.

4.1.1 – Aspectos estruturais da EJA que influenciam nas práticas de leitura desenvolvidas nessa instituição

Por se ter realizado um estudo de caso do tipo etnográfico, considera-se necessário observar, além dos aspectos diretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de leitura, relatados e comentados anteriormente, outros relacionados com a estrutura e o funcionamento da instituição, que de forma direta ou indireta interferiram na leitura que os alfabetizados desenvolveram na EJA.

O primeiro aspecto a ser comentado é a desvalorização do profissional da educação que, como no caso do professor pesquisado, trabalhava 60 horas por semana para poder manter a renda familiar. No decorrer da pesquisa, o professor mostrou seu cansaço, sentindo-se desvalorizado, desorientado e desestimulado para desenvolver seu trabalho na EJA.

Ao pesquisar sobre as lacunas na educação de jovens e adultos, Pierro e Graciano (2003, p. 23) verificaram que, “em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores desta modalidade educativa”. As autoras destacam que a situação mais comum é que os professores da EJA sejam os mesmos atuantes no ensino fundamental no período diurno, como aconteceu com o professor sujeito da pesquisa, e as metodologias utilizadas sejam semelhantes às praticadas com as crianças, como também verificado em algumas atividades como a de recorte e colagem de figuras.

A rotatividade dos docentes e a falta de equipes especializadas na EJA acabam por dificultar o desenvolvimento dos cursos de capacitação e a formação de profissionais especializados na área, ressaltam Pierro e Graciano (2003). Os professores não possuem uma formação específica para trabalhar com a educação de jovens e adultos, uma vez que são, na grande maioria, contratados em caráter temporário, e por não receberem uma formação continuada constante acabam por conhecer de forma superficial as teorias e propostas metodológicas da instituição, tendo dificuldade para utilizá-las como subsídio para pensar a prática pedagógica.

A falta de locais específicos para o ensino da EJA, especificamente no município pesquisado no ano de 2007, também era outra barreira, pois, em sua maioria, as aulas ocorriam em instituições frequentadas por alunos da educação básica durante o período matutino e vespertino. O trabalho nessas instituições era dificultado, porque a EJA era tida como um apêndice, fazendo uso do espaço no período noturno, mas sem direito à utilização de armários para guardar materiais e sem a possibilidade de usar salas fora do período noturno para as reuniões de professores. Verifica-se que a dificuldade de organização da EJA estava relacionada à falta de investimentos nessa modalidade de ensino.

Apesar disso, como já se mencionou, a educação de jovens e adultos é um direito público e subjetivo de todo o cidadão que não teve acesso ao ensino em idade própria, instituído na constituição brasileira de 1988. O fato de os sujeitos pesquisados estarem frequentando a EJA é um direito deles definido em lei, assim como o cumprimento de toda a carga horária destinada à alfabetização de jovens e adultos. Porém, o que se averiguou na pesquisa desenvolvida foi que as aulas constantemente terminavam antes do horário estipulado, devido a questões não diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, como o fato de só ter uma turma na instituição e esta ter que terminar as aulas mais cedo, além de, em véspera de feriado, as aulas “deverem” finalizar antecipadamente. As aulas também começaram vários dias após o horário estipulado, por atraso do professor na outra escola em que trabalhava ou por ter outros compromissos. Alguns dias as aulas também não ocorreram devido ao professor estar impossibilitado, por motivos adversos, para desenvolver as atividades na instituição.

Os aspectos mencionados demonstram a falta de compromisso e respeito com os alunos pesquisados sujeitos de direitos e deveres que frequentavam a educação de jovens e adultos. Os alfabetizandos, como se verificou nas entrevistas, também trabalhavam durante o período matutino e vespertino, indo para a EJA no período noturno para aprenderem a ler e

escrever. Por isso mesmo, tinham todo o direito de assistirem às aulas dentro dos horários estabelecidos na legislação educacional. Os alunos se mostraram em alguns momentos compreensivos com a situação vivida pelo professor, mas na maioria dos casos demonstraram insatisfação e desestímulo com a falta de compromisso da instituição que não estava lhes proporcionando condições adequadas de ensino-aprendizagem. Como já se destacou, o índice de evasão na educação de jovens e adultos é alto, e os aspectos estruturais destacados contribuem para a elevação desses índices, dificultando a formação de leitores críticos e atuantes no contexto social.

4.2 Finalizando...

Investigar as práticas de leitura que os alfabetizados da educação de jovens e adultos desenvolvem na EJA e no contexto social não é tarefa simples, pois envolve fatores pessoais, sociais, metodológicos, organizacionais e estruturais. Como se observou nos dados apresentados, o processo de ensino-aprendizagem da leitura é complexo e está intrinsecamente relacionado às metodologias, orientações e materiais sugeridos pelo professor e aos sentidos que os alunos atribuem a tais materiais.

Os cinco alunos sujeitos da pesquisa apresentavam, cada um dentro de sua singularidade, características em comum que facilitaram uma análise sobre o processo de leitura por eles vivenciado. Esses alunos, mesmo sendo leitores iniciantes e alfabetizados, realizavam leituras na EJA e em seu contexto social, leituras que ora se assemelhavam e ora se distanciavam consideravelmente. O principal motivo que os fez procurar a EJA foi a necessidade de acesso à leitura e à escrita, por viverem em uma sociedade grafocêntrica, em que tais práticas são cada vez mais exigidas. Os sujeitos desta pesquisa se preocupavam principalmente com o processo de ensino-aprendizagem vivenciado, uma vez que defendiam que somente assim o aprendizado ocorreria de fato; no entanto, se contradiziam ao buscarem definir as formas de leitura que deveriam ser ensinadas na EJA. Os alunos, como comentado, defendiam as práticas mecanicistas, mas no processo de ensino-aprendizagem apresentavam sentidos favoráveis para as práticas que desenvolviam uma compreensão mais profunda de realidade.

O professor sujeito da pesquisa trabalhava com vários materiais de leitura em sala de aula, mostrando-se, porém, confuso em vários momentos, sem um direcionamento que possibilitasse o desenvolvimento das atividades de leitura de forma mais efetiva, ou seja,

apresentando sentidos favoráveis aos alunos. Apenas quando o processo de ensino-aprendizado tornou-se mais coletivizado (momento em que as coordenadoras estiveram presentes na sala de aula e deram sugestões para a organização da prática pedagógica), foram sentidas mudanças na prática do professor. Apesar de ter se apropriado de palavras-chave das teorias, o professor não incorporou de fato as novas concepções, mas tinha consciência de que era necessário compreender melhor as teorias para que estas contribuíssem no planejamento da ação pedagógica, refletindo e redefinindo as metodologias desenvolvidas, visando à formação de leitores críticos e conscientes. Fatores estruturais relacionados à desvalorização dos profissionais da educação que trabalham com os jovens e adultos contribuíram para a desmotivação do professor, mas não são suficientes para justificar as chegadas tardias e faltas, as quais demonstraram a ausência de compromisso com os alunos que frequentavam a instituição.

A pesquisa apontou para as leituras feitas pelos alfabetizados na EJA e em seu contexto social, através da análise de uma realidade específica, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem da leitura é perpassado por conflitos e contradições vivenciados por todos os envolvidos na prática educativa. Para ocorrer efetivamente mudanças nas práticas de leitura desenvolvidas nessa instituição, é necessário um constante aprofundamento por meio de reflexões sobre questões teóricas e práticas, e o ir e vir de sentidos, conceitos e atitudes fazem parte desse processo. A falta de definições teóricas e práticas dificultou a efetiva ocorrência da leitura como prática de letramento na sala de aula pesquisada, mas evidenciou o momento de transição entre diferentes metodologias e concepções de ensino que já faziam parte das práticas educacionais com jovens e adultos, demonstrando a preocupação em fazer com que a leitura desenvolvida na EJA oportunize a inserção em um maior número de práticas letradas. Contudo, muito ainda deve ser feito para a concretização desse objetivo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: Fapesp; Campinas: Mercado de Letras e ALB, 2002.

AGUIAR, Paula Alves de; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Letramento e prática de leitura: uma discussão escolar**. Trabalho apresentado na ANPED-SUL. Itajaí, 2008.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de desejos, direitos e deveres. In: SOARES M., Leôncio. **Aprendendo com a diferença**: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Sp: Papyrus, 1995.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the Ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARZOTTO, V. H. (Org.) **Estado de Leitura**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1999. 215 p.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis: uma proposta inovadora. In: HADDAD, Sérgio (coord.). **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.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394*, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2007.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição federal de 1998.**

DIONÍSIO, Maria de Lourdes Trindade. **A construção escolar de comunidades de leitores.** Coimbra: Almedina, 2000.

_____. Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, 2007.

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental Del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe- (EPT/PRELAC). Bueno Aires: UNESCO, 2007.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: **Revista de Ciência da Educação**/Centro de Estudos Educação e Sociedade – Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**, (trad.) Diana Myriam Lischten-teen. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES M., Leôncio José Gomes. História da Alfabetização no Brasil. In. ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUMPERZ, Jenny Cook. et al. **A Construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre, 1991.
GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEE, James Paul. **La ideologia en los discursos**: lingüística social y alfabetizaciones. Tradução castelhana de Pablo Manzano. 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.

GRIGOLETTO, Marisa. A Constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista. In: ARROJO, Rosemary (org). **O signo desconstruído**. Campinas: Pontes, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados de Analfabetismo no Brasil (2001). Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 17 de junho de 2007.

INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. **O ensino de Língua Portuguesa na EJA**: Os Gêneros Argumentativos. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 18, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2004.

_____. **Texto e leitor**: *aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

_____. (Org.) **Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das letras, 2005.

_____. **Oficina de leitura**. 8 ed. Campinas/SP: Pottes, 2001.

KLEIMAN, A., MATÊNCIO, M. De L. M. (Orgs.). **Letramento e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Coord.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas ; Mercado de Letras, ALB; São Paulo : Ação Educativa, 2001. 224 p.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de (org). **Interesse, Pesquisa e Ensino: Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil**. Florianópolis: PRELO, 2004.

PAINI, Leonor Dias; GRECO, Eliana Alves; et all. Retrato do Analfabetismo: algumas considerações sobre a educação do Brasil. **Acta Sci. Human Soc. Sci**, Maringá, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

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

_____. **Letramento e inclusão social**. Trabalho apresentado no IV Congresso de Língua e Literatura e I Encontro Catarinense de Literatura. Joaçaba, 2004.

_____. **Alfabetizar letrando: um desafio**. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2001. Disponível em:
<<http://www.led.br/projetossociais/cong>

_____. **Letramento e alfabetização: conceitos em discussão e novos desafios**. Palestra no I Congresso de Integração das Licenciaturas. Lages – UNIPLAC, 2003.

PELANDRÉ, N.L; BORTOLOTTI, N. (Orgs). **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – UFSC**, Florianópolis, v.24, n.2 – jul./dez. 2006.

PELANDRÉ, N. L., RESE, M. F. **Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade**. Trabalho apresentado na 28ª. Reunião da ANPED. Caxambu, 2005. Disponível em <<http://anped.org/reunioes/28/textos/gt10/gt1035>>

PERSPECTIVA: **Ensino da língua e Alfabetização: diálogos com a formação docente**. Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Organizadoras: PELANDRÉ, N. L. e BORTOLOTTI, N. Florianópolis, v.24, no. 2, jul./dez. 2006.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIERRO, Clara Di e GRACIANO, Mariangêla. **Educação de jovens e adultos no Brasil:** Informe apresentado à oficina regional de Unesco para América Latina y Caribe. Ação Educativa: São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf> Acesso em: 30 de janeiro de 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001.** São Paulo: Global/ Ação Educativa, 2003.

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

_____. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas; Mercado de Letras, ALB; São Paulo : Ação Educativa, 2001. 224 p.

_____. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional** - Brasil. São Paulo: Ação Educativa, s.d. Disponível em: www.ibopec.com.br/opp/pesquisa/politica/eleicoes/download/paper_INAF.doc Acesso em: 10 de outubro de 2007.

_____. **Educação de jovens e adultos:** proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.

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. 2006.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando os adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação de escolarização. In: SOARES M., Leôncio. **Aprendendo com a diferença:** Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Revendo a categoria “analfabeto funcional”. In: GORSKI, Edair Maria e COELHO, Izete Lehmkuhl (orgs). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SILVA, Alexsandro da; BARBOSA, Maria Lúcia Figueiredo e COUTINHO, Marília de Lucena. “Quando os alunos ainda não sabem ler...” algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização de Adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Ana Claudia da. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Florianópolis, 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Simone Bueno. **Leitura, Literatura e Alfabetização de Adultos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, Tufi Machado. **A Auto-percepção do Indivíduo em Leitura e o seu Nível de Alfabetismo Funcional em Letramento**. Boletim INAF – Abril/Maio de 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler jornal se não há jornal na comunidade?: O letramento de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In. RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas; Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

TFOUNI, Leda Maria V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. v. 1. 149 p.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

VÓVIO, Cláudia Lemos. 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, 2007. Disponível em: www.reveja.com.br/revista/atual/index.html Acesso em 15 de setembro de 2007.

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.

ANEXOS

ANEXO 1 – Teste de leitura semelhante ao do INAF

EJA – Centro Noturno/ Florianópolis

Turma de Alfabetização

Aluno: _____



ATIVIDADE DE LEITURA

1 - EM QUE DIA, MÊS E ANO ACONTECEU A COLETA NACIONAL DA SOLIDARIEDADE?

2 – ONDE ACONTECEU A 19ª FEIRA DA ESPERANÇA?



3 – QUAL A DOENÇA A SER EVITADA PELAS CRIANÇAS, ATRAVÉS DA CAMPANHA DE VACINAÇÃO DESTA PROPAGANDA?



LEIA COM ATENÇÃO:

Geladeira com defeito

Em 16 de agosto do ano passado, compramos na loja Big uma geladeira. A luz da geladeira veio queimada. Fizemos várias reclamações e até hoje não fomos atendidos. O que fazer?

ANDRÉA CRISTINA MENEGOSI
Florianópolis– SC

4 – QUANDO A GELADEIRA FOI COMPRADA?

5 - QUE DEFEITO A GELADEIRA APRESENTOU?

Leia notícia publicada em um jornal da Bahia

Vazamento provoca deslizamento na Bahia

A Marinha e a Empresa Baiana de Água e Saneamento (Embasa) vêm trocando acusações sobre a responsabilidade do acidente. O DEPARTAMENTO de Polícia Técnica da Bahia concluiu que foi mesmo o vazamento de um cano que provocou o deslizamento de terra no bairro da Barra, na semana passada.

“O acidente ocorreu por causa do vazamento no terreno da Marinha”, disse o delegado Ruy Pereira da Paz, da 1ª Delegacia, responsável pelo caso. Ele anunciou que a próxima etapa da investigação é saber se a ligação de água era clandestina. “Se isso for comprovado, vamos buscar quem fez essa ligação”. O deslizamento atingiu três edifícios da Rua Marquês de Caravelas, matando a engenheira Maria Janete Gonzaga de Araújo, a médica Lúcia Penteado e sua filha Alice, de 1 ano.

A Marinha e a Empresa Baiana de Água e Saneamento (Embasa) vêm trocando acusações. Aparentemente, a ligação do cano de água na rede pública foi feita pela Marinha para abastecer apartamentos de oficiais no Morro do Gavaza. No entanto, o 2º Distrito Naval entende que o reparo de vazamento é de responsabilidade da Embasa. A estatal divulgou nota afirmando que a ligação estava localizada no terreno da Marinha e era clandestina.

6 - QUANTAS PESSOAS MORRERAM POR CASA DO DESLIZAMENTO?

7 - SEGUNDO A EMBASA, POR QUE A MARINHA SERIA A RESPONSÁVEL PELO ACIDENTE?

8- PREENCHA CORRETAMENTE ESTE FORMULÁRIO, RETIRANDO AS INFORMAÇÕES DE UMA CARTA ENDEREÇADA E UMA CARTEIRA DE IDENTIDADE.

PARTE 2

7. Ficha de indicação

Promoção

Atual

Indique um amigo para receber a revista

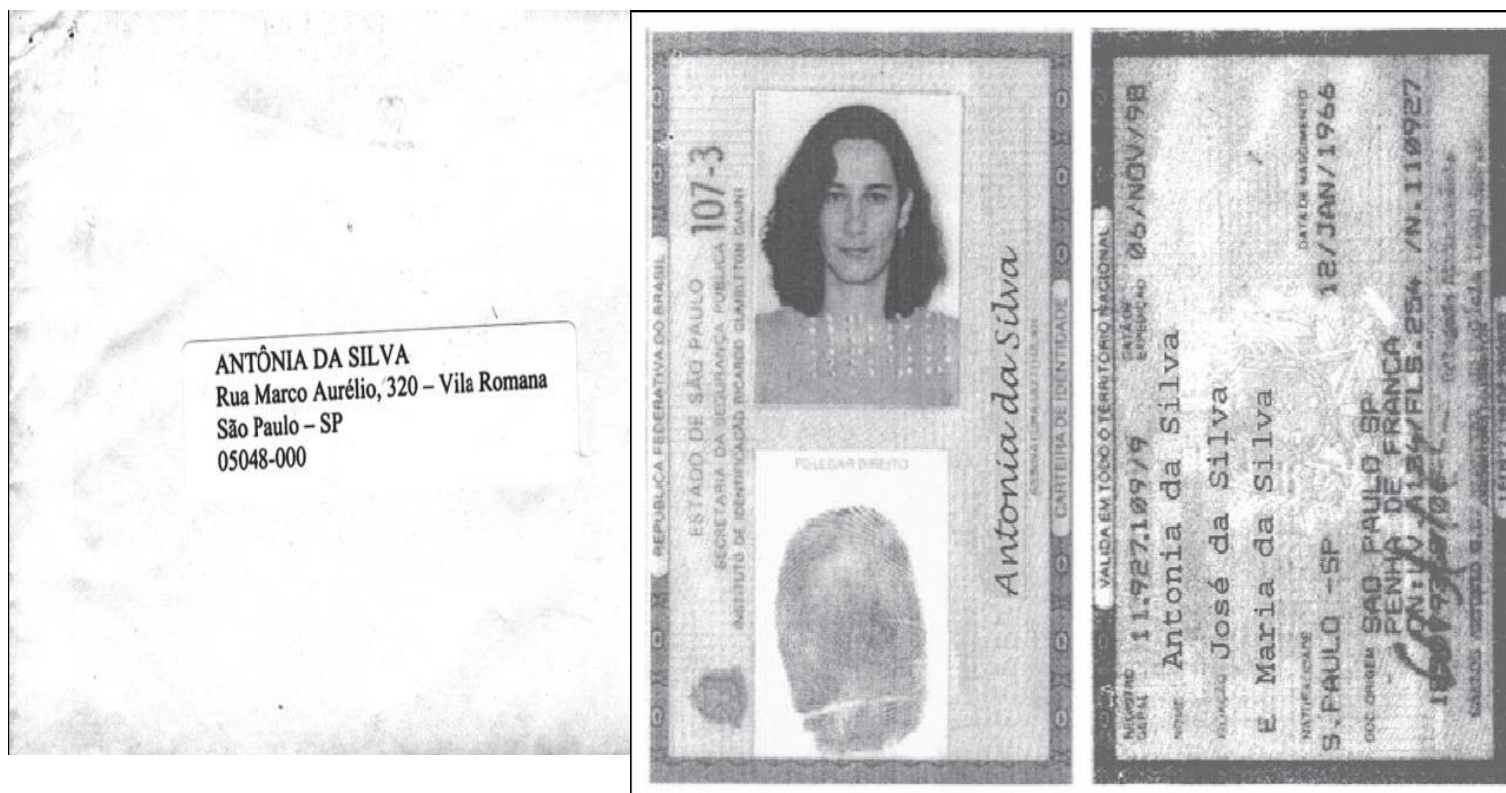
Preencha o formulário abaixo

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____ - _____

Data de nascimento: ____/____/____ RG: _____



DIVIRTA-SE FILMES PARA O FIM DE SEMANA

Sábado

16h00 no Canal 21

OS DONOS DA QUADRA

Direção de Randall Fried, com D. B. Sweeney e Michael Warren.

Treinador negro de basquete recebe ajuda de advogado branco para manter delinquentes fora das ruas através do esporte. Drama que defende a integração racial e o culto aos bons valores, com bom elenco que mantém o interesse em trama bastante simples. Trilha sonora marcada pelo Rap.

21h20 no SBT

LADRÃO DE CASACA

Direção de Alfred Hitchcock, com Cary Grant e Grace Kelly.

Na Riviera Francesa, série de roubos de jóias complica a vida de ex-ladrão famoso. Para provar sua inocência, ele precisa capturar o verdadeiro culpado. Diversão sofisticada, com o estilo inconfundível do diretor. Grace faz com muita elegância a garota por quem o ex-ladrão se apaixona.

Um dos poucos filmes de Hitchcock a ganhar Oscar.

21h30 na Gazeta

O BARCO DO AMOR

Direção Ron Satlof, com Gavin MacLeod e Bernie Kopell.

Após assalto, quadrilha refugia-se num barco de turismo, sendo perseguida por detetive veterano. Telefilme aborrecido, com excesso de diálogos, repleto de personagens e tramas paralelas.

Domingo

14h10 na Bandeirantes

AMORES POSSÍVEIS

Direção de Sandra Werneck, com Murilo Benício e Carolina Ferraz.

A diretora de Pequeno Dicionário Amoroso volta às telas com mais uma comédia dramática sobre relacionamentos, só que, desta vez, o amor entre duas pessoas é apresentado em três versões diferentes. São três possibilidades de romance, três destinos diferentes para as vidas de Carlos e Júlia.

21h45 na Globo

A HORA DO PESADELO

Direção de Wes Craven, com John Saxon e Ronee Blakely.

O primeiro filme da série sobre o assassino de cara derretida e unhas afiadas que irrompe no sonho de adolescentes, matando-os. Freddy Krueger fez tanto sucesso de público que apareceu em mais quatro filmes.

23h30 na Cultura

DUPLA MORTÍFERA

Direção de James Sabartdelli, com Sam Jones e Vanessa Williams.

Policial investiga a morte do irmão. Descobre que ele estava envolvido com contrabandistas de armas e ladrões de plutônio. Apaixona-se pela advogada dos criminosos e, com a ajuda dela, atinge seu objetivo. O filme tem excesso de violência e efeitos especiais que deixam o espectador aturdido, sem tempo de perceber que tudo é uma imensa bobagem.

9 – QUE FILMES VÃO PASSAR DOMINGO À NOITE?

10 – NO SÁBADO, QUAL FILME TEM O COMENTÁRIO MENOS FAVORÁVEL?

ANEXO 2 - Entrevista compreensiva com os alunos da classe de alfabetização da EJA

Nome:

Idade:

Você trabalha? Onde?

Até que ano estudou antes de entrar na EJA?

1 - O que o levou a procurar a EJA?

Possibilidade de ascensão no trabalho/ Auxílio aos filhos nas tarefas escolares/ Sentir necessidade da leitura para desempenhar as funções do seu dia-a-dia/ Querer tirar a carteira de motorista/ exigência da comunidade em que vive...

2 - Tem filhos? Quantos? Até que série eles estudaram ou estudam?

3 - Como você se avalia como leitor?

- Incapaz de ler Lê com grande dificuldade
 Lê com alguma dificuldade Não tem dificuldade para ler

4 - Costuma ler fora da EJA? Onde? O quê?

5 - Gosta de ler?

- Gosta muito Gosta pouco Não gosta
 Por quê?

6 - Com que frequência você lê?

- Sempre Às vezes Raramente Nunca

7 - O que você considera um impedimento para que você leia? Por quê?

8 - Você acha que a leitura é importante para desempenhar suas atividades diárias?
 Para você, ler é importante? Por quê?

9 - Qual a principal diferença ocorrida em sua vida, depois que você começou a conseguir ler? Ou o que você espera que aconteça quando você conseguir ler?

10 - Como você definiria uma pessoa analfabeta?

11 - Quem mais influenciou seu gosto pela leitura?

Mãe ou responsável do sexo feminino

Algum professor ou professora

Pai ou responsável do sexo masculino

Algum amigo ou amiga
 Algum outro parente
 Padre/ Pastor ou algum líder religioso
 Algum colega ou superior no trabalho
 Outra pessoa
 Ninguém

12 - Em sua família as pessoas costumam ler? O quê? Com que frequência?

13 - Qual destes tipos de texto possui em casa?

*Os portadores apresentados foram selecionados tendo em vista esferas sociais de uso da língua como: eventos sociais relacionados à saúde (carteira de vacinação), ao lazer (livro de histórias infantis, regras de jogo, revistas em quadrinhos) à escola (dicionários, mapas) à igreja (bíblia) à rua (embalagens e panfletos de propaganda), ao lar (caderno ou livros de receitas, lista telefônica), objetos relacionados aos diferentes usos da escrita (carta, jornais, letra de música).

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

14 - Qual destes tipos de texto costuma ler?

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

15 - Qual destes tipos de texto existe na EJA?

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

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

16 - Quais os tipos de texto mais frequentemente vistos nas aulas da EJA? Eles são interessantes para você? Por quê?

Você considera que suas leituras feitas na EJA são:

Úteis

Enriquecedoras

Importantes

Sem sentido

Instigadoras

Cansativas

17 - Qual o texto lido na EJA e que você mais gostou? Por quê?

18 - Que textos você gostaria de ler na EJA? São os mesmos que gostaria de ler em casa, no trabalho, na rua? Por quê?

ANEXO 3 - Entrevista compreensiva com o professor da classe de alfabetização da EJA

Nome:

Idade:

Local ou locais onde trabalha:

Há quanto tempo trabalha na EJA:

1 – Você considera importante a leitura em seu cotidiano? Por quê?

2 - Que materiais você costuma ler com mais frequência?

Livros didáticos, jornais, revistas de informações, revistas de humor/ quadrinhos, revistas diversificadas, livros religiosos, livros de autoajuda/ orientação pessoal, romances/ficção, livros sobre educação, textos no computador, outros.

3 - Gosta de ler?

Gosta muito Gosta pouco Não gosta

Por quê?

4 – Como você definiria uma pessoa analfabeta?

5 - Na sociedade atual, grafocêntrica, quais as maiores dificuldades você acredita que uma pessoa analfabeta possa passar?

6 – Como você trabalha a leitura nas aulas que leciona na EJA? Prioriza a leitura oral, em voz baixa, em duplas ou feitas por você? Utiliza textos diversificados, prefere trabalhar com os mais curtos e mais simples, indica textos longos, utiliza vários tipos de gêneros, escolhe trabalhar apenas com textos diretamente relacionados com a vida dos alunos, propõem leituras desafiadoras?

5 – Quais são os principais textos que você apresenta aos alunos?

Portadores	
Carteira de vacinação	
Livros didáticos	
Livros de poesia	
Livros de romance, aventura ou policial	
Livros técnicos	
Livros de autoajuda	
Livros de biografias, relatos históricos	
Jornais	
Dicionários	
Regras de Jogo	
Panfletos de propaganda	
Cartas	
Bíblia ou livros religiosos	

Revista em quadrinhos	
Mapas	
Nota fiscal	
Propaganda política	
Folheto de oração	
Bula de remédio	
Cheque	
Telegrama	
Textos no computador	
Revistas	
Outros/Quais	

6 – Que atividade você costuma pedir aos alunos após a leitura dos textos sugeridos? Conversar sobre o texto, achar palavras no texto, completar o texto, comparar um texto com outros textos, responder perguntas sobre o texto, nada?

7 – Você trabalha da mesma forma com os alunos que já conseguem decodificar o código gráfico e com os que não conseguem? Como faz para trabalhar a leitura com os adultos que ainda não leem?

8 – Com que frequência os alunos realizam atividades de leitura?

9 – Qual é a maior dificuldade para trabalhar a leitura com os alunos? Eles se mostram, no geral, instigados a ler?

10 – Você apresenta facilidade em selecionar o material de leitura para trabalhar com os alunos? Por quê?

11 – Os livros didáticos da EJA e os parâmetros curriculares auxiliam você no planejamento das atividades de leitura com os alunos?

12 – Como você costuma planejar suas aulas de leitura?

13 – Que textos oferecidos para os alunos, segundo sua avaliação, surtiram mais interesse?

14 - Você acha que seus alunos leem fora da EJA? Que tipo de leitura? Por quê?

15 – Quais as diferenças que você percebe no trabalho de alfabetização com os adultos e com as crianças?

16 – Quais as maiores dificuldades encontrada pelos alunos na leitura dos textos em sala de aula?

"Você lavando roupa sem sabão, lavadeira? Tome este pra você".
Dias depois, vendo que a sua roupa estava suja, voltou para tomar o sabão, cantando:

*Lavadeira, me dê meu sabão,
Sabão que a parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minh'avó me deu.
Minh'avó comeu minha coca,
Coca, recoca que o mato me deu.*

A lavadeira já havia gasto o sabão: deu-lhe, então, uma navalha. Adiante, encontrou um cesteiro cortando o cipó com os dentes. Então disse-lhe: "Você cortando cipó com os dentes?!... Tome esta navalha".

O cesteiro ficou muito contente e aceitou a navalha. No dia seguinte, sentindo o menino a barba grande, arrependeu-se de ter dado a navalha (ele sempre se arrependia de dar as coisas) e voltou para buscá-la, cantando:

*Cesteiro, me dê minha navalha,
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira gastou meu sabão,
Sabão que a parede me deu.
Parede comeu meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minh'avó comeu minha coca,
Coca, recoca que o mato me deu.*

O cesteiro, tendo quebrado a navalha, deu-lhe, em paga, um cesto. Recebeu o cesto e saiu, dizendo consigo: "Que vou eu fazer com este cesto?"



159

cento e cinqüenta e nove

TEMPO O TEMPO

Você já ouviu falar em galinha coca? Pois leia o texto a seguir e veja que confusão o menino da história arrumou por causa de uma!

ESTÓRIA DA COCA

História do folclore, recontada por D. Esther Pedreira de Carqueira

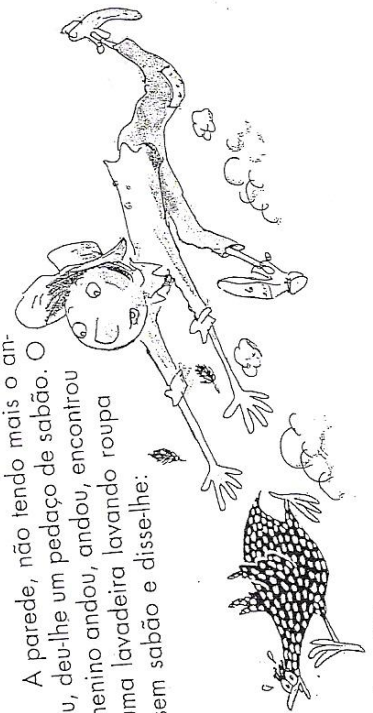
Uma vez, um menino foi passear no mato e apanhou uma coca. Chegando em casa, deu-a de presente à avó, que a parou e comeu. Mais tarde, sentiu fome o menino e voltou para buscar a coca, cantando:

*Minha avó, me dê minha coca,
Coca que o mato me deu.
Minha avó comeu minha coca,
Coca, recoca que o mato me deu.*

A avó, que já havia comido a coca, deu-lhe um pouco de angu. O menino ficou com raiva, jogou o angu na parede e saiu. Mais tarde, arrependeu-se e voltou, cantando:

*Parede, me dê meu angu,
Angu que minha avó me deu.
Minha avó comeu minha coca,
Coca, recoca que o mato me deu.*

A parede, não tendo mais o angu, deu-lhe um pedaço de sabão. O menino andou, andou, encontrou uma lavadeira lavando roupa sem sabão e disse-lhe:



158

cento e cinqüenta e oito

No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando-o no chão, deu-lhe o cesto. Mais tarde, precisou do cesto e voltou para buscá-lo, com a mesma cantiga:

*Padeiro, me dê meu cesto,
Cesto que o cesteiro me deu.
O cesteiro quebrou minha navalha,
Navalha que a lavadeira me deu.
Lavadeira, etc.*

O padeiro, que tinha vendido o pão com o cesto, deu-lhe um pão. Saiu o menino com o pão e, depois de muito andar, não estando com fome, deu o pão a uma moça, que encontrou tomando café puro. Depois, sentindo fome, voltou para pedir o pão à moça e cantou:

*Moça, me dê meu pão,
Pão que o padeiro me deu.
O padeiro vendeu meu cesto
Cesto que o cesteiro me deu, etc.*

A moça havia comido o pão; não tendo outra coisa para lhe dar, deu-lhe uma viola. O menino ficou contentíssimo; subiu com a viola numa árvore e se pôs a cantar:

*De uma coca fiz angu,
De angu fiz sabão,
De sabão fiz uma navalha,
De uma navalha fiz um cesto,
De um cesto fiz um pão,
De um pão fiz uma viola,
Dingue lindingue que eu vou para Angola,
Dingue lindingue que eu vou para Angola.*



[Extrato do CD *Brincadeiras de roda, histórias e canções de ninar*. Narração de Elba Ramalho. Informação de D. Esther. "Estória talvez de origem portuguesa, contada pelo ama que me criou, nascida em Salvador, em 1869".]

A filha *Padeira de Carqueiro* nasceu na Bahia em 1885. Tendo aprendido música com o pai, dona Esther anotou em partituras cantigas entoadas por sua mãe e pela gente do povo que veio a conhecer pela vida agora. Assim, a partir da tradição oral, ela escreveu o livro *Folclore musicado da Bahia*, que gerou o CD de onde este texto foi retirado.

PENSANDO SOBRE O TEXTO

1. Cada ficha a seguir indica um episódio da história que você acabou de ler. Copie as fichas, colocando-as na sequência do texto:

A avó do menino come a coca.

Em troca, ela lhe dá uma navalha.

O menino joga o angu na parede.

Dá a coca à avó.

Em troca, ela lhe dá um pedaço de sabão.

Em troca, ela lhe dá uma viola.

O menino dá a navalha ao cesteiro.

O menino acha uma coca.

Em troca, ela lhe dá um pouco de angu.

O menino fica contentíssimo...

O menino dá o sabão à lavadeira.

Em troca, ele lhe dá um pão.

Em troca, ele lhe dá um cesto.

O menino dá o pão a uma moça.

3. Transcreva no caderno a frase do texto em que o narrador revela que atitude do menino desencadeia todos os acontecimentos da história.

ANEXO 5 – Atividade de matemática utilizada na aula do dia 11/10/2007

85. Responda:

a) Um ano tem 12 meses. Um trimestre tem ____ meses. Quantos trimestres tem 1 ano? _____

b) Um semestre tem _____ meses. Quantos semestres tem 1 ano? _____

c) Um bimestre tem _____ meses. Quantos bimestres há em 1 ano? _____

d) Uma pessoa comprou meia dúzia de galões de combustível. Cada galão tem 4 litros. Quantos litros de combustível essa pessoa comprou? _____

e) Para fazer pão você usa 2 colheres de sobremesa de sal para cada quilograma de farinha. Quantas colheres de sal você usaria se fossem colocados 3kg de farinha na massa? _____

f) Um pacote de arroz tem 2kg. Ana Maria comprou meia dúzia de pacotes. Quantos quilogramas de arroz comprou? _____

g) Uma semana tem sete dias. Quantos dias há em 6 semanas? _____

h) Uma caixa de fósforos contém mais ou menos 65 palitos. Quantos palitos haverá em 7 caixas? _____

i) Em um vaso, foram colocados 2 litros de água. Quantos litros seriam colocados em 7 vasos iguais a esse? _____

86. Uma caixa de balas custa 8 reais. Helena comprou 6 caixas. Quanto ela pagou nessa compra? _____

87. Calcule a quantidade correspondente a 4 dúzias de ovos.

88. Calcule da forma que você achar mais simples:

$$2 \times 34 = \underline{\hspace{2cm}}$$

$$3 \times 21 = \underline{\hspace{2cm}}$$

ANEXO 6 – Letra da música “Tente outra vez” utilizada na aula do dia 19/11/2007**Tente Outra Vez**

Composição: Raul Seixas/ Paulo Coelho/ Marcelo Motta

Veja!
Não diga que a canção
Está perdida
Tenha em fé em Deus
Tenha fé na vida
Tente outra vez!...

Beba! (Beba!)
Pois a água viva
Ainda tá na fonte
(Tente outra vez!)
Você tem dois pés
Para cruzar a ponte
Nada acabou!
Não! Não! Não!...

Oh! Oh! Oh! Oh!
Tente!
Levante sua mão sedenta
E recomece a andar
Não pense
Que a cabeça agüenta
Se você parar
Não! Não! Não!
Não! Não! Não!...

Há uma voz que canta
Uma voz que dança
Uma voz que gira
(Gira!)
Bailando no ar
Uh! Uh! Uh!...

Queira! (Queira!)
Basta ser sincero
E desejar profundo
Você será capaz
De sacudir o mundo
Vai!
Tente outra vez!
Humrum!...

Tente! (Tente!)
E não diga
Que a vitória está perdida
Se é de batalhas
Que se vive a vida
Han!
Tente outra vez!...

A NOTÍCIA - Terça-feira, 4/12/2007 — Santa Catarina

GERAL

TÁBUA DA MORTALIDADE

Catarinense vive 8,4 anos mais

Em 27 anos, a expectativa de vida aumentou de 66,56 para 75,03 no Estado

Os catarinenses estão vivendo, em média, 8,48 anos mais. Em 1980, a expectativa de vida era de 66,56 anos. Em 2006, subiu para 75,03. O Estado só perde para o Distrito Federal, que alcançou 75,11 anos. Esse é o resultado do estudo Tábuas Completas da Mortalidade, divulgado ontem pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2006, a esperança de vida do brasileiro ao nascer era de 72,3 anos. Na comparação com a expectativa de vida do brasileiro em 1960 (que era de 54,6 anos), esse indicador cresceu 32,4% (ou 17 anos, 8 meses e 1 dia). De 1960 a 2006, a esperan-

ça foi de 76,1 anos, contra 68,5 anos para os homens (28,9%).

Alguns dos fatores que contribuíram para esta mudança, de acordo com o IBGE, foram a melhoria no acesso da população aos serviços de saúde, as campanhas de vacinação, o aumento da escolaridade, a prevenção de doenças e os avanços da medicina. O aumento da expectativa de vida tem impacto no valor das aposentadorias do INSS. A regra diz que quanto maior a expectativa de vida, ou seja, o tempo no qual teoricamente a pessoa viverá depois de começar a receber da Previdência, menor o valor a ser recebido.

Alagoas, com 66,4 anos, ocupa o último lugar no

ranking da longevidade. Em 1980, ano em que teve início as comparações regionais, a maior expectativa estava no Rio Grande do Sul (67,8 anos); Alagoas já estava em último lugar (55,7 anos).

Para os homens, a maior esperança de vida nos Estados é em Santa Catarina (71,8 anos) e a menor, em Alagoas (62,4 anos). No caso das mulheres, o Distrito Federal se destaca (78,9 anos), enquanto, novamente, Alagoas fica na base da lista, com 70,4 anos.

A expectativa de sobrevivência é uma projeção do tempo de vida potencial que uma pessoa ainda tem para

RECEITA

Campanhas de vacinação, aumento da escolaridade e prevenção de doenças ajudaram a aumentar a longevidade

O estudo também mostrou que a mortalidade infantil caiu entre 1980 e 2006 no País. Em 1980, a taxa de mortes para cada mil nascidos vivos era de 69,1, enquanto no ano passado a média foi de 24,9%. Santa Catarina ficou em terceiro lugar, com 16,6 mortes para cada mil nascidos vivos em 2006, perdendo para o Rio Grande do Sul (13,9) e São Paulo (16,0).

Em 2005, mais de 80% das mortes violentas ocorreram entre os homens. De 1980 a 2005, os percentuais relativos às mortes por homicídios quase duplicaram, indo de 19,8% para 37,1% entre o total de óbitos, de 22,4% para 40,8% entre os homens e de 9,4% para 18,3% entre as mulheres.



Com 70 anos, Alexandre Lucas sorri ao falar sobre seu humor com seu carrinho de pipoca em Jaraguá do Sul.

"Só vou parar de trabalhar quando Deus quiser", diz pipoqueiro

JARAGUÁ DO SUL

As mãos caledas e as marcas de expressão no rosto revelam uma vida dedicada ao trabalho. Mas o aposentado Alexandre Lucas, 70 anos, faz questão de continuar na ativa. A disposição e o bom humor acompanham Alexandre e seu carrinho de pipoca no centro de Jaraguá do Sul.

O aposentado deixou o Paraná há 12 anos em bus-

ca de melhores condições de vida e escolheu Jaraguá do Sul para morar. Na bagagem, sonhos e perspectiva de emprego para os seis filhos.

Quando chegou a aposentadoria, decidiu continuar trabalhando para ocupar a mente e melhorar a renda. Sua rotina começa às 6 horas, quando pega o ônibus do bairro Três Rios do Norte até o centro. Em seguida, pega o carrinho de pipoca que fica guardado diariamente em

uma garagem alugada. Ele não abre mão do ponto e regularmente é visto na esquina da Praça Angelo Piazza. Dependendo do movimento, encerra as atividades por volta das 21 horas. Em dias de pico, o trabalho se estende por mais três horas. "A minha natureza pede trabalho. Não consigo ficar sem trabalhar."

É justamente o trabalho que lhe dá energia para seguir em frente. "Nunca fico doente e sempre estou dis-

posto. As vendas de pipoca não param." O senhor simpático, que tem clientes longos data, está de segu a segunda pontualmente esquina da Angelo Piazza Alexandre nunca fumo evita bebida alcoólica. A mentação também é regra. "Evito gorduras, tomo muita água e como muita verd. Só vou parar de traball quando Deus quiser". A mte saudável também entra receita da longevidade.



Onde os brasileiros vivem mais

1º Distrito Federal	75,1
2º Santa Catarina	75
3º Rio Grande do Sul	74,7
4º Minas Gerais	74,3
5º São Paulo	73,9

Onde a mortalidade infantil é menor*

1º Rio Grande do Sul	13,9
2º São Paulo	16,0
3º Santa Catarina	16,6
4º Distrito Federal	17,3
5º Mato Grosso do Sul	18,5

Redução dos problemas sociais

O avanço da expectativa de vida no Brasil está sendo provocado pela redução dos problemas sociais da população. Na avaliação do chefe do

Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (RJ), Marcelo Néri, os dados oficiais mostram que a expectativa de vida do País subiu seis anos em 16 anos. "Mantida a atual velocidade de expansão, o Brasil atingirá em 12 anos a média de 76,2 anos, registrada por países com IDH superior a 0,8, entre eles EUA, nações europeias, Argentina, Chile e Uruguai", comentou.

Para Néri, a esperança de vida das brasileiras está próxima da registrada por países

com indicadores sociais mais avançados, como a Bélgica, onde a expectativa de vida está em 78,1 anos.

No caso dos homens, a expectativa de vida está mais perto da verificada por países com um nível de desenvolvimento equivalente ao apurado pelo Equador, Peru, El Salvador e Tailândia. Pelos dados do IBGE, a diferença da expectativa de vida entre homens e mulheres continua alta, mas apresenta estabilidade, pois atingiu 7,7 anos em 2000 e baixou levemente para 7,6 anos em 2006. Na avaliação de Néri, tal distância pode estar sendo motivada por acidentes de trânsito, por exemplo.

PARA SEU FILHO LER

Vida longa

As pessoas usam a palavra longevidade para mostrar quem tem vida longa ou para medir quanto tempo, mais ou menos, uma pessoa vai viver. Antigamente, apesar de algumas pessoas ficarem bem velhinhas, a maioria vivia bem menos que hoje. Por exemplo: pessoas que têm hoje quase 50 anos, e nas-

ceram em 1960, viviam média, até 54,6 anos. I em dia, a esperança de chega até 72,3 anos. E a ano que passa, pode se mais, porque os cienti estão descobrindo reméd para combater as doen. As pessoas também orientadas a se alime melhor e a fazer exercí

HÁBITOS

O que você faz para melhorar sua qualidade de vida e viver ma

Para participar acesse o site www.ann.com.br

**ANEXO 8 – Atividade relacionada à reportagem de jornal utilizada na aula do dia
04/12/2007**

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
TURMA DE ALFABETIZAÇÃO – EJA – CENTRO

NOME DO ALUNO: _____

ATIVIDADE DE ALFABETIZAÇÃO

- QUAL A FONTE DAS INFORMAÇÕES.
- A REPORTAGEM TRATA DE QUAL ASSUNTO
- A RECEITA PARA TER MAIOR LONGEVIDADE
- ONDE OS BRASILEIROS VIVEM MAIS E MENOS
- ONDE A MORTALIDADE INFANTIL É MENOR E A MAIOR
- O QUE VOCÊ FAZ PARA MELHORAR SUA QUALIDADE DE VIDA E VIVER MAIS?
- COM O QUADRO DA EXPECTATIVA DE VIDA NO PAÍS, FAÇA UMA ANÁLISE DOS DADOS
-