

Míriam Martinez Guerra

LETRAMENTOS DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO TOCANTINENSE

um estudo de letramento na EJA



Pedro & João
editores

LETRAMENTOS DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO TOCANTINENSE

um estudo de letramento na EJA



Conselho Editorial

Adriano Lopes de Souza
Alesandra Araújo de Souza
Carolina Galgane
César Alessandro Sagrillo Figueiredo
Filipe Vieira de Oliveira
Joaquim Guerra de Oliveira Neto
Mara Pereira da Silva
Ruy Ferreira Da Silva
Silene Claro

Coordenação da EDUFNT

Joana Marcela Sales de Lucena

Reitor

Airton Sieben

Vice-reitor

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Kênia Ferreira Rodrigues

Pró-reitor de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional

Jeanne Alves de Almeida

Pró-reitor de Assuntos Estudantis

José Manoel Sanches da Cruz Ribeiro

Pró-reitora de Finanças e Execução Orçamentária

Clarete de Itoz

Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Álvaro José da Silva Fonseca

Pró-reitor de Graduação

Braz Batista Vas

Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Rejane Cleide Medeiros de Almeida

Superintendente de Infraestrutura

Eroilton Alves dos Santos

Superintendente de Tecnologia da Informação

Fabiana de Andrade Bringel

Superintendente de Comunicação

Wagner dos Santos Mariano

Diretor do Centro de Ciências Integradas (Cimba) - CCI

Roberto Antero da Silva

Diretor do Centro de Ciências Agrárias - CCA

Rômulo Augusto Guedes Rizzardo

Diretor do Centro de Ciências da Saúde - CCS

Taides Tavares dos Santos

Diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde- CEHS

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFNT

Meirilane Socorro Leocadio

Coordenação da Editora Universitária – EDUFNT

Joana Marcela Sales de Lucena

Míriam Martinez Guerra

LETRAMENTOS DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO TOCANTINENSE

um estudo de letramento na EJA



Copyright © Míriam Martinez Guerra

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Míriam Martinez Guerra

Letramentos de jovens e adultos no território tocantinense: um estudo de letramento na EJA. Tocantins: Editora da Universidade Federal do Norte do Tocantins e São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 309p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-85612-39-5 [Impresso - EDUFTN]

978-65-265-1916-5 [Impresso – Pedro & João Editores]

978-65-85612-38-8 [Digital - EDUFT]

978-65-265-1917-2 [Digital – Pedro & João Editores]

1. Letramentos. 2. Letramento escolar. 3. Educação de Jovens e Adultos. 4. Araguaína-TO. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú - CRB-8/8828 e Aline Grazielle Benitez - CRB-1/3129

Revisão: Carlos Turati

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

Aos participantes da EJA tocantinense, “moças” e “moços”
de todas as idades, crenças e muitas outras diferenças que
os tornam um grupo singular e diverso.

Agradeco

Às Professoras Dra. Ângela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman e Dra. Cláudia Lemos Vóvio, pelos ensinamentos e incentivos ao longo dos anos de desenvolvimento da pesquisa.

Aos educandos da EJA, pela participação durante a pesquisa e acolhimento carinhoso em suas turmas.

Aos professores da EJA e aos gestores da escola, pelo apoio, acolhimento na escola e colaboração com a pesquisa, antes, durante e após a geração de dados.

À Secretaria de Educação Municipal de Araguaína (SEMED), Araguaína-TO, pela permissão concedida à entrada e geração de dados na escola. Em especial, à Diretoria da EJA vigente em 2015.

À Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA).

Às professoras: Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, Dra. Cláudia Barcelos de Moura Abreu, Dra. Mariângela Graciano, Dra. Carolina Assis Dias Vianna e Dra. Marília Curado Valsechi, pelas interlocuções.

A minha família, pelo apoio de muitas ordens, especialmente durante as idas e vindas Araguaína-TO – Piracicaba/Campinas-SP.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido.

A formação docente na EJA

Retratar, no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa – Michaelis (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-português>), significa “descrever com perfeição, representar perfeitamente”. Daí que “*Letramentos de Jovens e Adultos no território tocantinense – um estudo de letramento na EJA*” é um retrato da Educação de Jovens e Adultos no País. Um retrato que tem como foco a EJA em Tocantins, mas que, dadas a abrangência dos dados e a rigorosidade do seu tratamento, é um documento essencial para a compreensão dos desafios colocados para esta modalidade de ensino na segunda década do novo milênio, no Brasil.

Ao relatar a história do processo de reconhecimento, ainda em curso, dos direitos educativos de jovens e adultos no estado de Tocantins, a autora demonstra não se tratar de uma construção singular. Sem perder as especificidades locais, socioculturais e territoriais, o texto é generoso ao evidenciar as características do processo histórico nacional, da construção deste modo específico de organização e oferta da educação básica para as pessoas com 15 anos ou mais, inscrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Com precisão, o texto demonstra o descompasso entre a produção das normas e sua concretização, destacando ações e omissões estatais responsáveis pela configuração da EJA como a modalidade periférica, destinada a estudantes periféricos e realizada por profissionais da educação também periféricos, como indica Miguel Arroyo, em sua obra *Passageiros da Noite* (2017).

A queda do número de matrículas da EJA, documentada por Míriam Martinez Guerra e que se confirmou também no Censo Escolar de 2023, que registrou 7,1% a menos de estudantes no ensino fundamental e 6,5% no ensino médio, vem sendo analisada por diferentes estudos sob diversas perspectivas. A insuficiência de

recursos destinados à modalidade e a ausência de políticas de permanência estudantil, tão necessárias dada a vulnerabilidade socioeconômica que caracteriza os estudantes, são fatores que contribuem para a constante redução das matrículas, mas não os únicos.

O trabalho de Míriam é uma contribuição importante para a compreensão desse fenômeno, pois aponta para a inadequação da oferta. Para tanto, a autora nos leva até a sala de aula e, numa sensível e respeitosa abordagem etnográfica, nos convida a participar de aulas de língua portuguesa.

Não se trata de um texto que busca responsabilizar professoras, ou mesmo expor o trabalho docente a julgamentos aligeirados e pautados em uma noção de qualidade social da educação parametrizada por currículos inverossímeis e práticas pedagógicas romantizadas e idealizadas para EJA.

O trabalho evidencia as contradições existentes entre as orientações normativas produzidas pelos órgãos oficiais, a interpretação feita por docentes e as práticas resultantes.

As entrevistas com as docentes revelam seriedade e compromisso com o fazer pedagógico, portanto, não há que se pensar em licenciosidade no processo de ensino e aprendizagem, mas sim na solidão enfrentada pelas profissionais da educação na docência da EJA.

O texto é um alerta às instituições de ensino superior e aos responsáveis pelo credenciamento e avaliação dos cursos destinados às licenciaturas das diferentes áreas do conhecimento: os 68 milhões de pessoas com mais de 15 anos, somadas aos 11,4 milhões que não foram alfabetizadas na infância, têm os seus direitos de aprendizagem violados pela ausência de formação inicial, sob a responsabilidade dessas instituições.

A produção de Míriam é também um alerta para os gestores públicos, responsáveis pelo processo de formação continuada para docentes: a relação ensino-aprendizagem estabelecida entre estudantes e educadores da EJA demanda pesquisas, estudos, oportunidades de experimentação e trabalho coletivo entre pares e

entre escolas. Para tanto, é imprescindível assegurar tempo para a formação coletiva em serviço. Este espaço é capaz de garantir que profissionais da educação construam estratégias político-didático-pedagógicas que respondam às necessidades de estudantes singulares, presentes em salas de aulas que são únicas e só verdadeiramente conhecidas por seus professores.

A precisa tese de doutoramento de Míriam Martinez Guerra, que deu origem a este livro, adotou como “palavras-chave” os termos: estudos de letramento; etnografia na sala de aula e Letramento escolar. Certamente o estudo aborda com competência cada uma dessas áreas; no entanto, acrescentaria o termo “formação de professores”, uma vez que o estudo se revelou um importante estímulo à reflexão, e responsabilização, sobre esta histórica omissão em relação à Educação de Jovens e Adultos.

Mariângela Graciano

Professora da Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP), desde 2023 é coordenadora-geral de Educação
de Jovens e Adultos na Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
(SECADI), no Ministério da Educação.

Caminhos percorridos

Este livro é fruto de um estudo de letramento¹ que intencionou trazer para o primeiro plano questões educacionais no âmbito da educação de jovens e adultos no território tocantinense, mais especificamente no contexto da cidade de Araguaína-TO. A motivação por desenvolver este estudo, produzido entre os anos de 2015 e 2020, está implicitamente posta nos diversos percursos trilhados ao longo da minha vida acadêmica.

Dentre os caminhos percorridos, durante as graduações em Letras e Pedagogia, as experiências leitoras sobre estudos de letramento e sobre concepções metodológicas diferenciadas para o trabalho didático com jovens e adultos foram muito significativas para o desejo de continuar estudos com tal foco. Sem dúvida, uma experiência bastante significativa e motivadora para a continuidade dos estudos foi minha participação no projeto de extensão voltado à educação de jovens e adultos, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), na Universidade Estadual Paulista (UNESP, Campus Rio Claro).

Primeiramente, ainda durante a graduação em Letras, os textos com foco na perspectiva sociocultural de letramento foram apresentados pela professora Dra. Ana Lúcia Almeida de Campos. Esses primeiros textos lidos sobre letramento foram basilares para refletir sobre minha experiência como colaboradora no projeto PEJA, o que teve como resultado um trabalho de iniciação científica e de conclusão de curso sobre o tema. Posteriormente, enquanto aluna do curso de Pedagogia, participar do PEJA possibilitou outras experiências leitoras e de vivência no grupo de estudos

¹ Trata-se de uma pesquisa de doutorado, intitulada: “Letramentos de jovens e adultos tocantinenses” (Guerra, 2020), desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

coordenado pela professora Dra. Maria Rosa M. de Camargo. Junto a esse grupo, foi possível a participação em formações para professores de jovens e adultos, em eventos científicos, realização do trabalho de conclusão de curso e um primeiro artigo publicado, resultados das experiências no PEJA.

O momento do mestrado foi profícuo para outras leituras sobre os estudos de letramento, momento em que os textos da professora Dra. Angela B. Kleiman e outros autores dos Estudos de Letramento me foram amplamente apresentados pelo prof. Dr. Wagner R. Silva, orientador de minha dissertação, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na cidade de Araguaína, no estado de Tocantins.

A seleção do lugar da pesquisa ocorreu devido a uma série de fatores interligados. Enquanto residente da cidade de Araguaína e mestranda, desenvolvi pesquisa de campo em duas escolas públicas, o que resultou na produção da dissertação intitulada: *“Percurso de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios”* (Guerra, 2013). Nessas escolas, foi possível perceber que diversos professores do turno da manhã complementavam seus horários, à noite, na EJA, mas não se autodeclaravam professores da EJA. Dentre as pesquisas realizadas no programa de mestrado também não havia nenhuma pesquisa que focalizasse a EJA. Em uma experiência na docência, na disciplina “Estágio Supervisionado I” do curso de Letras na UFT, notei que poucos alunos se interessavam por fazer estágio na EJA. Enquanto professora de um curso de Pedagogia no ITPAC, os graduandos também preferiam não fazer estágio na EJA, dado um conjunto de situações que eles consideravam desfavoráveis. Com isso, é perceptível que, naquele tempo cronológico, a EJA na cidade não era foco de pesquisas na academia e nem era representada como um espaço que os graduandos consideravam relevante para a formação acadêmica deles.

Todas essas situações que me eram apresentadas sobre a EJA se configuravam num panorama sobre essa modalidade de ensino

completamente diferente do que já havia observado como participante do PEJA, em outro contexto. Por isto, investigar aspectos do ensino de línguas na EJA local (Araguaína-TO) parecia (e é) algo muito pertinente. Dados esses fatores, esta pesquisa representa um dos poucos estudos realizados no estado do Tocantins com foco na EJA, até o momento de sua produção.

Em resumo, este estudo pode ser relevante para visualizar parte de um contexto sobre essa modalidade de ensino e sobre o ensino de língua portuguesa na EJA, em especial no local investigado. Esta pesquisa também contribui na caracterização dos estudantes da EJA tocantinense, o que é importante para o planejamento do ensino para esse público, dadas as especificidades socioculturais que envolvem os participantes. E, por outro lado, pode ser uma leitura (um convite à reflexão) para educadores em formação inicial ou continuada que mobilizam o ensino de língua para adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA.

Míriam Martinez Guerra

Sumário

Introdução	19
Um estudo de letramento na EJA	
Capítulo 1	27
A Educação de Jovens e Adultos em território tocantinense	
Capítulo 2	75
Letramentos, relações de poder e a educação de Jovens e Adultos	
Capítulo 3	107
Percursos do estudo de letramento	
Capítulo 4	149
Perspectiva de letramento em documentos curriculares para a EJA	
Capítulo 5	187
Letramentos e ensino como práticas sociais	
Palavras finais	283
Referências	291
Índice	305
Sobre a autora	309

Introdução

Um estudo de letramento na EJA

O foco deste estudo é a investigação de eventos e as práticas de letramento na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA doravante), em uma escola pública e municipal da cidade de Araguaína, estado de Tocantins, região norte brasileira.

Ao pensarmos no problema de pesquisa numa perspectiva ampla, devemos compreender que o estudo de letramento que visa focalizar a educação de jovens e adultos, na modalidade de ensino da EJA, no Brasil, tem de considerar os múltiplos fatores atrelados a nossa sociedade marcada por sérios desníveis sociais, culturais e econômicos, que persistem ao longo da existência da nação e trazem significativas implicações para a educação básica das pessoas que ficaram fora do processo de escolarização na idade convencional.

Por décadas tem sido discutido, no âmbito de eventos nacionais e internacionais (como as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFINTEA)), o acesso e a permanência de pessoas adultas na escola durante o processo de ensino e aprendizagem da educação básica, o caso dos alunos da EJA. Essas discussões, realizadas prioritariamente por instituições públicas, envolvem várias dimensões: a social, a econômica, a política, a cultural e outras.

Na dimensão socioeconômica, os discursos oficiais costumemente relacionam o desenvolvimento social da nação ao nível de escolaridade do povo. No entanto, segundo o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (Brasil, 2010), a educação por si só não resolve todas as mazelas socioeconômicas, embora seja parte relevante da solução. Por isso, a escolarização

para o jovem e o adulto aparece na agenda política como importante espaço formal que intenciona propiciar aprendizagem para além das fronteiras culturais e nacionais.

Com o avanço das tecnologias (inclusive as referentes à cultura digital) e as mudanças nos modos de trabalho, o perfil do trabalhador mudou e, conseqüentemente, os discursos sobre o preparo que o letramento escolar deve propiciar à classe trabalhadora também mudaram. Diversos temas transversais à proposta curricular têm sido mobilizados para os educandos da EJA: por exemplo, a publicação da coleção Cadernos de EJA (Brasil/MEC, 2006) apresenta temáticas ligadas ao contexto socioeconômico, tais como: tecnologia e trabalho, cultura e trabalho, diversidade e trabalho, globalização e trabalho, meio ambiente e trabalho, mulher e trabalho, dentre outros. Essas publicações têm como finalidade promover reflexão/conscientização sobre essas temáticas nos contextos escolares voltados à EJA.

Dentre os discursos oficiais, a dimensão política da educação para pessoas adultas está vinculada ao conceito de democracia. Nesses discursos, a educação formal está diretamente ligada à formação do cidadão, portanto, ao conceito de cidadania. Conforme constatam Vóvio e Kleiman (2013), os discursos da esfera pública afirmam que a educação formal na EJA é vista como parte do processo de construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

A dimensão cultural da educação para pessoas adultas baseia-se na possibilidade de acesso a bens culturais socialmente prestigiados. Dada a condição de que a sociedade é grafocêntrica, a aquisição de saberes escolarizados, como a norma culta da língua, pode vir a significar a ampliação das possibilidades de participação do indivíduo nas interações sociais, embora não haja evidências concretas a respeito. As taxas de analfabetismo ou os resultados de exames escolares de nível nacional atestam para a pouca familiaridade de muitos com práticas de leitura e escrita, de gêneros escolares, atribuindo a esse “problema” a dificuldade do

progresso econômico e social da nação. A “Proposta Curricular para EJA” (Brasil, 2002) reproduz esse discurso, ao fazer referência aos países asiáticos que conseguiram significativo desenvolvimento econômico com base no investimento maciço em educação básica formal.

Ao mesmo tempo em que a escola pode ser um espaço emancipador para o educando(a) jovem, adulto(a) ou idoso(a), por oportunizar acesso a bens socioculturais, a escola também pode ser palco de conflito, dada a grande heterogeneidade que caracteriza as salas de aula na EJA.

Perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa

Esta pesquisa posiciona-se na área de conhecimento da Linguística Aplicada (LA) e toma como principais fundamentos teórico-metodológicos a perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento, na qual os usos da língua escrita se fundamentam na concepção dialógica do Círculo de Bakhtin. A concepção bakhtiniana da linguagem contribui para compreendermos que a palavra é produto da interação do locutor e do ouvinte e este produto “é uma ponte que liga o eu e o outro” (Volóchinov/Bakhtin, [1929] 2018, p. 205). Por meio das palavras (“pontes”), criamos significados sobre nós e sobre os outros. A alternância da palavra entre os falantes possibilita a construção de enunciados¹ e estes põem em evidência a dimensão discursiva da comunicação, que é determinada pelo espaço/tempo em que se dá a situação comunicativa².

¹ Enunciado é uma unidade distinta da oração. Enquanto essa refere-se à unidade da língua, aquele refere-se à comunicação discursiva (Bakhtin [1979] 2011).

² “A cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos [...] em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem” (Bakhtin, [1979] 2011, p. 294).

É nas relações sociais do cotidiano que a situação comunicativa, num determinado contexto, tornaria possível a “experiência discursiva” (Bakhtin, [1979] 2011) das práticas de letramento vivenciadas. Assim, antes mesmo da experiência escolar, as pessoas já têm uma bagagem cultural diversificada porque “já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada” (Kleiman, 2007, p. 9). As experiências discursivas dos indivíduos, em cada espaço/tempo social do qual participam, “condicionam” suas práticas de letramento, seus modos de ser e fazer na vida.

Para compreendermos as experiências discursivas das pessoas da EJA e a heterogeneidade de suas práticas de letramento, precisamos de abordagens teórico-metodológicas sensíveis aos contextos sociais.

A produção de conhecimento no mundo contemporâneo remete a criar “alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais [...] com aqueles que ‘vivenciam o sofrimento humano’ (Moita Lopes, 2006, p. 86).

Moita Lopes (2006) contribui para entendermos que a LA é um campo de estudo da linguagem que busca compreender a complexidade das relações humanas na sociedade contemporânea. Para dar conta de falar à vida contemporânea e à multiplicidade dos contextos sociais, a LA tem uma postura inter e transdisciplinar, o que envolve estabelecer diálogo entre saberes. Permitir o diálogo entre diferentes áreas do saber é, segundo Rojo (2006), uma forma coerente de construir conhecimento na vertente sociocultural ou sócio-histórica da LA, vertente que “tem buscado e praticado uma ‘leveza de pensamento’” (Rojo, 2006, p. 254), com fins no enfrentamento e modificação da vida social.

A leveza de pensamento³ comentada pela autora volta-se à perspectiva metodológica transdisciplinar na LA: “a maneira do fazer transdisciplinar em LA não tem dispensado um diálogo intenso com conceitos da filosofia, da sociologia e da política, da antropologia, da história, da educação, da psicologia, das análises de discurso – em especial, teoria da enunciação bakhtiniana” (Rojo, 2006, p. 274). Esse processo inclui uma “reinvenção” das formas de produzir conhecimento (Moita Lopes, 2006, p. 85), o que exige que o pesquisador olhe para seu objeto de estudo por meio de “outra” lógica e imagine que a leveza, ou mudança do ponto de observação comentada por Ítalo Calvino, pode ajudar a ultrapassar fronteiras ideológicas consolidadas.

No campo de pesquisa da LA, a perspectiva sociocultural dos estudos de letramento tem buscado compreender as práticas de letramento de indivíduos/grupos por meio de estudos etnográficos, visando analisar “como” as pessoas interagem com a leitura e a escrita, “o que” fazem com textos em diferentes contextos históricos e culturais (Barton, 1994a; Barton; Hamilton, 1998, 2000b; Kleiman, 1995, 1998, 2000, 2005; Rojo, 1998; Street, 1984, 1993, 1994, 2014, para citar alguns).

Os estudos etnográficos são relevantes para a investigação da interação no contexto escolar. Segundo Kleiman (1995, p. 48), as investigações sobre a “construção das práticas escolares na interação constituem um campo propício para a transformação da práxis, uma vez que esses estudos permitem perceber a inscrição, no microcontexto da interação em sala de aula, de questões

³ A metáfora da leveza de pensamento (citada por Rojo (2006), ao se referir aos conceitos metodológicos da LA) é trazida por Ítalo Calvino - “cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...” (Calvino, [1988] 1990, p. 19).

macrossociais, como a ideologia do letramento”. Partindo dessa premissa, a etnografia na sala de aula, comentada no Capítulo três, é um caminho teórico-metodológico que permite narrar de dentro os eventos da/na escola para compreensão das práticas de letramento.

Este estudo pretendeu responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Partindo do pressuposto de que os educandos da EJA-Araguaína estão inseridos num ambiente social onde participam de diferentes eventos e desenvolvem diferentes práticas de letramento, ou seja, fazem uso social da leitura e da escrita em momentos e lugares específicos, qual é a relação entre esses eventos e as concepções dos alunos sobre os atos de ler e escrever?

2. O que os eventos de letramento ocorridos nas aulas investigadas na EJA-Araguaína nos mostram sobre as concepções de EJA e de letramento escolar?

3. A partir da compreensão de que a aula é um conjunto de eventos de letramento constituídos por práticas de letramento do domínio escolar, quais discursos permeiam as práticas de letramento mobilizadas nas aulas observadas no contexto da EJA?

Em decorrência desse objetivo geral, buscou-se: (i) analisar documentos oficiais direcionados ao ensino de Língua Portuguesa (LP) na EJA para investigar a concepção de letramento e a de educação de adultos implícitas nesses documentos; (ii) descrever o perfil sociocultural dos alunos participantes, os eventos e práticas de letramento nas quais afirmam se envolver no cotidiano. A pesquisa buscou investigar aulas de língua portuguesa numa escola de ensino fundamental, com turmas do 1º e do 2º Período do 2º Segmento da EJA de Araguaína-TO, a fim de entender como se configuram os eventos e as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa; (iii) investigar como se constituem os eventos de letramento nas aulas de LP na EJA a partir de elementos visíveis, como o ambiente, os artefatos e as atividades/tarefas didáticas desenvolvidas nas aulas; e (iv) analisar interações entre participantes da EJA (professor(a) e educandos) nos eventos de

letramento observados, a fim de investigar as práticas de letramento que permeiam esses eventos.

Apresentação dos capítulos

Este livro está organizado em cinco capítulos. O foco do capítulo 1 é evidenciar como se deu a institucionalização da educação de jovens e adultos no estado do Tocantins, em meio ao desenvolvimento social, econômico e político desse novo estado brasileiro. Buscou-se trazer aspectos sobre o cenário educacional tocantinense e sobre o modo como a demanda da “letra”, criada pelo crescimento populacional e econômico na cidade de Araguaína, impulsionou a criação de escolas, a organização do ensino e a oferta de vagas para jovens e adultos enquanto modalidade de ensino da EJA.

No capítulo 2 será possível perceber os aspectos teóricos que fundamentam as análises desta pesquisa. As referências teóricas baseiam-se na concepção de linguagem dialógica bakhtiniana e nos Estudos de Letramento. Esse capítulo trata da noção de letramento no âmbito escolar, das relações de poder subjacentes a modelos de letramento e conceitos de: evento de letramento, de prática de letramento, além do conceito de aula, o que permite compreender a aula como espaço de interação. Já o capítulo 3 centra-se nos caminhos metodológicos da pesquisa, que se situa em abordagem qualitativa-interpretativista e se caracteriza como um estudo de caso com base na aplicação de um questionário e na observação de aulas numa perspectiva etnográfica da sala de aula para a geração de dados. Esse capítulo informa de que modo os dados foram gerados, traz características da escola investigada e explica como se deu o início da pesquisa na escola.

O quarto capítulo evidencia uma análise da proposta curricular de língua portuguesa para a EJA tocantinense e do Referencial Pedagógico para a EJA da cidade de Araguaína. A discussão envolve concepções teóricas e metodológicas presentes nos documentos e as relações dessas concepções com a maneira

como se constitui a matriz curricular para a EJA tocantinense. E o capítulo 5 destina-se: (i) às análises das entrevistas, dos questionários e diários de campo gerados na pesquisa; e (ii) às análises das aulas de língua portuguesa nas turmas da EJA (1º e 2º Períodos do 2º Segmento da EJA) com foco nos eventos e práticas de letramento.

Capítulo 1

A Educação de Jovens e Adultos em território tocantinense

A Educação de Jovens e Adultos como a conhecemos nos dias atuais, etapa da educação básica, de responsabilidade do Estado e direito de todos os brasileiros, é recente no país. Durante grande parte da história do Brasil, a escolarização de pessoas jovens e adultas ficou relegada a segundo plano, dependente de campanhas de alfabetização, de iniciativas de organizações religiosas, privadas ou de grupos organizados da sociedade civil (Haddad; Di Pierro, 2000). No território tocantinense essa história não foi diferente. Por exemplo, com a Cruzada Nacional de Educação, alguns municípios da região norte goiana (atual Tocantins) participaram da Campanha Nacional de Alfabetização (1937), no entanto, o número de escolas era insuficiente para atender a grande demanda local.

Durante tal campanha, foram criadas somente 13 escolas em território tocantinense, nos municípios de Porto Nacional, Arraias, Pedro Afonso, Tocantínia e Distrito de Itacajá (Dourado, 2010); nota-se, assim, que as campanhas de alfabetização trouxeram a preocupação em relação à alfabetização, mas não a garantia em relação ao acesso de todos a essa educação. Soma-se à dívida histórica de garantia de educação para todos: o isolamento geográfico, refluxos e mudanças nas atividades econômicas, dificuldades de fixação de populações no território, entre outros fatos históricos que atribuem a essa região certas peculiaridades frente ao cenário educacional brasileiro.

Este capítulo tem como objetivo apresentar um breve panorama da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no estado de Tocantins e, especificamente, no município de

Araguaína, bem como as principais características do Programa EJA-Araguaína, com base em fontes documentais. Essa abordagem visa à contextualização sócio-histórica do programa, onde se deu esta pesquisa, o que permite compreender fatores que condicionam a organização e as dinâmicas escolares.

Abordaremos dados sobre o analfabetismo e sobre a escolarização no estado de Tocantins, com o objetivo de retratar a demanda potencial para a EJA e os desafios atuais frente à garantia do direito de todos à educação básica. Foi traçado ainda um breve histórico das políticas educacionais do estado de Tocantins e do município de Araguaína, além disto, foram analisadas as premissas do programa onde se encontravam matriculados os participantes da pesquisa.

A constituição da EJA no cenário de desenvolvimento do estado de Tocantins

O estado de Tocantins possui uma área de 277.610 km², compreendendo a antiga região norte do estado de Goiás. Possui 139 municípios e Araguaína figura entre os principais, ao lado da capital Palmas, de Porto Nacional, Gurupi e Paraíso do Tocantins. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a população, em 2017, era de 1.550.194 habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010, era de 0,699, considerado como médio, ocupando a 14^a posição entre outras unidades da federação. As principais atividades econômicas são a pecuária (responsável por 99% das exportações no estado) e a agricultura.

Tocantins foi criado em 1988, na mesma data em que se promulgou a Constituição Federal Cidadã (CF) (Brasil, 1998a). Vale ressaltar que a CF de 1988 representou um marco histórico em relação ao alargamento de direitos e deveres sociais, com fins de promoção da cidadania. Os artigos 205 e 206 evidenciam o direito de todos ao ensino formal, que passa a ser dever do estado e da família. No que tange à educação para jovens e adultos, o art. 208 prevê a garantia de educação básica aos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Assim, o ensino no período noturno deve ser adequado às condições do educando, por meio de uma modalidade de ensino própria – a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O nascimento de Tocantins coincide com o período de redemocratização do país, marcado pelo alargamento de direitos sociais e educativos e pela compreensão de que a educação escolar pública e gratuita deveria ser assegurada para todos. Esse

Figura 1 - Mapa do estado do Tocantins.



Fonte: Encontra Tocantins. Disponível em: <http://www.encontratocantins.com.br/mapas/mapa-cidades-do-tocantins.htm>.

princípio, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), no âmbito internacional, data do ano de 1990, anunciado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Alfabetização, em Jomthien, na Tailândia, durante a Conferência Mundial que reuniu diversas instituições internacionais, sistematizando compromissos para as nações. No âmbito nacional, a partir da década de 1990, foram desenhadas e implementadas políticas educacionais e programas que focalizavam, primordialmente, duas metas educacionais: uma delas ligada à erradicação do analfabetismo⁴ e a outra à ampliação dos anos escolares da população na modalidade da EJA.

O cenário educacional, no estado, apresentava à época problemas acentuados frente ao contexto nacional, com severas taxas de analfabetismo (31,4% para pessoas com 15 anos e mais, em 1991)⁵ e baixa taxa de escolarização para o conjunto da população com 25 anos e mais (3,7 anos de estudo em média, em 1995)⁶. Esses dados devem ser compreendidos em relação às atividades econômicas locais e em relação à desigualdade social. Paulo Freire, na década de 1950, colaborou enormemente para a compreensão de que o problema educacional do país não decorria de problemas de ordem cultural, mas dos efeitos da pobreza, ou seja, das condições socioeconômicas e políticas a que estava submetida grande parte da população brasileira⁷.

No estado de Tocantins, a urgência na diminuição do analfabetismo também compôs a agenda política quando da sua criação, como tarefa a ser cumprida para promoção do

⁴ O uso do termo erradicação do analfabetismo faz referência à visão incorporada no desenho de políticas educacionais, no entanto, erradicação é um termo bastante criticado por remeter à ideia de o analfabetismo ser uma doença que precisa ser erradicada. Alguns estudiosos apontam para a relevância desse termo ser alterado nos documentos educacionais por “universalização da alfabetização”. Mas, há que se considerar a existência de dissonâncias nos conceitos de alfabetização e sobre a compreensão do que é ser alfabetizado (Matêncio, 1994).

⁵ Fonte: IBGE/PNAD (2016).

⁶ Fonte: IBGE/PNAD (2016).

⁷ Ver também Graff (1979) e Street (2014).

desenvolvimento local e nacional. Kleiman (2001) chama a atenção para o fato de os altos índices de analfabetismo, inúmeras vezes, serem utilizados como *slogans* políticos, anunciando os desafios da alfabetização universal e colocando em relevo as relações entre linguagem escrita e sociedade. Tem-se como suposto que os problemas do desenvolvimento decorrem do nível de escolarização da população, envolvendo o que Graff (1979) designou como mitos do letramento. Os “mitos do letramento” remetem à ideia de o letramento escolar vincular-se diretamente ao imaginário de sucesso/progresso, ligado ao aspecto econômico, do indivíduo e/ou sociedade (Graff, 1979). Esse suposto também se mostrou presente nos registros históricos do estado de Tocantins, como no discurso do jornalista, escritor e historiador Octávio Barros da Silva, contido em seu livro “Breve história do Tocantins e de sua gente: uma luta secular”:

Ao longo do tempo, a única coisa que havia de comum entre a roça (interior) e a rua (cidade) era a falta de instrução escolar. Daí o **atraso secular** da nossa gente. Acreditamos mesmo que há muito o Norte não manteve a sua independência político-administrativa exatamente pela **ausência de instrução escolar dos nortenses** (Silva, 1996, p. 130, grifos nossos).

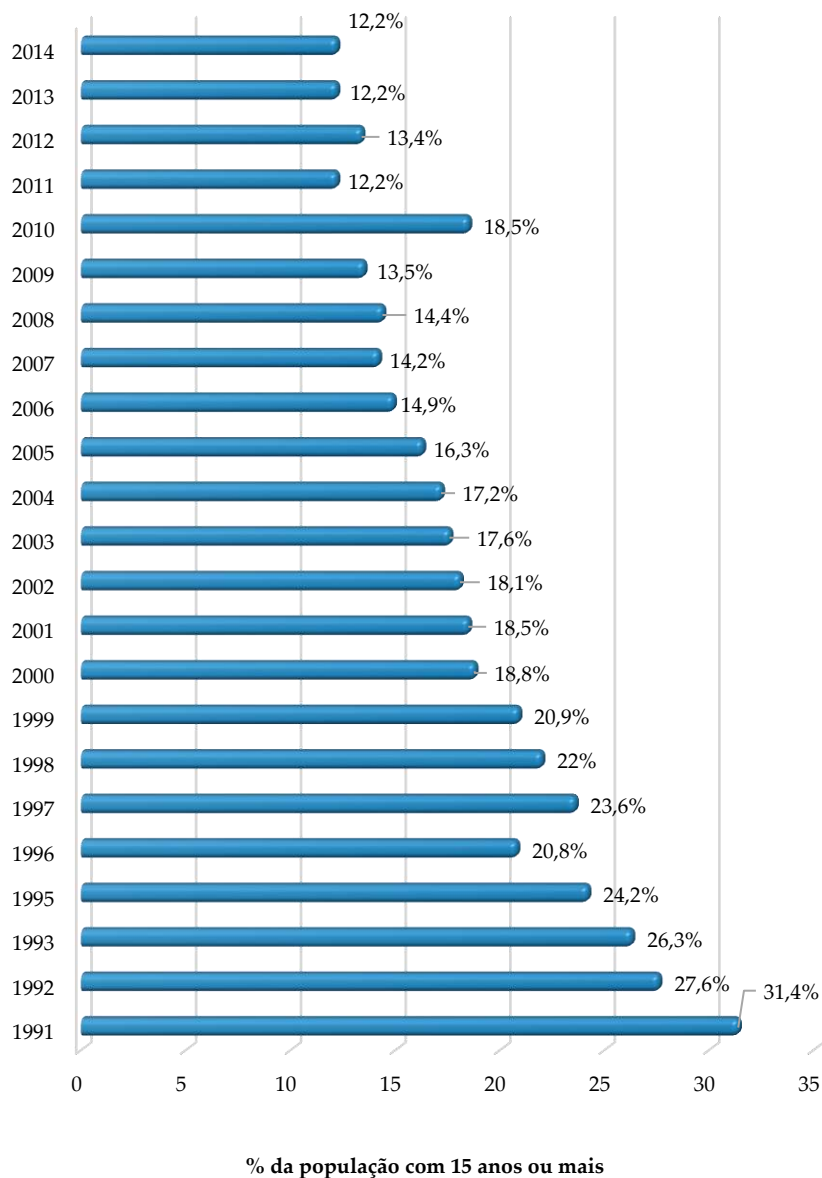
Interessante notar que, para o referido historiador, a falta de instrução escolar da população local é tomada como problema que resvala inclusive no processo de independência político-administrativa do estado do Tocantins.

No Brasil, o analfabetismo de fato é um sintoma das desigualdades sociais e regionais existentes devido a fatores históricos, econômicos e políticos. Esses fatores motivaram disparidades entre as regiões centro-oeste/sudeste/sul e as regiões norte/nordeste, seguindo a tendência de que as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores, conforme mostra o Mapa do Analfabetismo no Brasil (Brasil, 2003). A esse respeito, Ferraro (2003) explica que o analfabetismo não se distribui de modo homogêneo pelo território nacional, afetando de modo mais agudo

certas regiões e setores da população devido a fatores conjugados, tais como: o descaso secular do estado em torno da educação, a concentração de terras e renda e as atividades econômicas que, em certas localidades, demandam e preferem trabalhadores com baixa qualificação profissional.

A partir da década de 1990, o desenvolvimento socioeconômico de Tocantins, centrado fortemente no agronegócio, trouxe novas feições para o analfabetismo do jovem e adulto e contribuiu para o decréscimo dessa taxa no Brasil. Ao longo da década, a taxa de analfabetismo tocantinense cai, conforme o gráfico 1 abaixo, e, em 2014, aproxima-se da média nacional (8,3% contra 12,2% para pessoas com 15 anos e mais). Esse movimento de queda em torno de 20 pontos percentuais representa o esforço local com uma evolução espantosa que supera a tendência observada no país. Esse comportamento deve-se, em grande medida, a um conjunto de fatores vinculados às demandas de ordem socioeconômica que se estabeleceram naquele momento, além da luta pelo direito à ampliação da oferta de educação básica, a reformas educativas e financiamento da educação escolar.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo no Tocantins entre pessoas com 15 anos ou mais.



Fonte: Baseado em dados do IBGE/PNAD.

O decréscimo do percentual de pessoas analfabetas (acima de 15 anos) remonta ainda às melhorias na infraestrutura local (provimento de estradas, saneamento básico, geração de renda e trabalho, aumento de escolas e vagas nas escolas etc.) decorrentes da migração e dos processos de urbanização e de melhora das condições locais de vida. Especialmente, destaca-se que, entre 2009 e 2010, a mudança de comportamento no declínio do analfabetismo pode ser explicada pelo fluxo migratório de trabalhadores pouco ou não escolarizados (a taxa de analfabetismo atingiu 18,5%, retrocedendo ao percentual registrado em 2001).

De forma geral, a queda na taxa de analfabetismo tocantinense, ao longo de décadas, resulta, também, de ações governamentais e das parcerias criadas por meio de programas educacionais. O Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (ABC da Cidadania), implantado pelo governo estadual, em 1999, ocorreu por meio de comitês de alfabetização nos 139 municípios e contou com a participação do Ministério da Educação (MEC), de prefeituras, centros comunitários e de instituições de ensino superior privadas – Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC, Araguaína) e o Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA) – associações/fundações (BB-Educar⁸), igrejas, clubes, agentes de saúde e universitários (Pôrto Jr., 2008). O ABC da Cidadania, em parceria com o programa nacional Brasil Alfabetizado, de 1999 a 2006, ampliou o acesso à alfabetização para diversos grupos de pessoas (indígenas, comunidades ribeirinhas, quilombolas e pessoas privadas de liberdade). Observa-se que as condições sociais criadas localmente foram favoráveis à institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁸ A fundação Banco do Brasil, criada em 1985, mantém o BB-Educar – um programa de alfabetização de jovens e adultos que prioriza a participação de comunidades quilombolas, indígenas, de catadores de matérias recicláveis, pescadores e agroextrativistas, visando ao fortalecimento da cidadania e dos processos produtivos empreendidos por esses atores sociais.

A “erradicação do analfabetismo” aparece como primeira diretriz do Plano Estadual de Educação (PEE) (Tocantins, 2015) e do Plano Municipal de Educação de Araguaína (PME) (Araguaína, 2015). A atenção primeira que se dá à alfabetização indicaria a relevância da alfabetização como início do processo de escolarização da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso. Aumentar a taxa de pessoas alfabetizadas, no Tocantins, tem sido um desafio que requer a inserção dessas pessoas num processo de escolarização que, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), é complexo, uma vez que envolve necessidades formativas ligadas à consolidação da alfabetização, bem como aquelas ligadas aos âmbitos de socialização, como o mundo do trabalho, da vida doméstica, entre outros. A consolidação da alfabetização efetiva-se com o aumento da escolaridade da população tocantinense, em especial, com a Educação de Jovens e Adultos, considerada modalidade da educação básica, e a distribuição de oportunidades de participação em eventos de letramento dentro e fora da escola.

A ampliação da escolaridade, além de direito constitucional, tem sido correlacionada, em grande medida, com a formação de usuários competentes da linguagem escrita, com capacidades de fazer uso da escrita em inúmeras situações e para diversos fins: “com o objetivo de expressar a própria subjetividade, buscar informação, planejar e controlar processos e aprender novos corpos de conhecimento” (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 69). Esse também é um discurso que repercute há décadas no estado, de que é necessário “promover a escolarização e a elevação de seus níveis para a população”, como consta no PEE de 2007 a 2015 (Tocantins, 2007, p. 2). Para tal, a regulamentação do ensino para jovens e adultos e a organização da oferta e de documentos pedagógicos para a EJA foram iniciativas fundamentais.

Nos documentos tocantinenses, o ensino para jovens e adultos foi primeiramente denominado Ensino Supletivo (1996 a 2000) e, a partir de 2001, assume a designação Educação de Jovens e Adultos (EJA). A mudança na nomenclatura reflete uma mudança conceitual, ligada às funções específicas dessa modalidade.

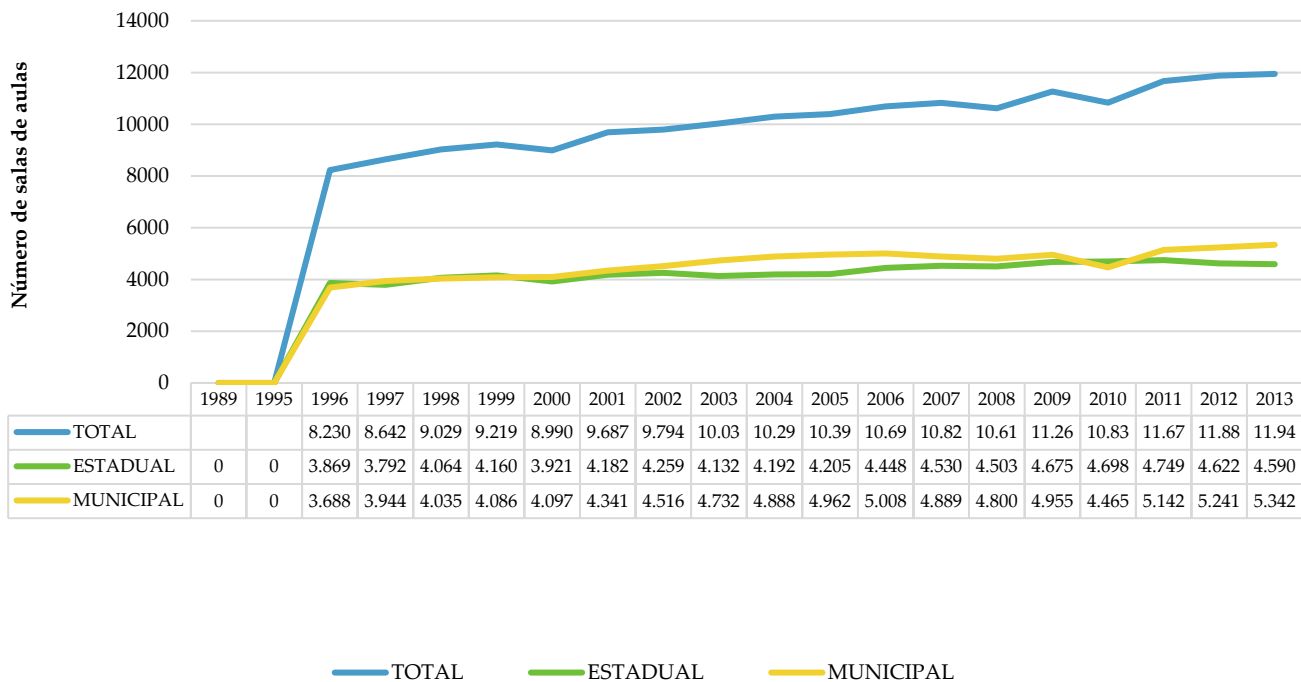
Conforme as Diretrizes Curriculares da EJA (DCNEJA) (Brasil, 2000a), essa modalidade cumpre com três funções fundamentais: (i) a função de reparação de um direito que se tornou imperativo nas sociedades democráticas, o acesso à escolarização liga-se a uma maneira específica de experienciar a leitura e a escrita e, por isto, é considerado instrumento de poder nas sociedades letradas; (ii) a função equalizadora, o que diz respeito à distribuição de bens sociais (como a leitura, a escrita e o numeramento), com fins relativos ao aumento da participação de grupos minoritários em meios letrados e, principalmente, à formação de sociedades mais igualitárias; (iii) a função qualificadora com a finalidade de formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais voltadas às dimensões do trabalho e da cidadania (Brasil, 2000a). Implementar tais funções por meio de programas e práticas pedagógicas tem sido desafiador para as instituições de ensino e pesquisa, no que tange à produção de material didático, currículo e metodologias de ensino, a fim de atender às necessidades formativas dos alunos da EJA, em diferentes fases da vida. Essas funções conferiram novos sentidos à modalidade de ensino da EJA a partir de então.

Com a incorporação da EJA ao sistema de ensino local, o município de Araguaína (foco deste estudo) e o estado de Tocantins tornaram-se responsáveis por recensear essa população que não teve acesso à escola e ofertar o ensino. Com base nessas obrigações, desde meados da década de 1990, o Censo Escolar (municipal e estadual) tem tornado possível a observação de tendências na educação tocaninense, como o aumento no número de salas de aula e turmas na educação básica local.

No Tocantins, entre os anos de 1989 e 2015, as oportunidades educacionais foram alargadas. Apesar de o número de agências de ensino, no estado, ter atingido o ápice em 1993, com 3.004 escolas, e ter diminuído após esse ano (em 2015 havia 1.683 escolas entre públicas e privadas), o número de salas e de turmas de alunos tem crescido. Entre 1989 e 2013, embora faltem registros de alguns anos, pode-se observar o aumento expressivo no atendimento no sistema

público de ensino, efeito do processo de municipalização da educação (tendência nacional), com os municípios assumindo gradativamente a oferta do ensino fundamental (incluindo a EJA) e o estado ofertando vagas no Ensino Médio, como consta nos gráficos a seguir:

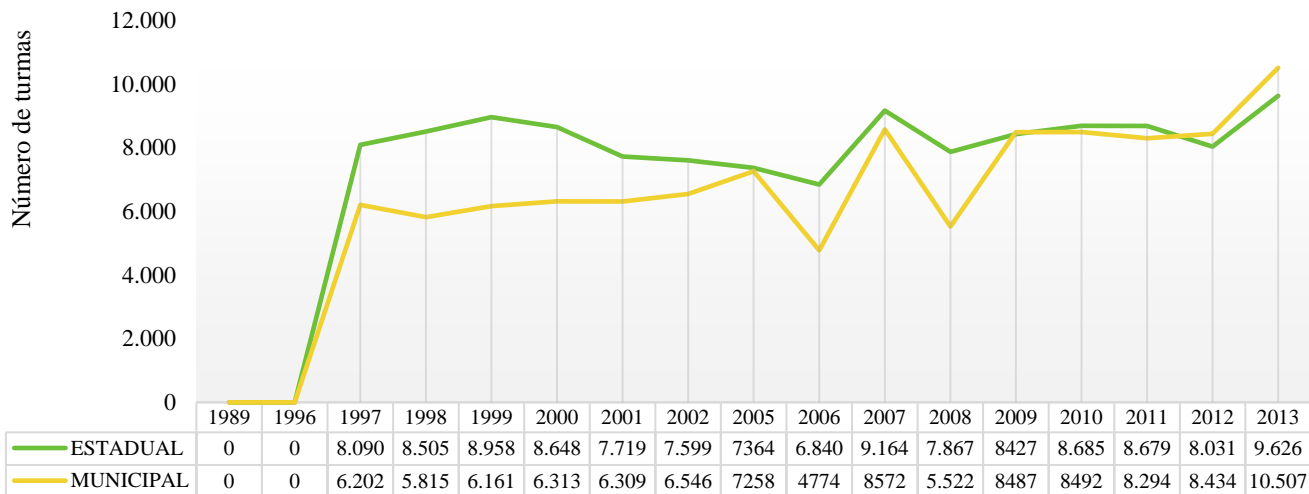
Gráfico 2 - Variação no número de salas de aula entre 1989 e 2013¹⁰.



Fonte: Baseado em dados da SEDUC-TO – Censo Escolar 1989 a 2013.

¹⁰ Para os anos de 1989 e 1995 não foram encontrados registros.

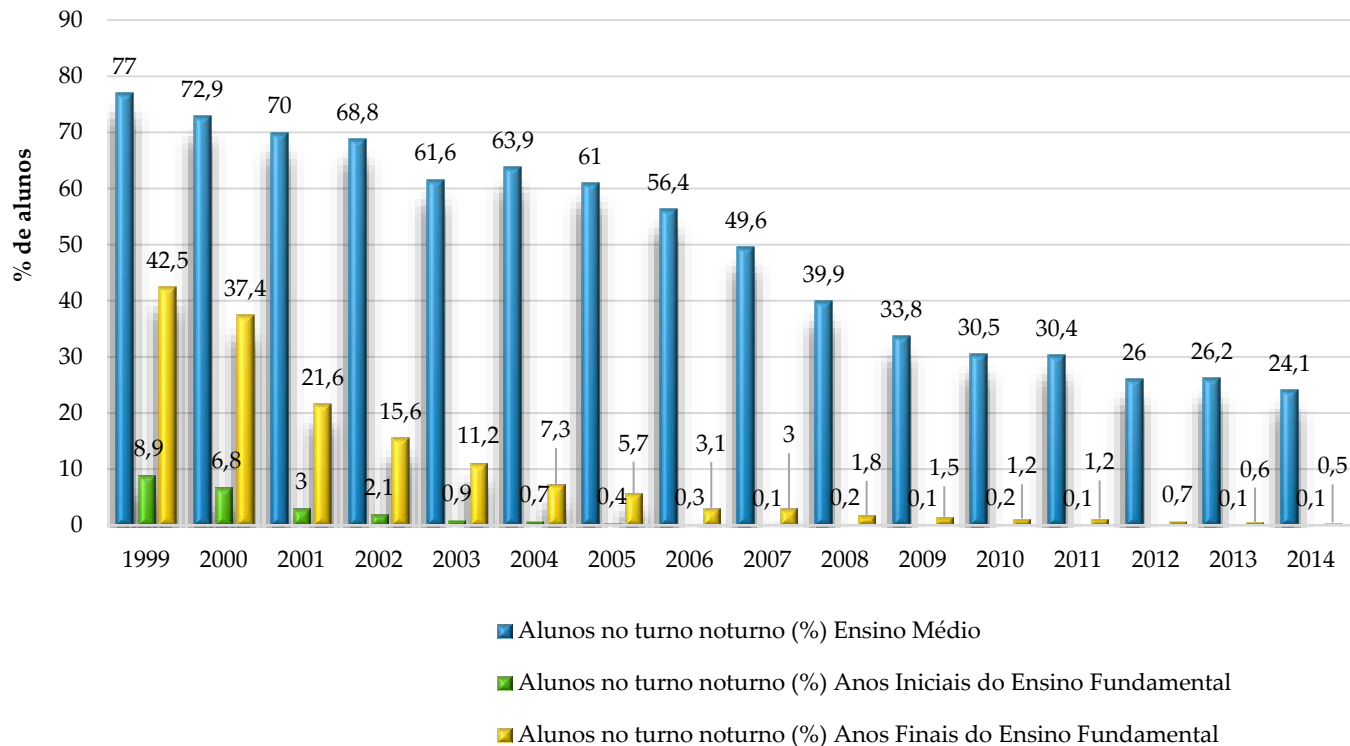
Gráfico 3 - Variação no número de turmas entre 1989 e 2013.



— ESTADUAL — MUNICIPAL

Fonte: Baseado em dados da SEDUC-TO – Censo Escolar.

Gráfico 4 - Alunos no período noturno no Tocantins.



Fonte: Baseado em dados do IBGE/PNAD.

No contexto educacional tocantinense, a institucionalização da EJA teve início em 1996 (Pôrto Jr., 2008). A abertura de turmas, no período noturno, alargou o acesso ao letramento escolar¹¹ para todos aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade considerada adequada. Em 1999, houve grande demanda à escola noturna (para adultos), tanto para o EF (8,9% nos anos iniciais e 42,5% nos anos finais) quanto para o EM (77% no período noturno). Após uma década, os alunos do ensino noturno diminuíram significativamente, como mostra o gráfico 4, acompanhando a tendência nacional.

Observa-se também o aumento da escolaridade média em anos de estudo entre pessoas com 25 anos ou mais, no Tocantins. Em 1992, essa população tocantinense estudava, em média, até 3 anos, enquanto a média do país era de 4,9 anos de estudo. Passada mais de uma década, essa taxa no estado atingiu 7,1 anos de estudo (em 2014), assemelhando-se à taxa de escolarização nacional, no mesmo período, de 7,8 anos de estudo¹². Essa dinâmica reflete o maior acesso de distintos grupos sociais à escola.

No Tocantins, a complexidade do público e dos contextos da EJA extrapolam a questão de gênero e idade. O público da EJA-TO envolve grupos minoritários, como quilombolas e diversos povos indígenas. De modo geral, no país, o acesso às agências de letramento não tem sido suficiente para integrar os grupos marginalizados na sociedade dominante, conforme mostra Kleiman (2000). Para a autora, tal situação poderia mudar por meio do desenho e implementação de políticas que favorecessem a participação e a apropriação de produções culturais valorizadas, relacionadas ao universo da escrita, bem como o reconhecimento das culturas desses grupos. Assim, neste estudo, observa-se que o desafio da expansão de atendimento da EJA já não reside apenas na população que nunca frequentou a escola (foco na alfabetização), mas no reconhecimento da necessidade de

¹¹ A definição de “letramento escolar” será abordada no Capítulo 2.

¹² Fonte: IBGE/PNAD (2016).

implementar ações específicas que levem em consideração aspectos socioculturais do público-alvo dessas políticas.

A preocupação com políticas que visem processos educativos mais amplos, para além da alfabetização, deve-se ao aumento do fenômeno do analfabetismo funcional, caracterizado como um novo tipo de exclusão educacional (Haddad; Di Pierro, 2000). Esse fenômeno tem sido mensurado em pesquisas censitárias por meio do cálculo de anos de estudos. Pessoas que autodeclaram ter estudado até 4 anos são consideradas analfabetas funcionais, tendo como suposto que esse tempo de estudo não possibilitaria o domínio de conhecimentos e capacidades para usufruir de produções culturais escritas e lidar com demandas relacionadas ao mundo do trabalho, à garantia de direitos sociais, à saúde, ao lazer, entre outros. A expressão “analfabeto funcional”, segundo o Mapa do Analfabetismo no Brasil (Brasil, 2003, p. 6), parece “mais adequada à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo”, possivelmente por ser um termo relativo.

Na região norte do país, o analfabetismo funcional tem alcançado as maiores taxas no país (16,1%, em 2004 e 12,6%, em 2009) entre pessoas com 15 anos ou mais. Segundo dados do IPEA (2010), 25% da população tocantinense (de 15 anos ou mais) têm menos de quatro anos de estudo. De um lado, os poucos anos de estudo dessa população, que corresponde às pessoas economicamente ativas, segundo o IPEA (2010), apontam grandes disparidades entre as regiões Sul e Norte. Mas, por outro lado, a taxa de analfabetos funcionais pode ser um indicador da elevação da taxa de alfabetizados, nas primeiras décadas do século XXI, a partir do qual novos desafios educacionais podem ser inferidos.

A demanda “da letra” na cidade de Araguaína

O território de Araguaína-TO é próximo aos afluentes do rio Araguaia, Andorinha e Lontra, por essa razão recebeu, inicialmente, o nome de Povoado Lontra. Além dos povos indígenas da etnia Karajá que ali habitavam, os primeiros

migrantes do Piauí chegaram a essa região por volta de 1876, instalando-se às margens do rio Lontra. A disputa pelo território entre migrantes e indígenas tornou o povoado conhecido também como Livre-nos Deus (Santiago, 2000).

Até as primeiras décadas do século XX, não havia escola ou igreja. O local era pouco povoado, dadas as dificuldades de permanência. Enquanto isso, nas outras regiões do país, assuntos educacionais começavam a ser debatidos, mas de modo disperso e de acordo com iniciativas das províncias, apesar de se observar, especialmente na década de 1920, um clima de efervescência intelectual (Paiva, 1987), embasado nas ideias liberais que influenciaram o debate sobre o ensino primário no país.

Até os anos de 1930, não havia relação entre o sistema educativo e a formação de profissionais no país, como afirma Paiva (1987):

[...] a mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio de técnicas de leitura e escrita (Paiva, 1987, p. 58).

Desse modo, a instrução primária para todos, prevista na Constituição Federal de 1934, não se implementou na mesma medida do entusiasmado discurso liberal à época, conforme Haddad e Di Pierro (2000). Apesar da criação da Cruzada Nacional de Educação, que tinha caráter de “salvação pública” com a finalidade de “apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo” no país, poucos resultados em relação à escolarização foram obtidos nacionalmente (Paiva, 1987, p. 121).

Nessa época, em meio ao entusiasmo nacional pela educação, surgiu, no Povoado Lontra, a primeira instituição escolar, de caráter privado. A Escola Particular João Pessoa e a Escola Artur Ferreira foram construídas por iniciativa da elite local, a fim de atender as famílias dos grandes fazendeiros e comerciantes da região. A educação rural estava entre as preocupações dos fazendeiros, comerciantes e do governo da época. O ruralismo

pedagógico surgiu como modo de instruir as primeiras letras e educar para a saúde: “Era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior” (Paiva, 1987, p. 127), o lema era instruir para sanear. Conforme Paiva (1987), educadores e sanitaristas cumpriam a função de alfabetizar, distribuir medicamentos, instruir sobre “higiene e civilidade”, combater a malária e outras doenças endêmicas.

O ensino público gratuito somente foi implementado no povoado em 1944, com a nomeação da primeira professora, Josefa Dias da Silva¹³, para lecionar as primeiras letras às crianças em idade escolar, no que se designava ensino primário (atual anos iniciais do ensino fundamental). Como não havia prédio escolar, a professora ensinava em locais improvisados. A primeira escola pública do povoado foi construída em 1949, a Escola Reunidas de Araguaína, para o ensino primário das crianças. Até então, não havia ensino público voltado ao atendimento de adolescentes e adultos. Muitos adultos, trabalhadores no campo e nos serviços domésticos, até o final da década de 1950, viviam em situação análoga à escravidão e, portanto, estavam distantes da garantia de direitos básicos, como a educação escolar.

Nesse contexto predominantemente rural, segundo registros da Secretaria de Educação Municipal (SEMED) (Araguaína, 2010), a professora Josefa lecionava no povoado e viajava pela região, alfabetizando crianças, jovens e adultos moradores nos vilarejos e fazendas próximas. Sua atuação como professora alfabetizadora, no povoado, significou uma forma de acesso ao ensino das primeiras letras, ainda que limitada pelas condições precárias, e ao ensino primário, para aqueles que não podiam frequentar as

¹³ A professora Josefa D. da Silva cursou Escola Normal, na cidade de Carolina-MA. Desde antes de lecionar, mantinha proximidade com textos escritos por ajudar seu pai, escrivão. Aos 16 anos, Josefa lecionava nas fazendas da região de Tocantinópolis-TO, sua cidade natal. No Povoado Lontra, lugar onde residiu após se casar com um garimpeiro, foi convidada a lecionar na primeira escola municipal de Araguaína-TO (Sotto, 2016).

escolas privadas na cidade e que não tiveram acesso à leitura e escrita quando crianças.

A atuação da professora Josefa representou um marco histórico local determinante para a posterior abertura de escolas e, por conseguinte, uma maneira de propiciar aos moradores acesso à instrução primária. Conforme narrou a professora numa entrevista à mídia impressa local (publicada, em 1984, pela Revista Municipalista Araguaína), sua chegada causou impacto na vida de muitos moradores e aparece como propulsora de mudanças nas condições de vida da população, conforme podemos notar nas palavras da professora:

Desde que cheguei aqui comecei a dar aulas, entrei no Apostolado da Oração e Legião de Maria. Aqui não tinha padres e eu é que dirigia quase tudo. Os meus primeiros alunos eram 30, dentre eles Antônio Dias Carneiro, que hoje é o primeiro engenheiro da nossa cidade (Revista Municipalista Araguaína, 1984 *apud* Araguaína, 2010).

Nas palavras da professora, havia uma estreita relação entre sua atuação na educação escolar e a disseminação do catolicismo. A religiosidade foi motivadora na promoção de eventos de cunho religioso para a população, aproximando-a ainda mais dos moradores.

Com a chegada da ordem dos orionitas, na década de 1950, o trabalho da professora foi intensificado. Como resultado do trabalho em conjunto com os padres, foi inaugurada uma instituição pública de ensino, a Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, que, hoje, pertence à rede municipal de ensino. Vale ressaltar que os orionitas promoveram a abertura de escolas para o ensino básico, privadas e gratuitas, e, posteriormente, foram responsáveis pela implementação de Cursos de Graduação, de serviço de saúde e de atividades religiosas. A visão missionária dos orionitas consistia na premissa de que para evangelizar era preciso curar o corpo, daí o estreito vínculo entre as atividades educacionais, religiosas e de saúde. De modo geral, no Tocantins, a orientação católica influenciou a abertura de escolas e marcou forte

presença nos municípios da região, como mostra o estudo de Dourado (2010), que focaliza o município de Porto Nacional, na região sul do Tocantins.

Com a transformação do Povoado em Município de Araguaína, em 1958, teve início a implementação de políticas que favoreceram o ensino público. Naquele momento, assistiu-se ao aumento no número de escolas e de vagas, como mostraremos adiante. No entanto, as vagas oferecidas, restritas ao ensino primário, eram insuficientes para a demanda potencial do território araguainense.

Até meados do século XX, em Araguaína, a escolarização não se estendia a todas as crianças em idade escolar, como em grande parte do Brasil. O contexto predominantemente rural colaborava para que as famílias se dedicassem ao trabalho no campo e as crianças, desde muito cedo, ajudassem nos afazeres domésticos ou na roça. Frente à sobrevivência das famílias, a educação escolar ficava relegada a um segundo plano ou postergada, o que, somado à falta de provisão de vagas no ensino público, colaborou para que um grande grupo de pessoas, na atualidade, permanecesse com pouca ou sem escolarização.

O aumento da demanda pela escolarização, principalmente para jovens e adultos, em Araguaína, foi impulsionado pela intensa migração e urbanização da cidade, a partir da década de 1960. Desde então, Araguaína passou por significativas transformações: do rural (sertão, vila e povoado) para o urbano¹⁴, com delimitação de ruas, bairros, pela presença de serviços sociais, administração pública e ampliação dos usos da escrita no cotidiano local. Tais mudanças locais coincidem com mudanças em nível nacional, que buscavam promover a expansão da economia brasileira, período em que foi construída a Rodovia Belém-Brasília (BR-153), inaugurada em 1960, que é, ainda hoje, a principal via de acesso entre as regiões norte e sul do país.

¹⁴ Ver Silva (1996) e Antero (2016).

Nesse contexto, muitos vilarejos e cidades surgiram e cresceram às margens da rodovia BR-153. Na década de 1960, Araguaína assistiu à primeira “onda” de migração, com espantoso aumento populacional, crescimento desordenado de bairros, aumento da demanda por postos de trabalho e, conseqüentemente, demandas em torno da escolarização.

Nesse período, a rede de ensino começou a ser estruturada, com a criação da Diretoria de Ensino (DRE) na cidade. Surgiram novos “grupos escolares”, públicos e privados (vinculados à igreja católica), para atender a enorme demanda pelo ensino primário. O ensino público apresentava diversos problemas, tanto na infraestrutura quanto nas condições de trabalho e qualidade das oportunidades educacionais. Nesse cenário, a educação de adultos não aparece nos registros locais.

Nas décadas seguintes, novas agências de letramento¹⁵ surgiram na cidade e, com elas, novas possibilidades de interação (em maior ou menor grau) com a linguagem escrita. Tais agências surgiram, por exemplo, com a inauguração do primeiro hospital “Dom Orione” (1976)¹⁶, criação da Biblioteca Municipal (em 1975), abertura do cinema local (fechado em 1979 e reaberto em 2000), criação da Agência de Correios (em 1979), para citar algumas.

Nesse contexto, inúmeros moradores não escolarizados encontravam-se em desvantagem para usufruir de certos serviços e participar de eventos que lhes exigiam conhecimentos e capacidades de uso da língua escrita. Isto porque, ainda que o adulto analfabeto possa ser considerado letrado (Kleiman, 1995; Tfouni, 1995; Soares, 1998), por se interessar em ouvir a leitura de

¹⁵ Uma “agência de letramento”, conforme Kleiman (2005), está diretamente relacionada a espaços sociais onde o texto escrito é um elemento relevante, a escola seria a principal agência de letramento que concebe um tipo de letramento específico, mas não a única. Outras agências de letramento, tais como a família, a igreja, a rua, o trabalho etc., trazem orientações de letramento muito diferentes da escola e trazem diferentes sentidos para o ato de ler e escrever.

¹⁶ A história do Hospital Dom Orione teve início em 1952, quando da chegada do Padre Quinto Tonini, enfermeiro formado pela Cruz Vermelha Internacional.

jornais feita por um alfabetizado, receber cartas a serem lidas por alguém ou cartas que ele dita para que um alfabetizado escreva, como exemplificam Kleiman (1995) e Soares (1998), ainda assim, é inegável a existência de barreiras frente às atividades que exigem o uso autônomo da leitura e escrita. A escolaridade se constituiu numa urgência para os centros urbanos e tomou parte relevante na agenda política brasileira, no final do século XX, incluindo o contexto local de Araguaína.

Com a criação do estado de Tocantins, especialmente a partir da década de 1990, a cidade de Araguaína foi se transformando, tornando-se cada vez mais grafocêntrica¹⁷, devido ao crescimento do número de agências de letramento (e os modos como tais agências passaram a tomar parte nas vidas dos moradores) e às exigências de qualificação do mercado de trabalho. Como consequência desse processo, a necessidade de instrução escolar passou a tomar grande espaço nas vidas dos moradores da cidade. No Brasil e no mundo, a década de 1990 se constitui em um espaço-tempo de importante debate relacionado à alfabetização e ao letramento. Dentre os discursos sociais, a garantia do acesso à escola se tornou muito relevante e passou a ser considerada um direito de todos, como estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Viver na cidade é viver entre símbolos e costumes que envolvem eventos e práticas de letramento. No caso de Araguaína, à medida que a cidade cresce e se desenvolve, ganham espaço situações nas quais a palavra escrita está presente e integrada às vidas das pessoas, introduzindo diversas práticas sociais. A intensificação de textos escritos em variados contextos da cidade não ocorreu repentinamente, mas conforme se deu a expansão da cidade, com ampliação da população residente e intensificação de atividades econômicas e serviços.

¹⁷ A palavra grafocêntrica diz respeito ao fato de as relações desenvolvidas na sociedade presente no referido espaço urbano terem sido centralizadas em textos escritos/imagéticos.

A população, majoritariamente rural, passou, em poucas décadas, a viver na zona urbana e ampliaram-se os fluxos migratórios (interestaduais), impulsionados pela geração de trabalho no setor administrativo (funcionalismo público), setor comercial (principalmente pelo agronegócio para exportação) e pelo setor de serviços. Dentre esses setores, os postos de trabalho passaram a exigir níveis de escolaridade num contexto no qual grande número de trabalhadores tinha pouca ou nenhuma escolaridade.

Em Araguaína, a ocupação do solo urbano não se distingue de outras cidades: as famílias com poucas posses e migrantes alojaram-se em regiões periféricas, com maiores dificuldades no acesso a serviços e equipamentos de saúde, educação e lazer. Nessas localidades, encontram-se pequenas casas de madeira ou de alvenaria – sem acabamento, sem muros ou portões e muitas construídas em terrenos públicos “emprestados”. Alguns dos locais habitados por eles carregam suas marcas identitárias de origem, nos nomes tais como Vila Cearense, Vila Piauí e Vila Goiás.

A vida na cidade pressupõe “percorrer o olhar para as ruas como se fossem páginas escritas” (Calvino, 1990, p. 8) e essa experiência pode fazer com que a pessoa repita “o discurso da cidade”. Assim, para muitos jovens e adultos provenientes de famílias de migrantes com pouca (ou nenhuma) escolarização e com condição financeira desfavorável, a possibilidade de mudança de vida é diretamente relacionada ao acesso à escola. Conforme Signorini (2000, p. 45), “a aquisição da leitura e da escrita tende a ser vista por alguns deles como uma condição e um caminho para que se dê essa mudança”. Mudar de vida (ou de condição), afirma a autora, remete à inserção por inteiro do jovem ou adulto no grupo dos cidadãos e este processo tem “a letra” como um obstáculo a ser vencido.

Demanda potencial para a EJA-Araguaína

A demanda potencial para a EJA corresponde à população que foi alfabetizada, mas não completou o ensino básico, e também à que nunca foi à escola. Essa demanda vem da população residente, que contribuiu para o repentino crescimento demográfico da cidade, o qual foi motivado pelo crescimento econômico local, como dito. Araguaína é considerada uma cidade com “baixa” vulnerabilidade social, conforme mostra o Atlas de Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros (Ipea, 2015). Uma das razões para tal é a “taxa de alfabetização” entre pessoas com 15 anos ou mais de idade, que é de 91,4%, maior que a do estado do Tocantins (87,8%) e semelhante à do Brasil (91,5%), segundo o Censo Escolar de 2013 (Brasil, 2017).

Segundo o IBGE (Brasil, 2016), em 2010, havia 1.031 matrículas na EJA no ensino fundamental e 1.311 matrículas no ensino médio, o que representa um número aquém da demanda potencial do município. Se for focalizado o grupo de pessoas que não frequentava a escola (e tinha idade de 10 anos ou mais), nota-se que 87.583 mil pessoas não frequentavam escola (70,33% dentre 124.535 pessoas que compõem esse grupo etário). Desse grupo de pessoas, 57.658 pessoas (46,3% do total de 124.535 pessoas) estavam ocupadas (tinham trabalho formal ou informal) e eram do sexo masculino.

Do total de 124.535 pessoas com 10 anos de idade ou mais, o Censo Demográfico de 2010 registrou a existência de 53.197 pessoas “sem instrução” e com ensino fundamental incompleto (42,71% desse grupo etário), na cidade de Araguaína. A maioria dessas pessoas (sem instrução ou com ensino fundamental incompleto) é composta por pessoas que se autodeclararam pardas (65,23% do total de 53.197 pessoas).

Estratificando os dados, pode-se observar um grupo específico: de jovens, adultos e idosos, pessoas com 25 anos ou mais. Cerca de 10% desse grupo (17.757 de um total de cerca de 150

mil habitantes) são chefes de família¹⁸ e têm ensino fundamental incompleto. A maioria dos homens é provedora do lar, enquanto a maioria das mulheres (na mesma condição etária e educacional) é cônjuge ou companheira e não desenvolve trabalho remunerado. Numa sociedade patriarcal na qual ainda há inúmeras diferenças nas tarefas mais usualmente desenvolvidas por homens ou por mulheres, como a tocantinense, a responsabilidade pelo trabalho remunerado (muitas vezes fora de casa) é exercida, majoritariamente, pelos homens.

O gráfico a seguir demonstra a população residente que não frequentava a educação escolar, destaca-se especialmente a população entre 15 e 19 anos (jovens) para quem a EJA poderia ser uma opção para ampliação dos estudos.

Gráfico 5 - População residente que não frequentava, mas já frequentou creche ou escola.



Fonte: Baseado no Censo Demográfico de 2010.

Com base nos dados, a demanda potencial para a EJA tocantinense envolve diferentes grupos de pessoas – homens e mulheres: adolescentes, jovens, adultos e idosos, trabalhadores e aposentados, pessoas privadas de liberdade e grupos minoritários como os quilombolas e indígenas. No caso da EJA-Araguaína, é possível visualizar a demanda potencial a partir dos dados do IBGE

¹⁸ Ser chefe de família implica desenvolver trabalho remunerado para o sustento da família.

(2016), que demonstram (i) que nem toda a pessoa que finalizou a alfabetização ingressou na EJA e (ii) que 70,32% das pessoas com 10 anos de idade ou mais tinham ensino fundamental incompleto e elas não frequentavam a escola. Dentre essas pessoas, grande parte dos homens tem trabalho remunerado, ainda que informal, e é provedor dos lares, no entanto, esse grupo apresenta baixa escolarização. Esse fato ajuda a compreender o elevado número de matrículas na EJA por parte de pessoas do sexo masculino e o fato de o trabalho ser apontado como o principal motivador para que houvesse a retomada dos estudos.

Organização estrutural da EJA tocantinense na diversidade sociocultural

A EJA tocantinense nasceu em meio a discursos sociais sobre a ampliação de direitos do cidadão à educação formal, na década de 1990, e consolidou-se na primeira década do século XXI, por meio de políticas públicas que resultaram em ações governamentais localizadas. Muitas dessas ações governamentais foram influenciadas pelo conceito de “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*), difundido no país a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), das quais o Brasil participou e é signatário no cumprimento de metas em torno da educação.

Compreender como a concepção de aprendizagem ao longo da vida se mostra presente, dentre as discussões e políticas para a EJA, permite perceber diferentes modelos ideológicos implícitos na educação pensada para essa modalidade de ensino em contextos localizados. Conforme Gadotti (2016), a aprendizagem ao longo da vida pode voltar-se a uma orientação baseada num modelo humanitário ou num modelo do capital humano, influenciando os modos como a EJA é organizada, a proposição de currículos e modelos de atendimento, por exemplo. Numa perspectiva humanitária, a escolarização concerne à aprendizagem sem fronteiras, o que inclui uma diversidade de práticas sociais de

dentro e de fora da escola, nas quais as pessoas aprendem e produzem conhecimentos.

Para Edwards e Usher (2006), a educação ao longo da vida impele a valorização de diferentes fontes e formas de aprendizagem que ocorrem em diferentes espaços de convivência social, para além da instituição escolar. Esse modelo humanitário, reconhecido pela Associação Internacional de Educação de Adultos (ICAE), tem como foco o reforço da democracia.

Na óptica do modelo do capital humano, entendido por diversos governos e órgãos internacionais (como o Banco Mundial, *e.g.*), a escolarização é tratada como “estratégia” para acelerar o crescimento econômico. A perspectiva do capital humano pode trazer limitações, uma vez que a aprendizagem na escola passa a ser entendida de maneira instrumental, voltada somente para o trabalho, conforme apontam Sutherland e Crowther (2006).

A diversidade de posições em torno da proposição da educação ao longo da vida evidencia forças ideológicas na constituição da EJA, refletidas nos modos organizacionais que tendem mais para um modelo ou para o outro. De qualquer modo, aprender ao longo da vida é considerado questão-chave na política internacional de educação, como aponta Illeris (2006), e também tem reflexos nas políticas para a EJA tocantinense, como será mostrado.

À época deste estudo (entre 2015 e 2020), a EJA era organizada localmente pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC), Diretorias de Ensino (DRE), Gerência de Educação de Jovens e Adultos, pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Araguaína. Compreende as etapas do ensino fundamental e a do ensino médio, organizadas em séries, e estas correspondem a segmentos, de acordo com a etapa da educação básica, como consta no quadro a seguir:

Quadro 1 - Etapas, segmentos e séries na EJA-TO.

Etapa do Ensino Básico	Segmentos da EJA	Períodos ¹⁹
Ensino fundamental (Anos Iniciais)	1º Segmento	1º – 4º
Ensino fundamental (Anos Finais)	2º Segmento	1º – 4º
Ensino médio	3º Segmento	1º – 3º

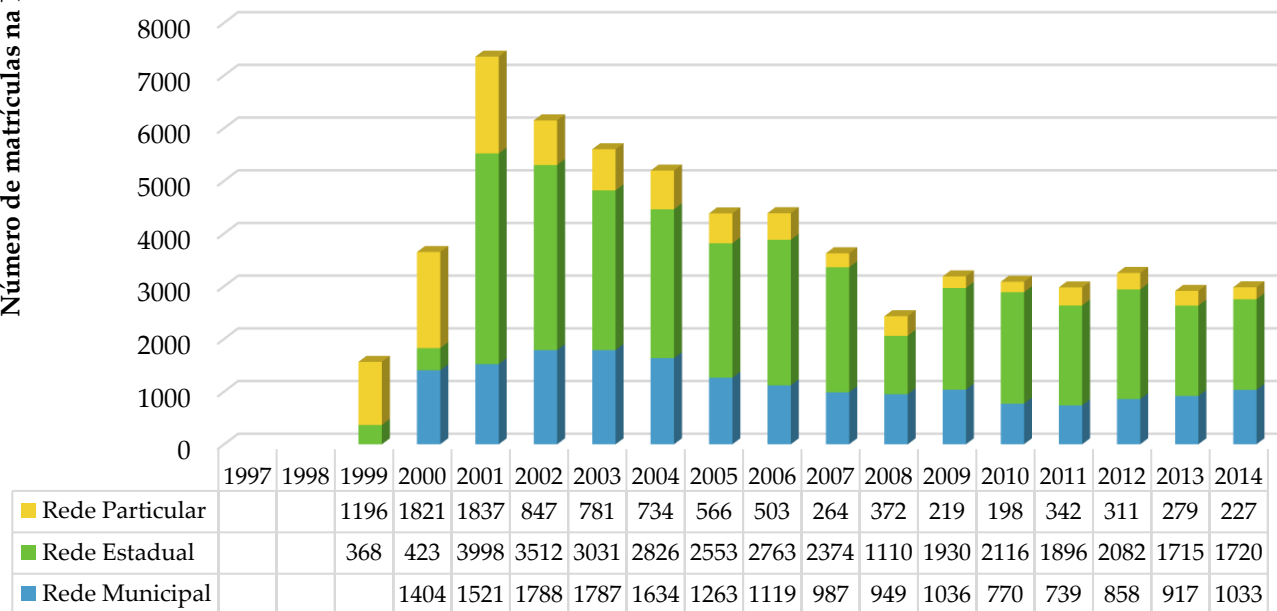
Fonte: Baseado em dados da SEDUC-TO (2016).

O atendimento à EJA-TO é realizado pelas redes de ensino pública e privada, ambas vinculadas às DRE. Na cidade de Araguaína, as redes de ensino iniciaram o atendimento ao final da década de 1990, mas os dados sobre matrículas só estão disponíveis a partir de 1999, como mostra o gráfico abaixo.

¹⁹ Na EJA, os Períodos do 1º Segmento correspondem às séries do 1º até o 4º Ano do EF “regular” e os Períodos do 2º Segmento correspondem às do 5º ao 8º Ano do EF “regular”.

Gráfico 6 - Número de matrículas iniciais nas redes de ensino de Araguaína.

Número de matrículas na EJA



Fonte: Baseado em dados do Educasenso/INEP.

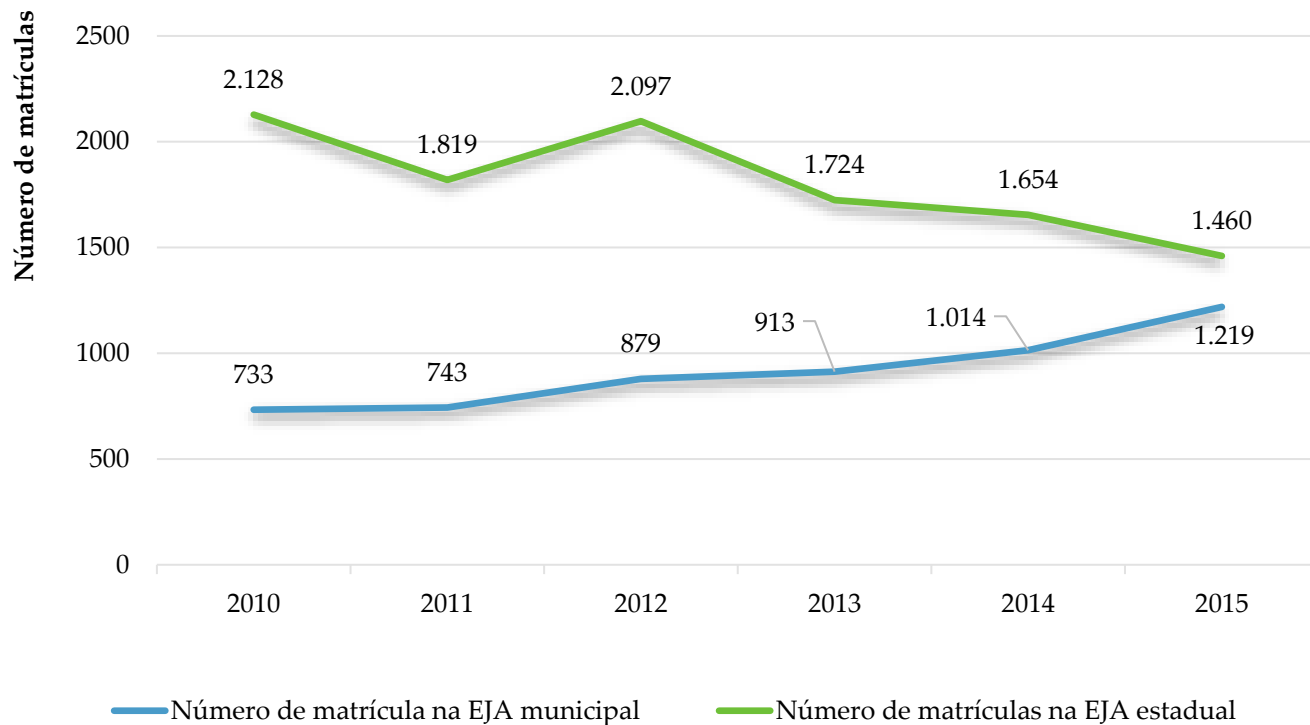
Segundo o gráfico 6, o atendimento à EJA variou. Essa variação corresponde, em grande medida, ao desenvolvimento das redes de ensino locais. Num primeiro momento, a rede privada de ensino apresentava o maior número de matrículas na EJA: em 1999, enquanto as escolas estaduais atendiam 368 alunos, a rede particular atendia 1.196 alunos. A partir do ano 2000, as matrículas na EJA na rede privada sofreram queda, devido à expansão da rede pública de ensino. Nesse cenário, a EJA local passou a ser atendida majoritariamente pelas redes de ensino públicas (nas escolas estaduais e municipais).

Desde 2001, as redes de ensino municipal e estadual são responsáveis pela maioria das matrículas na EJA. Esse fato é decorrente das políticas educacionais e do desenvolvimento de metas nacionais e regionais que visam ao aumento da escolaridade da população tocantinense.

Como parte das ações estratégicas governamentais, a oferta de vagas para a EJA nas escolas públicas aumentou ao longo da primeira década do século XXI. Nesse período, as escolas estaduais abarcaram o maior número de alunos matriculados na EJA, isto porque as escolas estaduais são responsáveis pela oferta do ensino médio, etapa com maior demanda local.

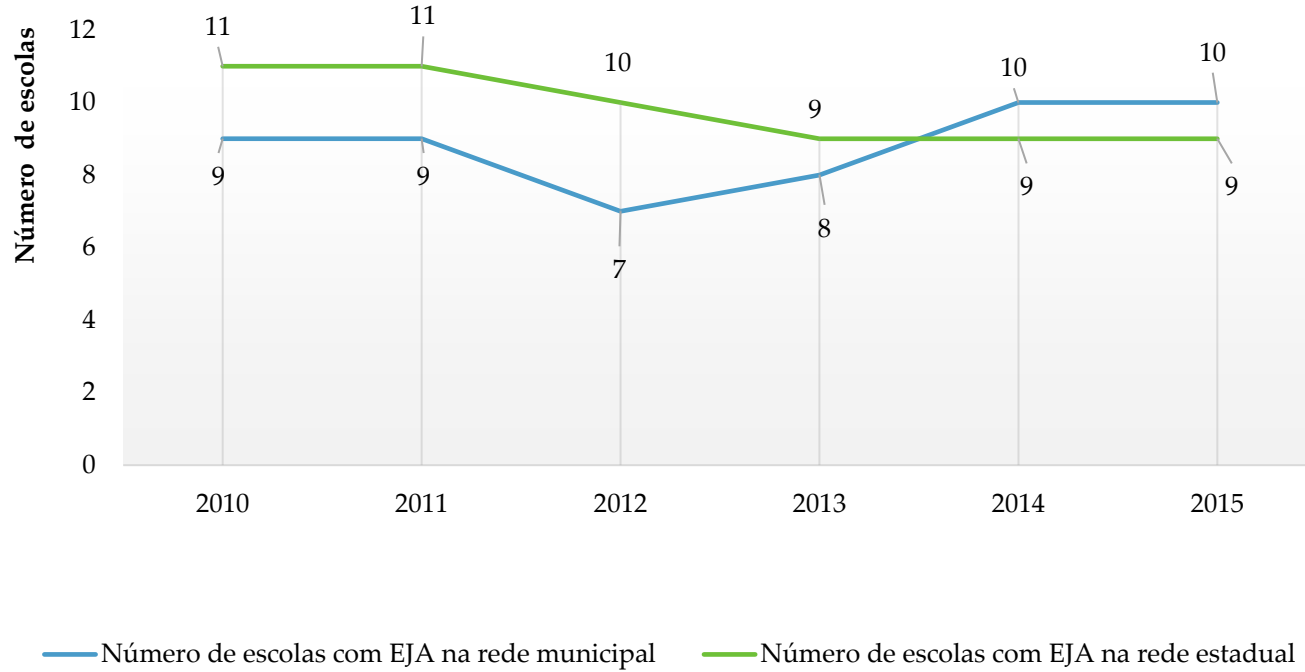
O ápice no número de matrículas na EJA-Araguaína ocorreu entre os anos de 2001 e 2003, quando as oportunidades educacionais gratuitas para atender a demanda local foram expandidas. Desde 2012, observa-se no município a tendência de crescimento no número de matrículas na EJA nas escolas municipais e no número de escolas municipais que atendem a EJA, conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 7 - Número de matrículas em escolas públicas da EJA-Araguaína-TO.



Fonte: Baseado em dados do Censo Escolar/INEP.

Gráfico 8 - Número de escolas públicas que atendem a EJA-Araguaína-TO.



Fonte: Baseado em dados do Censo Escolar/INEP.

No âmbito das escolas da rede municipal de ensino, a ampliação de vagas para a EJA nos anos finais do ensino fundamental contribuiu para o aumento de matrículas. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) (Araguaína, 2015), esse fato é decorrente da inserção do componente curricular Iniciação à Qualificação Profissional (IQP).

Observa-se ainda que, com o processo de municipalização²⁰, as escolas e matrículas na rede estadual sofreram decréscimo, entre 2011 e 2013. Com a ampliação da oferta na EJA nas escolas públicas, a rede de ensino municipal passou a ofertar vagas no ensino fundamental, enquanto a rede de ensino estadual focaliza o ensino médio, ainda que, em Araguaína, existiam quatro escolas estaduais que atendiam a EJA no ensino fundamental, à época desta pesquisa.

Sobre a abrangência da EJA, fazem parte das turmas diversos grupos socioculturais pertencentes ao campo, à zona urbana, às comunidades quilombolas e aos povos indígenas. Para tanto, há escolas urbanas e rurais, como mostra o quadro abaixo.

²⁰ A municipalização, conforme Machado (2009), é um fenômeno na educação nacional e, após a CF de 1988 e a LDB nº 9.394/96, é uma tendência que aparenta ser irreversível na EJA-ensino fundamental.

Quadro 2 - Escolas urbanas e rurais para a EJA-TO.

Rede de ensino:	ESCOLAS URBANAS						ESCOLAS RURAIS							
	EJA-regular		EJA-ed. especial		EJA-integrada à ed. profissional		EJA-indígena		EJA-quilombola		EJA-prisional		EJA-campo	
	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM	EF	EM
Privada	X	X												
Estadual	X	X	X				X	X	X		X	X		
Municipal	X				X								X	
Federal		X				X								

Fonte: Baseado em dados da DRE-Araguaína, SEDUC-TO e Censo Escolar (Brasil, 2016).

Nas escolas urbanas públicas, concentra-se o maior número de matrículas, isso se dá nos três segmentos da educação básica: anos iniciais do EF, anos finais do EF e ensino médio. Na EJA-educação especial há somente a oferta dos anos iniciais do EF e está vinculada à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Recentemente a EJA-regular, no estado, vem buscando integrar a educação básica à educação profissional, que, até então, vinculava-se, predominantemente, à rede privada de ensino. Na rede de ensino municipal de Araguaína, a integração entre o ensino fundamental e a educação profissional, à época desta pesquisa, ainda não parecia consolidada, pois havia poucas escolas que ofertavam essa especificidade. Vale ressaltar que o Instituto Federal Tocantinense (IFTO) oferece o terceiro segmento da EJA vinculado à profissionalização.

As escolas públicas do campo atendem distintos grupos sociais, de acordo com a demanda. São atendidos, na EJA-campo tocantinense, moradores de assentamentos e comunidades ribeirinhas. Há também, como descrito no quadro 2, a oferta de EJA nas prisões, EJA-prisional, desde 2005, por meio do “Projeto Educando para Liberdade”. Esse projeto atende pessoas privadas de liberdade, majoritariamente do sexo masculino, em todas as etapas da educação básica, nos presídios em Palmas, Gurupi, Araguaína e Porto Nacional, por exemplo.

A EJA-indígena atende as etnias Apinajè, Krahô, Javaé, Xerente, Karajá, Xambioá e Krahô-Kanela. No entorno de Araguaína, há oito escolas indígenas que ofertam a educação básica, no entanto, o número de matrículas é baixo. Em 2016, por exemplo, muitas escolas indígenas não tiveram matrículas iniciais na EJA. Um aspecto importante é que, nessas escolas, há professores indígenas.

A EJA-quilombola foi implementada após o reconhecimento de comunidades quilombolas no Tocantins, a partir de 2004, estendendo-se até 2010, quando houve o reconhecimento da maioria dessas comunidades. Das 27 comunidades quilombolas do Tocantins, a DRE-Araguaína supervisiona, atualmente, cinco

escolas que oferecem turmas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Para atender às necessidades formativas e aos interesses de variados grupos socioculturais e para que o letramento escolar de fato contribua com a vida do indivíduo, faz-se necessária a organização curricular a partir das singularidades desses grupos sociais, aspecto a ser tratado no próximo subtópico deste capítulo.

A organização curricular da EJA tocantinense frente às funções da EJA

A organização curricular para a EJA tocantinense é regida por Resoluções aprovadas pelos Conselhos de Educação (estadual e municipal)²¹, orientadas por normativas da LDB nº 9.394/96 (Brasil, 2005) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA). Em acordo com as DCNEJA (Brasil, 2000a), a EJA deve cumprir com as seguintes funções: equalizadora, oportunizando ensino escolar a distintos indivíduos sociais; reparatória, ao atender às especificidades socioculturais e formativas dos estudantes da EJA por meio de um modelo pedagógico diferenciado; qualificadora ou permanente, uma vez que a escolarização é parte da aprendizagem contínua, em qualquer período da vida, e visa à formação cidadã. Essas funções fundam-se na função redistributiva que responsabiliza o município, primeiro, pela oferta de cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados e, segundo, pela garantia de qualidade de ensino. Além disso, o documento propõe uma estrutura bastante flexível, dando oportunidades para que estados e municípios possam organizar o funcionamento e o currículo,

²¹ Conforme a estrutura curricular de 2017, “a hora aula do noturno é de 50 minutos, sendo que em sala de aula na forma presencial, a hora terá 40 minutos, os 10 minutos em déficit de cada hora/aula, o professor trabalhará com Projetos de Complementação da Aprendizagem de seu componente curricular” (Tocantins, 2016).

segundo as necessidades socioculturais dos estudantes e singularidades locais.

Abordaremos, neste tópico, a estrutura atual da EJA, programa em que se deu este estudo, especificamente a organização dos anos finais do ensino fundamental. O currículo organiza-se por meio de disciplinas, com professores especialistas atuando nos diferentes componentes. Há uma parte designada como diversificada na qual se atende a demandas locais, como é o caso de cursos profissionalizantes, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Aspectos das Estruturas Curriculares para a EJA-Anos Finais-TO.

Escolas Públicas no Tocantins	Escolas Estaduais – EJA (EF nos anos finais)			Escolas Municipais de Araguaína – EJA (EF nos anos finais)
	2012	2013	2017	2014
Carga horária total:	2.000 h/a	2.000 h/a	2.000 h/a	1.600 h/a
Semanas letivas:	20	20	20	20
Duração da aula:	48 min.	48 min.	50 min.	42 min.
Horário da entrada e saída:	18:45-22:12	19:00-22:12	18:50-22:10	19:00-22:00
Parte diversificada obrigatória:	Inglês	Inglês ²²	- Emprego e Trabalho - Redação	- Iniciação à Qualificação Profissional (IQP)
Parte diversificada optativa:	-	-	Ensino Religioso ou ALE ²³	-
Língua Portuguesa:	6 h/a sem.	6 h/a sem.	5 h/a sem.	4 h/a ²⁴ sem.

Fonte: Baseado nas Estruturas Curriculares para EJA da SEDUC-TO e SEMED de Araguaína-TO.

²² No 2º Segmento da EJA, o Inglês compõe a área de Linguagens e Códigos, junto a Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, segundo a Resolução CEE/TO nº 160 de 2016 e a Resolução CEM/TO nº 01 de 2014.

²³ Aprofundamento em Leitura e Escrita – ALE.

²⁴ O componente curricular Língua Portuguesa sofreu alteração na carga horária (diminuiu em 1h/a), possivelmente, devido à criação do componente curricular IQP, na rede municipal de ensino.

Como mostra o quadro 3, prevê-se, além dos componentes comumente encontrados nos currículos escolares, a Parte Diversificada (Obrigatória e Optativa), que inclui disciplinas construídas localmente. Na Parte Diversificada Optativa do currículo aprovado para 2017²⁵, na rede estadual, o componente curricular Ensino Religioso²⁶ aparece como oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. O aluno não matriculado no Ensino Religioso deverá, a partir de 2017, cursar o Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE), além do ensino de redação que aparece como componente da Parte Diversificada Obrigatória. A mobilização da leitura e da escrita aparenta ser o foco da Parte Diversificada da EJA da rede estadual, em situações escolares diferentes das aulas de língua portuguesa.

O acesso ao mundo do trabalho também é enfatizado por meio da inserção de disciplinas, o que remete às funções reparatória, equalizadora e qualificadora da EJA, por meio dos componentes curriculares: Emprego e trabalho, na rede estadual, e Iniciação à Qualificação Profissional (IQP), na EJA-Araguaína. Essa organização curricular parece uma alternativa para atender às necessidades de formação para o trabalho dos estudantes da EJA, mas são abordadas em aulas teóricas e não práticas. Especificamente sobre a disciplina IQP, implantada em 2014, a SEMED de Araguaína previa cursos na área de Gestão (Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Recursos Humanos, Promotor de Vendas, Recepcionista e Operador de Caixa) e Tecnólogo (Operador de Computador).

Conforme o depoimento de um dos professores, a disciplina IQP tem como objetivo preparar o estudante para se manter no ou

²⁵ Conforme Resolução CEE/TO nº 160 de 2016 que aprovou mudanças curriculares para 2017.

²⁶ O ensino religioso é uma disciplina escolar nas escolas públicas de ensino fundamental, conforme consta no art. 210 da CF/1988. Em respeito aos valores culturais dos grupos de alunos, o ensino religioso é adequado à grade curricular, *i. e.*, na EJA-indígena o ensino religioso refere-se à cultura indígena, e não à religião oficial do país.

adentrar o mercado de trabalho. O projeto de ensino pensado para esse componente curricular vai ao encontro das necessidades apontadas por empregadores, conforme pode ser percebido na fala da professora de IQP. Para ela, o conjunto de capacidades e conhecimentos essenciais para a inserção do estudante da EJA em postos de trabalho diz respeito “a formas adequadas de falar e se comportar em futuros ambientes de trabalho ou no trabalho atual do aluno” (Diário de campo, 05/05/2016). Nesse sentido, a criação da disciplina se justifica pela demanda de formar pessoas que saibam falar/escrever “adequadamente” numa situação de entrevista ou durante o atendimento ao cliente, o que denota o caráter instrumental da disciplina de IQP.

De fato, como expõem Kleiman e Bezerra (2018), é um grande desafio à EJA planejar disciplinas instrumentais, restritas por fatores econômicos e necessidades mercadológicas. A criação de IQP como parte diversificada da grade curricular pode ser considerada um esforço estratégico para atender as necessidades reais dos alunos (empregados) e do mercado de trabalho (empregadores), mas acarretou a diminuição (em duas horas/aula semanais) da disciplina de língua portuguesa (que passou a ter 4 horas/aula semanais), como é possível observar na Figura 2: “Quadro de horários da EJA na escola” (no Capítulo 3). Somado a isso, o planejamento dessa disciplina não parece levar em conta quem são os alunos da EJA: o adolescente que quer terminar o ensino fundamental e médio, a dona de casa que quer ajudar a filha na escola, o(a) idoso(a) que quer melhorar sua leitura/escrita, ou seja, só atende, de fato, ao aluno na fase produtiva da vida que pretende adentrar ou permanecer no mercado de trabalho, como era o caso de Gilberto²⁷ (42 anos), que havia cursado IQP no ano anterior e afirmou que foi muito bom aprender a elaborar seu currículo para fins de apresentação em postos de trabalho. Por isto, trata-se de uma disciplina inflexível, dividida em módulos com

²⁷ Foi atribuída aos participantes da pesquisa uma identificação fictícia, garantindo o sigilo de sua identidade.

duração semestral e conteúdo idêntico para todas as turmas da EJA durante o semestre, como comentou a professora da disciplina:

todas as turmas têm o mesmo conteúdo, ou seja, é para que eles, ao entrar na 5ª série (1º Período) e sair na 8ª série (4º Período), passem por todos os módulos. [...]. A cada seis meses muda o módulo. Isso facilita muito meu trabalho. [...] Todas as turmas têm as mesmas coisas, o conteúdo é o mesmo para todas as turmas. Isso é só para o nosso município (Diário de campo, 05/05/2016).

No semestre em que se deu a geração de dados, foi ofertado o módulo Promotor de Vendas. No ano anterior, a mesma professora havia lecionado o módulo Auxiliar em Recursos Humanos e, neste módulo, trabalhou com a produção escrita de *curriculum vitae*. Segundo a professora, essa foi uma temática que teve boa aceitação dos alunos e propiciou o trabalho didático a partir de diferentes gêneros discursivos orais, como seminário e peça teatral, conforme ela afirma, a seguir.

No ano passado eu trabalhei com currículo. Quase que não consigo dar outro conteúdo, de tantas dúvidas que eles tinham. Fizemos seminário, fizemos teatro uns fingindo que era dono de empresa, entrevistadores. Era muito bom. É prazeroso (Diário de campo, 05/05/2016).

Nota-se que as atividades didáticas em IQP mobilizam o trabalho a partir de gêneros que hipoteticamente estariam em consonância com o mundo do trabalho: produzir escrita de currículo, de carta comercial, de relatórios etc. Ou seja, as atividades propostas, tais como foram comentadas pela professora, poderiam ser parte do ensino de LP, já que é a disciplina responsável pelo trabalho com a linguagem e suas variantes.

Na reorganização curricular, houve mudança na nomenclatura: os “Projetos Interdisciplinares” passaram a ser designados como “Projetos de Complementação da Aprendizagem de componente curricular”, pela Seduc-TO (Tocantins, 2016). Essa nova nomenclatura traz a ideia de fragmentação, isto porque, a princípio, um projeto interdisciplinar envolveria o trabalho

conjunto entre professores e a mobilização de diferentes áreas do conhecimento, enquanto a construção de um projeto de complementação da aprendizagem constitui uma atribuição ao professor da disciplina, para “completar” a carga horária. Possivelmente, para os estudantes, os projetos interdisciplinares seriam mais significativos, por poder envolver diferentes professores, componentes curriculares e temáticas transversais aos componentes da EJA, tornando o aprender mais dinâmico.

Vale lembrar que, na organização curricular para a EJA, há conteúdos obrigatórios, mas que não são exclusivos de um componente curricular: por exemplo, educação musical não é exclusiva do componente artes; o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena deve fazer parte de todo o currículo escolar. Nessa mesma lógica, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), os temas transversais, como, por exemplo, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, além de temas vinculados às questões localizadas no âmbito da escola e seu entorno (o bairro, a cidade, o estado, por exemplo), devem ser trabalhados transversalmente às disciplinas do ensino básico e por meio de abordagens teórico-metodológicas que contribuam para a inter/transdisciplinaridade. A relevância de o trabalho didático ser realizado nessa perspectiva (inter/transdisciplinar) aparece no Referencial Curricular para a EJA-Araguaína: “O Referencial Pedagógico não apenas indica os conteúdos a serem trabalhados, mas também promove a **interdisciplinaridade** por meio de propostas que possibilitem o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes [...]” (Araguaína, 2014c).

Nessa perspectiva de integração para fins didáticos-escolares, somada à necessidade do mundo atual em construir uma sociedade democrática que valorize toda a forma de diversidade, houve a inserção do conteúdo Direitos Humanos no currículo da EJA tocantinense. A inserção desse conteúdo no currículo da EJA tocantinense não é algo trivial, pois envolve a continuidade do “diálogo” impulsionado pela publicação da Declaração Universal

dos Direitos Humanos de 1948 (documento que propõe um modelo humanitário defendido pela Associação Internacional de Educação de Adultos) e por ter sido uma das relevantes temáticas discutidas no encontro internacional Conferência de Hamburgo (CONFINTEA V), promovida pela UNESCO, em 1997. Esse novo conteúdo transversal (Direitos Humanos) integra as funções reparatórias e formativas da EJA, daí a necessidade de ser um conteúdo mobilizado com os estudantes da EJA tocantinense.

As mudanças na organização curricular da EJA tocantinense buscam atender às demandas globais, discutidas no âmbito nacional e internacional, e às demandas regionais, que visam atingir metas educacionais localmente construídas, como as que veremos na próxima seção deste capítulo. Tais mudanças curriculares trazem repercussões para o contexto de ensino-aprendizagem, dada a inserção de novos conteúdos e componentes curriculares, reconfigurando as possibilidades didático-discursivas na sala de aula da EJA.

As metas governamentais para EJA

As metas governamentais para a EJA estão postas nos Planos Educacionais (no âmbito nacional, estadual e municipal). Cada meta para EJA relaciona-se a um conjunto de estratégias e envolve ações governamentais localizadas. As recentes metas para a EJA focalizam problemáticas que não são novas no cenário educacional brasileiro, como o aumento da taxa de alfabetização e de escolaridade (questões ligadas ao acesso e permanência na escola) e a integração da EJA ao mundo do trabalho e da qualificação profissional, por meio da organização de currículos que propiciam o sucesso frente ao estabelecido oficialmente.

Metas que visam o acesso à escola

Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE) de Tocantins, uma das metas é a “erradicação” do analfabetismo absoluto entre a

população com 15 ou mais anos de idade. Até 2021, espera-se que, no Tocantins, a taxa de alfabetização entre pessoas com quinze anos ou mais passe de 87,1% para 93,5%. Para o estado, trata-se de um desafio maior, se comparado com Araguaína (de 91,4% pretende atingir 93,5%). Araguaína almeja alcançar o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) até o final da vigência do Plano de Educação Municipal (PEM) de 2015 a 2025 (Araguaína, 2015)²⁸.

O maior desafio consiste na redução em 50% na taxa de analfabetismo funcional no estado do Tocantins. Para tanto, é meta da EJA o aumento da escolaridade média para 12 anos de estudo para a população de 18 a 29 anos de idade, segundo o PEE (Tocantins, 2015)²⁹.

No PNE (Brasil, 2014) e no PEE (Tocantins, 2015), essa meta objetiva igualar a escolaridade média entre negros e brancos e entre moradores da zona rural e urbana. O PEE de Tocantins traçou as seguintes estratégias: ampliar as oportunidades educacionais para os jovens da zona rural que estão fora da escola e focalizar o ensino para EJA rural por meio da Pedagogia da Alternância³⁰. Essas estratégias voltam-se diretamente à EJA-campo, à EJA-indígena e à EJA-quilombola, incluindo a universalização da educação escolar indígena bilíngue/intercultural/comunitária, a implementação da educação sobre Direitos Humanos e a educação sobre a cultura afro-brasileira/quilombola. O PEE (Tocantins, 2015) tem como meta universalizar, na vigência do plano 2015-2025, a oferta da EJA-prisional (EF e EM) em todos os estabelecimentos prisionais, o que

²⁸ Conforme a Lei Municipal nº 2.957, de 24 de junho de 2015.

²⁹ Conforme a Lei Estadual nº 2.977, de 8 de julho de 2015.

³⁰ O documento PEE (Tocantins, 2015) estipula que objetiva-se ampliar a oferta da EJA-campo (o que inclui comunidades quilombolas e indígenas), por meio de mudança metodológica e curricular orientada pela Pedagogia da Alternância, o que ocorreria conforme os interesses das populações do campo, no entanto, o documento não estipula o que seria a proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância.

inclui presídios femininos e unidades para cumprimento de medidas socioeducativas.

Incluem-se, nesse conjunto de metas, o aprimoramento dos currículos para EJA. Temáticas como “educação ambiental” e “direitos humanos” são orientadas para serem abordadas transversalmente no ensino da EJA, por meio da inter/multi/transdisciplinaridade³¹, conforme propõe a recente organização curricular para a EJA.

No âmbito municipal, o PME (Araguaína, 2015) afirma que há 19,6% de analfabetos funcionais (sem indicação de idade) e que há a pretensão de aumentar a escolaridade da população, propondo as seguintes estratégias: monitoramento da demanda e do acesso à EJA, garantia do acesso a exames de certificação de conclusão do EF, promoção do atendimento ao aluno da EJA (transporte, alimentação, saúde – atendimento cardiológico, odontológico, oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos), implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos (“inclusão de temas do envelhecimento e da velhice nas escolas”, segundo a Meta 9 do PEM (Araguaína, 2015, p. 22)) e ampliação da oferta da Educação Profissional técnica vinculada à EJA.

³¹ A necessidade de pensar abordagens teórico-metodológicas que visem à integração dos saberes (institucionais e não institucionais) fez com que novos conceitos entrassem para o discurso acadêmico e didático. Assim, os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade surgiram dentro de um novo paradigma educacional que traz a ideia do “ecológico” como sinônimo de integração dos saberes humanos e em oposição ao positivismo (Guerra, 2013). Entendemos “multidisciplinaridade” como um nível inferior de interação entre diferentes áreas do conhecimento, pois para a resolução de um problema busca-se informação em várias disciplinas, sem modificá-las. Por “interdisciplinaridade” compreendemos a cooperação/intercâmbio entre diferentes disciplinas. E por “transdisciplinaridade” acreditamos ser uma etapa superior de interação, pois não há fronteiras sólidas entre as disciplinas mobilizadas para a resolução de determinado problema.

Metas que relacionam a escola ao trabalho

A temática do trabalho é parte relevante das metas para a EJA, como já discutido. Até 2021, o PEE (Tocantins, 2015) pretende oferecer no mínimo 25% das matrículas da EJA, no EF e EM, de forma integrada à Educação Profissional. Já o PME (Araguaína, 2015) pretende ofertar, até 2025, no mínimo 60% das matrículas na EJA de forma integrada à Educação Profissional, no EF e EM, conforme descrito na Meta 10: Ed. Profissional/EJA. Essa proposta curricular visa “à preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relação entre teoria e prática nos eixos das ciências, do trabalho, da tecnologia, da cultura e da cidadania” (Araguaína, 2015, p. 83).

Para articular a formação básica do trabalhador e a formação para o mundo do trabalho, conforme consta no PME (Araguaína, 2015) e na Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2014 (Araguaína, 2014a), a SEMED pretende estimular parcerias público-privadas; aumentar as matrículas na EJA e diversificar os currículos da EJA. O planejamento estratégico da Meta 10 visa à integração da EJA à Educação Profissional, por meio de ações que buscam oferecer cursos de qualificação profissional e, sobretudo, buscam a expansão das matrículas na EJA.

Embora esteja clara a forte ligação entre os mundos da escola e do trabalho no currículo para EJA, o PME (Araguaína, 2015) tenta inserir essa ideia dentro de um objetivo maior, que seria a formação do aluno para a cidadania, com foco na formação integral para o aluno da EJA. Tal afirmação está em consonância com o texto da LDB nº 9.394/96, §2º do art. 1º, que afirma que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 2005, p. 1). A construção de propostas curriculares que tratem de temáticas ligadas ao mundo do trabalho e à inserção do jovem e do adulto em postos ofertados pelo mercado de trabalho é de extrema relevância na EJA e também decorre das demandas e necessidades desses estudantes. O desenvolvimento de estratégias para a alfabetização e o letramento de pessoas jovens e adultas é uma

tarefa política complexa, porque envolve estratégias planejadas por gestores que levem em consideração a diversidade de práticas letradas da sociedade contemporânea, bem como os interesses de grupos sociais específicos.

Capítulo 2

Letramentos, relações de poder e a Educação de Jovens e Adultos

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (Kleiman, 1995, p. 15).

No Brasil, os primeiros estudos de letramento com foco na EJA surgiram na área de conhecimento da Educação e na área da Linguística Aplicada. A incorporação da palavra “letramento” nas políticas educacionais e em documentos orientadores educacionais, como referenciais curriculares e parâmetros curriculares nacionais, se deu rapidamente no país, comentam Vóvio e Kleiman (2013). Mas, essa rápida incorporação nos documentos nacionais, somada à distância entre o discurso acadêmico e o discurso didático-escolar, resultou na coexistência de diferentes maneiras de conceber esse termo. Assim, no campo da EJA, a compreensão do que vem a ser letramento é plural e advém de diferentes abordagens, o que denota o fato de que “os sentidos atribuídos ao letramento nem sempre coincidem com aqueles cunhados nas pesquisas que lhes deram origem” (Vóvio; Kleiman, 2013, p. 179).

Em decorrência disso, para uns, “o letramento corresponde a um método a ser adotado por professores no ensino da língua escrita; para outros, corresponde a capacidades mensuráveis na

população, ou em subgrupos dela; e, para outros, letramento e alfabetização dizem respeito a um mesmo fenômeno” (Vóvio; Kleiman, 2013, p. 178).

A partir de 2001, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que é vinculado ao Instituto Paulo Montenegro (IPM) – ação social do IBOPE – e à ONG Ação Educativa, promove pesquisas que visam avaliar práticas de letramento dos brasileiros na faixa etária de 15 a 64 anos de idade. Nesse contexto, o conceito de “alfabetismo funcional” é utilizado para investigar o tema do analfabetismo para a educação de adultos, segundo os critérios estabelecidos para avaliar se a pessoa é analfabeta: absoluta, rudimentar, elementar, intermediária ou se ela é proficiente na língua nacional/oficial, a língua portuguesa.

A relevância do conceito está diretamente ligada às suas implicações e impactos nas políticas educacionais e nas políticas de formação de educadores, em decorrência disto, a reflexão sobre as representações criadas a partir da palavra “letramento” é importante para a EJA, já que a EJA se constitui um campo específico de responsabilidade pública do Estado e tais representações põem em jogo perspectivas para pensar o ensino para jovens e adultos. Tal responsabilidade, segundo Arroyo (2011), pode ser vista tanto nas estruturas que gerenciam a EJA (como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)) quanto nos espaços educacionais (universidades e escolas) que pesquisam e/ou ofertam a modalidade.

Para Brian Street (um dos principais estudiosos do letramento), as práticas de letramento de um grupo podem indicar como o letramento é compreendido nesse grupo social. A importância disso reside no fato de que, por meio da perspectiva etnográfica, o pesquisador pode vir a conhecer as relações que grupos minoritários estabelecem com as práticas escritas imbricadas em diferentes formas de letramentos – marginalizados e/ou dominantes.

Vóvio e Kleiman (2013) comentam que a perspectiva etnográfica tem contribuído para o desenvolvimento de estudos de letramento no campo da EJA, visibilizando trajetórias leitoras e formas de participação em situações de uso da escrita pelos grupos de maior vulnerabilidade social. Esses grupos socialmente vulneráveis envolvem alunos da EJA em sistema prisional, indígenas, ribeirinhos, assentados, dentre outros.

Diversos estudos de letramento na EJA, nas áreas da LA e da Educação, focalizaram aspectos ligados ao processo de escolarização, como: a interação em aulas de língua materna/alfabetização e matemática, projetos de letramento na EJA e eventos e práticas de letramento na EJA: Barella (2007); Kleiman (1995); Matêncio (1994); Santos (2012); Silva (1999); Valverde (2006); e Vóvio (2007), para citar alguns desses estudos. Nesses estudos prevaleceu o entendimento de letramento como “conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade” (Kleiman, 2000, p. 19). Essa concepção de letramento, conforme nos mostra a autora, funda-se na pesquisa de antropólogos, historiadores, sociólogos que defendem que as práticas de uso da escrita são determinadas culturalmente, com “modos específicos de funcionamento” que “têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

Grupos socioculturais periféricos, como afirma Signorini (2004), são pouco familiarizados com práticas de leitura e escrita que a sociedade grafocêntrica acredita serem relevantes para a vida de todo cidadão. Pode-se dizer que os alunos da EJA fazem parte desses grupos e enfrentam dificuldades para serem reconhecidos como sujeitos de direito pela sociedade e pela gestão educacional. Tal dificuldade parece estar ligada às identidades raciais e socioeconômicas dos participantes – cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados são constituídos “por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que integram os grupos mais pobres da população” (Ribeiro; Catelli;

Haddad, 2015, p. 38). É por isso que a questão do letramento dos estudantes da EJA está fortemente ligada às questões sociais em alta dentre as discussões atuais, como a questão racial.

Decorre daí a necessidade de compreender o papel da EJA como uma ação afirmativa voltada aos adolescentes, jovens, adultos e idosos (Ireland, 2016), com vistas a diminuir a discriminação e a desigualdade historicamente criadas pelas condições de privação e pobreza que assolam grande parte da população do país. A EJA busca ser uma possibilidade de acesso a bens culturais via escolarização, com fins de transformação das práticas de letramentos (leitura, escrita e numeramento) dos grupos minoritários e heterogêneos que constituem seu público. Considerando a EJA como responsabilidade das instituições educacionais, a reflexão acerca do termo “letramento” torna-se ainda mais importante ao estarmos cientes de que os participantes da EJA ainda não têm os direitos plenamente reconhecidos pela sociedade e pelo Estado brasileiro.

Apesar de a EJA ainda ser um segmento negligenciado e ter seus sujeitos esquecidos, “nos discursos nacionais e internacionais de diversas esferas públicas, a EJA é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática” (Vóvio; Kleiman, 2013, p. 179). Partindo do princípio de que a EJA visa não apenas suprir a falta de escola, mas também garantir direitos das pessoas participantes (Arroyo, 2011) (como o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno, conforme consta na LDB nº 9.394/96), é imprescindível planejar uma EJA que atenda aos direitos humanos e que leve em consideração que as práticas de letramento são heterogêneas e precisam ser reconhecidas dentro da sala de aula e da escola.

A incorporação do termo letramento na EJA somou-se ao momento sócio-histórico brasileiro em que se acreditava que seria necessária a mobilização política, acadêmica e pedagógica para arquitetar a EJA como campo de responsabilidade pública (Arroyo, 2011). Kleiman (2000) também expõe a necessidade de haver

vontade política para renovar e fortalecer a EJA. Para a autora, os programas de educação básica de adultos não são suficientes para integrar grupos marginalizados da sociedade dominante, dadas suas trajetórias de vida repletas de exclusões.

Considerando as premissas acima, para o desenvolvimento desta pesquisa foi construído um quadro teórico sobre letramento e algumas de suas categorias analíticas (eventos e práticas de letramento (Barton, 1994a; Barton; Hamilton, 1998; Hamilton, 2000a; Kleiman, 1995; Street, 1984), embasado na concepção bakhtiniana dialógica de linguagem (Bakhtin, [1979] 2011; Volóchinov/Bakhtin, [1929] 2018). Somaremos a esse quadro teórico a abordagem interacional que focaliza microinterações verbais construídas nas aulas de língua portuguesa (Bunzen, 2009; Kleiman, 1990, 1991, 1998, 2002; Matêncio, 1994, 2001).

Com base nos autores supracitados, este capítulo foi organizado da seguinte maneira: primeiramente será tratada a noção de letramento no campo escolar (inclusive nos documentos oficiais) e suas sucessivas modificações/ampliações. Posteriormente, serão apresentados os conceitos de evento de letramento e de prática de letramento. E, por fim, será abordada a noção de letramento escolar e de aula enquanto espaço de interação.

“Letramentos” para a EJA: questão terminológica e política

Letramento se tornou absolutamente central para política educacional, desenvolvimento de currículo e nosso pensamento sobre a prática educacional (Lankshear; Knobel, 2003, p. 3, tradução nossa)³².

Sem dúvida, letramento está no topo da agenda de preocupações públicas. [...] Existe muita conversa sobre demandas de mudanças na educação, devido às novas tecnologias que transformaram o trabalho. [...]. Existem correlações entre a falta de letramento – ou ‘analfabetismo’ – e a empregabilidade, exclusão social e saúde precária, comportamento

³² Literacy has become absolutely central to education policy, curriculum development, and our everyday thinking about educational practice (Lankshear; Knobel, 2003, p. 3).

antissocial [...]. O que emerge forte nesses debates é o alto valor emocional e ideológico atribuído ao letramento e o papel central que o letramento tem na nossa sociedade (Papen, 2005, p. 7-8, tradução nossa).³³

Ao longo da história da EJA no Brasil, até os anos de 1980, o foco das políticas educacionais para os jovens e adultos foi a alfabetização, por conta do grande percentual de analfabetos no Brasil. A ideia de letramento foi inserida na agenda política da EJA como concepção voltada à cidadania, neste sentido, os estudos de letramento contribuíram para o entendimento dos entraves da alfabetização de jovens e adultos de tipo escolar, era necessário considerar as experiências que tais alunos traziam (e trazem) à escola, por já serem participantes ativos das culturas dos escritos e, portanto, serem portadores de diferentes formas de letramentos.

Nos anos 1970, em países considerados desenvolvidos, “letramento” era utilizado para fazer referência a contextos não formais de educação, programas educacionais não formais para adultos “iletrados”, para ajudá-los a adquirir habilidade de leitura e de escrita. Posteriormente, “letramento” foi associado ao ensino institucional escolar (Lankshear; Knobel, 2003). Pode-se compreender que o termo letramento se refere a um conjunto de práticas sociais de uso da escrita mais amplo que as práticas escolares que envolvem a escrita, ainda que estas estejam inclusas (Kleiman, 2010). O conceito de letramento permite analisar os impactos que as práticas letradas têm na sociedade e vice-versa, portanto, ele envolve práticas de dentro e de fora do âmbito escolar.

A concepção sociocultural de letramento tem alavancado o desenvolvimento de diversos estudos de letramento, estudos que nos permitem compreender que as questões ligadas ao conjunto de

³³ Without doubt, literacy is high on the agenda of public concerns. [...] There is much talk about changing educational demands, because of new technologies, changing workplaces [...] There are worries that lack of literacy – or ‘illiteracy’ – hinders employability, leads to social exclusion and poor health, and is correlated with anti-social behavior. [...]. What emerges strongly from these debates is the high emotional and ideological value attached to literacy and the central role it plays in relation to many of our society’s major concerns.

práticas de letramento de um grupo são mais complexas do que avaliar o grau de desenvolvimento pela taxa de alfabetização (Street, 2014). Esse autor comenta sobre estudos recentes que mostram que a aquisição de emprego nem sempre está relacionada ao letramento da pessoa: aspectos como classe social, gênero e raça, por vezes, são mais importantes na visão dos empregadores. O autor relaciona esse fato com as palavras de Graff (1979) que trazem a ideia de que o baixo letramento de um grupo é mais um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa. Por isto, Street (2014, p. 34) defende a ideia de que “a realidade é mais complexa, mais difícil de enfrentar politicamente e exige análise qualitativa, mais do que quantitativa”.

Dessa perspectiva, “letramento” envolve muito mais do que a habilidade de ler e escrever. A alfabetização (etapa inicial da escolarização que diz respeito à aquisição de habilidades de leitura e escrita) é uma parte relevante da história de letramento da pessoa, mas o conceito de letramento “envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (Kleiman, 2010, p. 18). Dadas as diversas situações, em diferentes instituições, nas quais uma pessoa ou um grupo interage com textos, falamos de letramentos, no plural, e de letramentos múltiplos/multiletramentos, conceito que Street (2014) considera crucial para contestar a ideia de letramento “único”, o que é vinculado às práticas escolares.

A ideia de multiletramentos, cunhada pelo Grupo de Nova Londres³⁴, baseia-se na observação das mudanças nas práticas de

³⁴ O Grupo de Nova Londres surgiu na década de 1990. Durante uma semana, diversos pesquisadores da área da Educação e da Linguística participaram de um encontro, na cidade de Nova Londres – EUA, com foco nos impactos que as novas formas de comunicação poderiam acarretar à educação escolar. O conceito desenvolvido pelo grupo (multiletramentos) foi aceito no âmbito acadêmico e, desde então, tem influenciado muitos pesquisadores ao redor do mundo e, em decorrência disso, a palavra “multiletramentos” apareceu, via *Google search*, em

letramento. Barton (1994b) comenta que a globalização desenfreou a circulação de uma diversidade de práticas de letramentos, que são transformadas pelas pessoas segundo suas necessidades locais. Para Street (1994), o conceito de letramentos múltiplos refere-se aos letramentos localmente inventados (letramentos vernáculos), sempre baseados ou conectados com um sistema de letramento dominante. Nessa visão, os letramentos múltiplos revelam a identidade social de um grupo.

Tanto Barton (1994b) quanto Street (1994) consideram que os múltiplos letramentos dizem respeito aos letramentos locais, que podem ser reconfigurados por letramentos dominantes globais. Por outro lado, os letramentos globais são modificados pelas mudanças tecnológicas na comunicação do mundo contemporâneo, principalmente as mudanças que atingem o mundo do trabalho, como argumentam Cope e Kalantzis (2009):

A partir das novas práticas comunicativas, novos letramentos surgiram. E esses novos letramentos são imbuídos de novas práticas sociais – maneiras de trabalhar em novas ou transformadas formas de emprego, novas maneiras de participar no espaço público como cidadão, e talvez, novas formas de identidade e personalidade (Cope; Kalantzis, 2009, p. 166).

O surgimento de novas práticas comunicativas reconfigurou o mundo contemporâneo e impôs demandas aos pesquisadores que focalizam o panorama do letramento (escolar). Por isso, em 1994, pesquisadores do Grupo de Nova Londres se reuniram para pensar sobre o que constituiria uma pedagogia de letramentos apropriada para nossos tempos (Cope; Kalantzis, 2000). Como fruto dessa reunião, foi publicado um artigo manifesto expondo a ideia de multiletramentos, em 1996, na *Harvard Educational Review* e, posteriormente, o livro: “Pedagogia dos multiletramentos” (Cope; Kalantzis, 2000)³⁵.

2009, em mais de 60.000 *web pages*, algo que o grupo não imaginava que um dia pudesse ocorrer (Cope; Kalantzis, 2009).

³⁵ Ver também a obra mais recentemente publicada, “Letramentos”, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro, em 2020, pela editora Unicamp.

Dentre os pesquisadores reunidos, era consenso que o conceito mais apropriado para a compreensão das práticas letradas atuais é o de “multiletramentos”³⁶ – palavra escolhida pelo grupo devido a dois importantes argumentos: a multiplicidade das mídias na comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística (Cope; Kalantzis, 2000). Assim, entender o que se convencionou chamar de “novos letramentos” compreende considerar a multiplicidade de linguagens (semioses) contida na pluralidade e diversidade cultural presente na produção de autores e nas considerações de leitores contemporâneos (Rojo, 2013). Evidentemente, os novos letramentos passaram a ser uma demanda para a educação básica, indo além do domínio acadêmico.

No Brasil, a partir do ano de 2018, o conceito de multiletramentos foi adotado no país via Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Isso significa que as novas práticas de letramentos criadas por meio das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) devem estar presentes no currículo escolar do ensino básico. Assim, a noção de multiletramentos adentra o ensino de línguas na escola, via uma diversidade de gêneros discursivos digitais. No entanto, em um país como o Brasil, onde não há computadores nem *Internet* para os estudantes na grande maioria das

³⁶ O termo multiletramentos relaciona-se a concepções importantes para a educação escolar (como equidade) e envolve pensar o acesso dos estudantes da educação básica a fontes diversas de materiais (escritos, imagéticos e orais). É preciso que a formação escolar do trabalhador vá além do ensino dos “três Rs”: ler, escrever e aritmética. É necessário criar condições educacionais para que o trabalhador desenvolva criticidade perante os discursos sociais. Faz-se necessário pensar na formação do cidadão – ativo, agente participativo nos trabalhos em equipe – na comunidade, no trabalho e nas relações que envolvam diversidade. Pensar os multiletramentos remete à reflexão sobre as mudanças na vida e aumento dos direitos individuais, com a criação de políticas de gênero, étnicas, linguísticas etc. Nessa concepção de letramento, há o entendimento de que os indivíduos têm identidades multifacetadas, assim, caberia à educação institucional propiciar o desenvolvimento das competências individuais que permitissem à pessoa ter acesso e participar da nova economia, domínio onde circulam novos gêneros discursivos (Cope; Kalantzis, 2009).

escolas públicas, mais importante do que a inserção dos letramentos digitais, proposta em documentos nacionais, é que haja ampliação das experiências dos alunos de modo a aumentar a participação deles nas práticas sociais e na produção de visão crítica/reflexiva/ética relacionada às linguagens.

Há necessidade de ampliar a noção de letramento para além das habilidades de ler e escrever, para transformar as práticas de letramento da sociedade dominante, que sempre foram excludentes:

o resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante (Kleiman, 1995, p. 47).

A questão do letramento é sem dúvida parte da agenda política na educação de jovens e adultos de qualquer nação democrática (Kleiman, 1995; Lankshear; Knobel, 2003; Papen, 2005; Street, 2014; Vóvio; Kleiman, 2013), especialmente porque o acesso à escolarização é uma demanda social e é parte dos direitos individuais, com fins no exercício da cidadania.

As representações sobre letramento nem sempre correspondem a uma perspectiva libertadora para os estudantes. Street (2014) comenta que o Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, buscou trazer o letramento para a agenda política; no entanto, as representações de letramento evidenciadas por agências e meios de comunicação reproduziram ideias estereotipadas sobre a alfabetização para adultos (ao reproduzir a ideia de o analfabeto ser alguém no “escuro” ou “atrasado”). Tais ideias, comenta o autor, humilham os adultos que apresentam dificuldades de letramento e o avanço da temática em pauta fica aquém, pois o grande percentual numérico tem como função chocar o público e o governo para provocar “reação momentânea”, como o desenvolvimento de campanhas.

“O ano Internacional da Alfabetização devia ter sido usado para abrir esses debates e estabelecer quadros teóricos e conceitos

claros nos quais os programas possam se basear, e não reiterar lugares-comuns e narrativas paternalistas sobre o ‘analfabetismo’” (Street, 2014, p. 30). O que poderia mudar essa narrativa seria uma “nova” visão sobre letramento nas agências de letramento, nos documentos orientadores e dentre os professores.

A decisão sobre o tipo de letramento mais apropriado para um dado grupo não é simplesmente uma questão de escolha casual feita por especialistas e técnicos, e sim uma questão política (Street, 2014). Um possível caminho para repensar a educação para jovens, adultos e idosos é trazer os letramentos para a agenda política, isto “é a primeira tarefa das agências de desenvolvimento e dos educadores” (Street, 2014, p. 30).

Modelos de letramentos

Faz-se necessário destacar que existem diferentes letramentos e que eles não são neutros, nem desvinculados de concepções ideológicas, mas sim estão imbricados em relações de poder (Street, J.; Street, B., 1991).

O modelo de letramento autônomo, conceito desenvolvido por Brian Street (1984), remete a uma época em que os países industrializados passaram por uma “crise de letramento” (década de 1970). As transformações nas estruturas do trabalho mudaram a economia, o que demandou reformas educacionais e a criação de novos currículos, isto porque todos os estudantes deveriam adquirir um nível funcional de alfabetismo, aos olhos das agências escolares e de trabalho. A alfabetização emergiu como palavra-chave nas sociedades e rapidamente se tornou uma “*indústria*”, envolvendo prestadores públicos e privados de bens e serviços diversificados em diferentes degraus na escada da educação” (Lankshear; Knobel, 2003, p. 9). As propostas de letramento

escolares recaíram na alfabetização funcional³⁷, o foco era adequar o trabalhador às necessidades do patrão. Assim, emergiu o modelo de letramento no qual a ideia de “autonomia” faz referência à escrita como produto acabado, desligado do contexto onde a palavra escrita era produzida (Kleiman, 1995).

A concepção de alfabetização funcional, própria do modelo autônomo de letramento (Street, 1984), apoiou programas de letramento no mundo todo, embora, segundo o autor, houvesse variedades de posições políticas e ideológicas. Tais variações no conceito de letramento foram evidenciadas num evento promovido pela UNESCO (na década de 1970) – *Persepolis International Symposium on Literacy* – o que representou um importante debate acerca das crenças relacionadas às políticas envolvidas nas propostas de letramento de diferentes países. Essa discussão trouxe para o debate internacional visões divergentes sobre o que seria alfabetização (*literacy*). Naquele momento, a ligação entre letramento e ideologia fomentava as discussões sobre a necessidade de desconsiderar a alfabetização como algo “neutro”, isto porque os participantes acreditavam que a noção de alfabetização (*literacy*) escolhida por uma nação contém “a filosofia moral de uma sociedade particular e de seu sistema educacional” (Street, 1984, p. 184).

Da perspectiva do ensino, a alfabetização funcional visava ao ensino de habilidades ligadas à escrita e aos números, mas, primordialmente, esse tipo de escrita (autônoma) cumpria a função de trazer preceitos morais aos trabalhadores, disciplinar seus corpos, o tempo, o espaço, os ruídos etc. O papel da escola, nesse modelo de letramento, seria “preparar a futura força de trabalho

³⁷ O conceito de alfabetização funcional estava muito próximo às ideias da área econômica das sociedades. Em decorrência disso, “alfabetismo ou alfabetização (*literacy*) foi identificado como o conjunto de habilidades necessárias para o contexto de trabalho. Assim, o letramento passou a ser visto como algo de alto valor econômico, que serve de indicador para o desenvolvimento econômico e social (Papen, 2005).

para a conduta, os hábitos, o comportamento, os ritmos e a disciplina exigida pela fábrica” (Graff, 1994, p. 45).

No modelo autônomo de letramento, a aquisição da escrita via escola era tida como forma de aquisição de “competência intelectual” e como técnica com fins na produtividade (Street, 1984). Nesse viés, critica Kleiman (1995), os seguidores do modelo autônomo acreditavam que o poder relacionado ao conhecimento da escrita traria mudanças de comportamento e que tal poder estaria ligado à capacidade de interpretação de texto com base na crença equivocada de que “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral” (*ibid.*, p. 22), conforme a proposição de textos e práticas da escola.

Já o modelo ideológico de letramento traz a “compreensão de letramento como prática social concreta que pode ser teorizada a partir das ideologias que incorporam diferentes letramentos” (Street, 1984, p. 95).

A perspectiva de letramento ideológico teve contribuições importantes da pedagogia crítica de Paulo Freire (Lankshear; Knobel, 2003; Papan, 2005; Street, 1984), cuja concepção de educação baseia-se na ideia da prática da liberdade por meio do diálogo e da interligação entre experiências vividas pelos alunos e as temáticas escolares. Por sua vez, o conceito de “educação bancária” criado por Paulo Freire, a fim de criticar a concepção de educação vigente na década de 1960, está muito próxima. A educação bancária³⁸ é vista por Freire ([1972] 2005) como instrumento de opressão, pois, nesse tipo de educação, o educador é um agente que tem a tarefa de “encher” os educandos com

³⁸ “Na concepção bancária a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. [...] sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição. Daí então, que nela: [...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente; [...] f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição [...] j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, [1972] 2005, p. 68).

conteúdos compartimentados, estáticos e alheios às experiências de quem aprende. O autor critica a rigidez presente na educação bancária, perspectiva que nega a educação e o conhecimento como processos de busca, que reflete valores de uma sociedade opressora e mantém e estimula a contradição (Freire, [1972] 2005).

Na verdade, a teoria freiriana preocupava-se com a alfabetização de adultos. Do ponto de vista freiriano, a alfabetização de adultos está diretamente relacionada ao contexto sociocultural e se constitui numa questão política vinculada ao ensino da leitura e escrita, portanto, ela está longe de ser uma técnica neutra com fins exclusivamente econômicos (como a alfabetização funcional mínima para desempenho do trabalho). A tomada de consciência do aluno por meio da palavra escrita (que alarga o entendimento que ele tem sobre si e sobre seu mundo) e a crença de que o adulto aprendiz produz cultura (é um ser ativo no processo de produção de conhecimentos) é o que torna a educação escolar uma prática libertadora.

Street (1984) comenta que a visão freiriana sobre a questão do letramento é parte integral da aquisição de valores ou formação de mentalidades. A posição política de Paulo Freire envolve a problematização da realidade social. O modelo de letramento ideológico seria um processo ativo de conscientização e não somente de aprendizagem de um conteúdo, por isto, Freire (2005) sugere partir dos interesses de quem aprende, das “palavras-mundo”.

Para Lankshear e Knobel (2003), o conceito freiriano de alfabetização traz a ideia de que aprender a ler e escrever está integrado às formas colaborativas e à consciência crítica do mundo dos alunos via reflexão e ação. O letramento ideológico pode ser considerado um modelo “alternativo” de letramento que não é neutro nem único. Kleiman (1995) comenta que o modelo ideológico de letramento envolve o reconhecimento de práticas de letramento como parte da cultura e das estruturas de poder da sociedade e afirma que a aprendizagem da escrita na escola deve ser entendida em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

O modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento são orientações divergentes que ampliam nosso olhar sobre letramentos. A partir desses modelos podemos compreender vertentes teórico-metodológicas contidas em diferentes usos da escrita, como, por exemplo, nas atividades do letramento escolar (a ser comentado no tópico: “Significados do letramento escolar”, adiante) de determinado contexto educacional.

Eventos e práticas de letramento

Os pesquisadores vinculados à perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento compreendem que a diversidade das práticas de letramento está ligada aos contextos em que elas ocorrem. Aflora, então, a ideia de que “nós precisamos saber como as pessoas usam leitura e escrita na vida cotidiana” (Papen, 2005, p. 52), isto porque os letramentos estão imbricados nas relações culturais, sociais, institucionais e somente podem ser entendidos situadamente, nas situações e contextos sociais, culturais e históricos de onde se originaram (Gee, 1996). Daí a relevância de conhecermos quais são as práticas de letramento relacionadas ao grupo de alunos da EJA – pessoas pouco escolarizadas e que são parte do grande grupo de pessoas que se inserem precariamente nas sociedades letradas.

O que é um “evento de letramento” e uma “prática de letramento”?

Nesta pesquisa, a primeira questão que norteia as análises das aulas observadas na EJA é: como pensar as aulas de língua portuguesa na EJA, levando em conta as categorias de evento de letramento e de prática de letramento, de forma que seja possível examinar como os interactantes desempenham papéis e o que significam (?). Assim, para compreendermos uma prática de letramento, faz-se necessária a análise do “evento de letramento” onde se concretiza tal prática.

O termo evento de letramento foi cunhado a partir da ideia de evento de fala, conceito da sociolinguística – definido como ocasião em que a pessoa busca compreender ou produzir sinais gráficos. Anderson, Teale e Estrada (1980, p. 59 *apud* Heath, 1983) primeiramente definiram evento de letramento como “qualquer sequência de ação” que envolvesse pessoa(s) e um texto escrito. Esses autores representaram evento de letramento como algo dividido em eventos de letramento de leitura (quando um indivíduo busca compreender elementos gráficos) e eventos de letramento de escrita (quando a pessoa produz sinais gráficos) (Heath, 1983). Posteriormente, Shirley Heath (1983) redefiniu a noção de evento de letramento como evento constituído pela fala e por um texto escrito. Segundo a autora, os eventos de letramento têm regras de interação:

Heath (1982) sugere que os eventos de letramento envolvem regras de interação social que regulam o tipo e a quantidade de fala sobre algo escrito, e definem as maneiras através das quais a linguagem oral reforça, nega, estende, ou deixa de lado o material escrito. Tal como os eventos de fala ocorrem em certas situações e contêm atos de fala (Hymes, 1972), os eventos de letramento são regulados, e as diferentes situações onde eles ocorrem determinam as regras internas para falar – e interpretar e interagir – em torno da escrita (Heath, 1983, p. 386, tradução nossa)³⁹.

“Evento de letramento” pode ser definido como uma “situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (Heath, 1983, p. 196). Esse conceito tem orientado pesquisadores no desenvolvimento de estudos a partir de uma “abordagem ecológica de letramento”, como Barton (1994a)

³⁹ Heath (1982) suggests that literacy events have social interactional rules which regulate the type and amount of talk about what is written, and define ways in which oral language reinforces, denies, extends, or sets aside the written material. Just as speech events occur in certain speech situations and contain speech acts (Hymes, 1972), so literacy events are rule-governed, and their different situations of occurrence determine their internal rules for talking – and interpreting and interacting – around the piece of writing (Heath, 1983, p. 386).

propôs, o que permite ao pesquisador relacionar uma dada situação local que envolve a escrita a um contexto maior (sócio-histórico, por exemplo), para entender práticas de letramento de um grupo. A análise do evento de letramento, com base na abordagem ecológica (Barton, 1994a), precisa de uma perspectiva indutiva de pesquisa, na qual parte-se do pressuposto de que é necessário entender primeiro uma situação particular para depois desenvolver alguma generalização.

Na perspectiva de Street (1993), uma “prática de letramento” envolve um alto nível de abstração, o que remete a algo abstrato (pouco visível), como um comportamento, tal qual Hamilton (2000a) defende. Assim, Street (1993) argumenta que as práticas de letramento são práticas discursivas constituídas por elementos invisibilizados, mas inferíveis, por exemplo, a partir da observação do evento. Ao nosso entender, tais práticas pertencem à dimensão discursiva da interação na sala de aula. Nesse sentido, a categoria “microanálise” permite analisar a interação no evento de letramento (Matêncio, 2001) (a ser comentada no tópico: “A aula como espaço para interação”, adiante), por isto, é importante considerá-la para nosso quadro teórico, por nos ajudar a evidenciar/redimensionar as práticas de letramento e os elementos que as constituem enquanto partes integrantes da dimensão interacional-discursiva.

Prinsloo e Breier (2013) entendem que as práticas de letramento são construídas em espaços sociais de produção e circulação de discursos (educacionais, políticos, econômicos etc.), mobilizando diversos usos de linguagens e gerando discursos, o que nos leva a compreender o discurso como prática social. Como mencionado anteriormente, utilizamos a concepção bakhtiniana de linguagem e entendemos que, para conhecer uma prática de letramento, é necessário compreender que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, [1979] 2011, p. 274). Isso significa que, ao falar, o indivíduo traz consigo não somente sua língua de origem (a unidade linguística concretizada pelas orações que produz), mas também traz

formas de enunciados, o que implica seleção de palavras conhecidas e posicionamento ideológico da pessoa. Nesse processo, é revelada uma identidade do grupo social ao qual a pessoa pertence, assim como sua própria identidade.

Barton e Hamilton (1998) trazem contribuições importantes à noção de evento de letramento. Os autores compreendem que o evento de letramento não envolve somente a linguagem escrita alfabética, mas um conjunto de sistemas semióticos – linguagem matemática, musical, gestual, mapas e inúmeras outras formas textuais. Os eventos são vistos, por eles, como situações observáveis que nascem das práticas e são “emolduradas” por tais práticas. Esses eventos são pautados por regularidades relativas aos usos do texto, visto que há repetição das atividades estabelecidas nas rotinas, mais ou menos estruturadas, de um espaço social (como o espaço do trabalho, da instituição escolar, da igreja etc.).

Evento de letramento, para Barton (1994a), é parte do tripé que constitui o conceito de letramento – evento, prática e textos. Segundo Hamilton (2000a), a análise de um evento de letramento se constitui numa primeira etapa, composta por “elementos visíveis” (participantes, artefatos, ambiente e atividades), para a visualização de práticas de letramento – constituídas por elementos abstratos (outros recursos, participantes ocultos, domínio das práticas e rotinas estruturadas), conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 4 - Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento.

EVENTO DE LETRAMENTO	PRÁTICA DE LETRAMENTO
são <i>elementos visíveis</i> que envolvem:	são <i>elementos invisibilizados</i> que envolvem:
Participantes: as pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.	Os participantes ocultos: outras pessoas, ou grupos de pessoas envolvidas nas relações de produção, interpretação, circulação e outros que regulam os textos escritos.

Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem.	O domínio das práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais.
Artefatos: (ferramentas e acessórios que estão envolvidos na interação (incluindo os textos)).	Todos os “ outros recursos ” trazidos para a prática de letramento incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento.
Atividades: as ações executadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos [no sentido de método] que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Fonte: Hamilton (2000a, p. 17).

Na concepção de Hamilton (2000a) fica claro que as práticas de letramento podem ser inferidas a partir dos eventos de letramento. Street (1983) frisa que as práticas de letramento incorporam tanto os eventos de letramento quanto modelos vernáculos e os preconceitos ideológicos que estão por detrás dos eventos.

Eu emprego ‘práticas de letramento’ como um conceito mais amplo, elevado a um alto nível de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e/ou escrita. ‘Práticas de letramento’ incorporam não apenas ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas em que o letramento é integral, mas também ‘modelos imaginados’ daqueles eventos e ideologias preconcebidas que sustentam eles (Street, 1993, p. 12)⁴⁰.

⁴⁰ I employ ‘literacy practices’ as a broader concept, pitched at a higher level of abstraction and referring to both behavior and conceptualizations related to the use of Reading and/or writing. ‘Literacy practices’ incorporate not only ‘literacy events’, as empirical occasions to which literacy is integral, but also ‘folk models’ of those events and the ideological preconceptions that underpin them (Street, 1987 *apud* Street, 1993, p. 12).

Novas exigências comunicativas ligadas à participação da pessoa em eventos de letramento de diferentes instituições são, em parte, responsáveis pela diversidade das práticas de letramento na vida. A participação do indivíduo no domínio do trabalho, na igreja, no comércio, no clube, nas associações, nas festas populares e em outros lugares sociais (quase sempre associados aos espaços urbanos) tem grande influência nos modos como os indivíduos se apropriam de distintas práticas de letramento. Por exemplo, práticas de letramento na família (ou na comunidade) podem envolver a leitura da Bíblia, copiar uma receita num caderno especial para receitas, conversar sobre livros ou outros assuntos lidos na hora da refeição ou de lazer (Kleiman, 2005, p. 45); as práticas de letramento escolares envolvem a leitura de livros infantis, leitura de livro didático para estudo de disciplinas específicas, leitura de livros de gramática, de dicionários e outros tantos textos escritos (Barton, 1994a). As práticas de letramento partem de textos produzidos/distribuídos por instituições de letramento, por isto, tais práticas estão majoritariamente ligadas ao letramento dominante⁴¹ (Street, 1984).

Evidentemente que as práticas ligadas ao letramento dominante estão supraordenadas ao que Street (1994) denominou como letramento não valorizado/marginalizado, e essa “ordenação” resulta numa distância entre textos mais, ou menos, valorizados pelas instituições de prestígio social.

Se, por um lado, os letramentos dominantes podem ser vistos como parte das formações discursivas e das configurações institucionalizadas de poder imbuídas nas relações sociais (Barton; Hamilton, 2000), por outro lado, há uma gama de textos não ou pouco valorizados que tomam parte da variedade de práticas letradas na vida cotidiana na cidade, como os panfletos, *outdoors*, *tickets*, contas, dinheiro, cheques, rótulos, placas e, também, há textos “marginalizados” que adentram instituições, quando, por

⁴¹ Próprias do modelo de letramento ideológico (Street, 1984).

exemplo, um aluno leva o *rap* ou o *funk* para dentro da escola, como aponta Rojo (2009).

As práticas de letramento são situadas nas fronteiras das relações sociais, o que torna necessária a descrição dos eventos (Barton, 1994a). Pode-se dizer que o ponto de partida para a investigação da diversidade de práticas de letramento é entender que elas estão inseridas nos distintos “domínios” (Barton, 1994a) da vida.

Em cada domínio social há práticas de letramento que são mais frequentes, que facilitam processos e tarefas de um trabalho específico (Papen, 2005) e há gêneros específicos nos diferentes espaços sociais (Bakhtin, [1979] 2011). Nos diversos domínios, os indivíduos fazem uso de diferentes gêneros discursivos, há “gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral, como os gêneros das conversas de salão sobre temas do cotidiano, sociais, estéticos e similares, os gêneros das conversas à mesa, das conversas íntimo-amistosas, íntimo-familiares, etc.” (Bakhtin, [1979] 2011, p. 284).

Em relação aos estudantes da EJA, textos de diferentes gêneros do cotidiano foram utilizados pelos alunos durante as aulas investigadas. Entre adultos e idosos, circularam na sala gêneros bíblicos, gêneros publicitários (ligados à venda de produtos), carta pessoal (endereçada à pesquisadora), mensagens no celular, para citar alguns. Entre os adolescentes, houve circulação de bilhetes escritos em pedaços de papel, desenhos produzidos por alguns meninos, escritas produzidas nas carteiras e paredes da sala, escrita/leitura de mensagens, fotografia digital (*selfies*) e música *online*, a partir do uso de aplicativos do celular como *Messenger*, *WhatsApp*, *Facebook* e *YouTube*. A diversidade de gêneros está ligada às experiências de vida, o que permite o contato dos alunos com diferentes gêneros na escola (gêneros não escolares) e da escola (gêneros escolares).

Em resumo, podemos considerar que os eventos de letramento e as práticas de letramento podem ser entendidos a partir das afirmações contidas no quadro a seguir:

Quadro 5 - “Eventos de letramento” e “práticas de letramento”.

EVENTOS DE LETRAMENTO	PRÁTICAS DE LETRAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ✓Nascem das práticas e são emolduradas pelas práticas. ✓São atividades nas quais o letramento tem um papel. ✓Eles situam a natureza do letramento. ✓Situações constituídas pela fala e sempre mediadas por um texto escrito. ✓Estão sempre imersos em domínios sociais. ✓Envolvem regras de interação social. ✓Definem maneiras de fala sobre algo escrito. ✓Podem envolver uma pessoa ou um grupo delas. ✓Podem ser descritos a partir de elementos visíveis da interação. ✓Muitos eventos ocorrem regularmente na vida, envolvendo atividades que se repetem e podem se tornar “ponto de partida” para um estudo de letramento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓Subjazem os eventos de letramento. ✓São padronizadas pelas instituições sociais e podem ser inferidas nos eventos que mediam os textos escritos. ✓São práticas discursivas, estão vinculadas a gêneros discursivos. ✓Estão ligadas a domínios/esferas sociais. ✓Estão imbricadas em relações de poder. ✓São moldadas por regras sociais que regulam o uso e distribuição de textos, prescrevem quem pode produzir e ter acesso a eles. ✓Estão incorporadas nas práticas culturais. ✓São maneiras culturais vinculadas aos eventos de letramento onde a pessoa participa. ✓São processos sociais que conectam pessoas representadas por ideologias e identidades sociais. ✓Mudam com o decorrer do tempo, novas práticas são frequentemente adquiridas.

Fonte: Baseado em Barton e Hamilton (1998); Hamilton (2000a); Heath (1983); Kleiman (1995); Street (1984).

Significados do “letramento escolar”

As práticas de letramento escolar precisam ser analisadas por meio de um olhar complexo, voltado à dinâmica da construção do conhecimento na escola, o que envolve a presença de diferentes letramentos com diferentes funções – oficial (gêneros planejados para a aula) e não oficial (bilhetes trocados, anotações pessoais e outros textos circulantes na sala de aula) (Bunzem, 2009). Nesse sentido, a compreensão do letramento escolar envolve a análise do

contexto social (econômico, político, histórico etc.) e a análise de microcontextos, como o da sala de aula.

Um dos trabalhos que analisou o letramento escolar foi o de J. Street e B. Street (1991), a partir de uma experiência etnográfica que objetivava investigar o processo de pedagogização do letramento no domínio escolar. Esses autores tinham como hipótese o fato de o letramento escolar ser um rótulo que domina outros usos da escrita na sociedade contemporânea. Assim, o conceito de letramento escolar foi utilizado por eles para observar e analisar diferentes práticas de letramento – “dominante” (letramento escolar) e “marginalizado” (no caso do estudo desses autores, o letramento do lar/familiar).

No estudo de J. Street e B. Street (1991) fica clara a ideia de o letramento escolar ser um tipo de letramento dominante ligado ao modelo autônomo de letramento. Segundo tais autores, no caso do ensino de língua, o letramento escolar liga-se a um processo de “objetificação da língua”, o que significa que “a escrita muitas vezes é um caminho para construir distância – a língua posta no quadro, na folha, no livro ou outro suporte torna-se um problema separado para o professor e o estudante trabalharem juntos” (Street, J.; Street, B., 1991, p. 152). Assim, segundo os autores, os discursos na sala de aula de línguas tornam explícito o foco na metalinguagem, ou seja, a maneira como a língua é ensinada toma distância da vida do aluno, assim, os modos de ler e escrever são, para os autores, referenciados por uma “voz pedagógica” desvinculada das relações sociais. Por exemplo,

a apresentação escolar do texto é, portanto, desproblematizadora em relação ao seu significado e conteúdo, com foco na forma. Problemas técnicos são definidos, relacionados à gramática e sintaxe, e as soluções fornecidas são assimiladas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a natureza da própria linguagem (Street, J.; Street, B., 1991, p. 153, tradução nossa)⁴².

⁴² The school presentation of the text is, then, unproblematized regarding its meaning and content, focusing on form. Technical problems are set, to do with

Para os autores, a institucionalização do letramento escolar não opera somente através de certas maneiras de falar e ler certos textos, mas também opera pelo espaço físico da escola – onde circulam construções ideológicas – diferenciado do espaço cotidiano para propósitos de ensino e aprendizagem. Por isso, o letramento escolar tem procedimentos específicos que representam a maneira “como” as regras são postas e continuamente reforçadas nas práticas letradas, nas maneiras de falar sobre letramentos: por exemplo, ao dar instruções sobre um texto os participantes (professor e estudante ou professor e pais) são envolvidos numa situação de hierarquia, autoridade e controle.

Signorini (2007) concorda com J. Street e B. Street (1991) em relação à compreensão de que o letramento escolar é constituído por práticas letradas específicas e, no caso do ensino de LP, essas práticas são orientadas tanto pela comunicação social quanto pela objetificação de saberes sobre a língua. Mas, para Signorini (2007), as práticas letradas podem estar em relação “solidária” e/ou “confronto” com outras práticas sociais de dentro e de fora da escola. Isso porque, como exemplifica essa autora, uma prática de leitura/escrita na sala de aula pode ter vínculo com gêneros mobilizados em práticas letradas não escolares, como os gêneros jornalísticos sugeridos nos documentos educacionais, assim, a relação estabelecida pode ser solidária. Por outro lado, conforme exemplo da autora, uma relação de confronto é notada quando uma prática escolar de leitura/escrita de um gênero de hipermídia focaliza a cópia/leitura no quadro ou no papel porque a sala de informática está sendo utilizada como depósito de materiais.

A inclusão de gêneros não escolares nas aulas de LP favorece o ensino da escrita, principalmente, aos grupos de educandos que advêm de famílias pouco letradas e que apresentam recorrente insucesso no ensino da escrita. Nesse sentido, Kleiman (2005) frisa

grammar and syntax, and solutions once given are assimilated to a general list of rules and prescriptions about the nature of language itself (Street, J.; Street, B., 1991, p. 153).

que as práticas de letramento que ocorrem fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação, enquanto as práticas de letramento escolares têm foco em habilidades específicas e competências que nem sempre fazem sentido ao estudante, por exemplo:

Se tudo o que o aluno costuma escrever é o gênero redação escolar – se choveu, redação “A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “Minhas férias”; se é segunda-feira, redação “Meu fim de semana” –, como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola? (Kleiman, 2005, p. 30).

A crítica posta por Kleiman (2005) aponta a necessidade de a educação linguística escolar levar em conta as funções sociais da escrita (o que parte de questões como: escrever para quê? Para quem?), o que tem como pano de fundo a formação linguística com fins na cidadania. Um caminho para o ensino de LP pode ser o ensino dos multiletramentos (Rojo, 2008), isto porque o letramento escolar compreende diferentes gêneros discursivos – “cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (Rojo, 2008, p. 585).

O letramento escolar pode ser visto via perspectiva institucional, compreendido como “um emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos”, incluindo o mobiliário até regimentos internos e programas de ensino (Signorini, 2007, p. 323). E, também, pode ser concebido por meio de um caráter didático, compreendido como um “conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos” (Bunzen, 2009, p. 101).

A perspectiva de letramento escolar relevante para esta pesquisa é trazida por Bunzen (2009). A representação de letramento escolar delineada pelo autor focaliza as práticas de letramento da sala de aula, buscando operacionalizar o conceito de letramento escolar para analisar interações verbais (escritas/orais) de aulas de LP de um ponto de vista mais sociológico e antropológico, o que permite refletir sobre as condições de produção e os modos de circulação de textos na escola e a “produção de cartazes, escritas e desenhos na lousa; troca de bilhetes sobre a aula; anotações nos cadernos e nos livros didáticos; escritas nos banheiros e nas carteiras; utilização do dicionário; notas em diários de classe etc.” (Bunzen, 2010, p. 99).

A aula como espaço para interação

Com base em Erickson (1996), Matêncio (2001) propôs que a aula de LP fosse analisada a partir de dimensões da interação na sala de aula, como a dimensão didática e a dimensão discursiva, partes integrantes do evento de interação que constitui a aula. As categorias de evento de letramento e a de prática de letramento complementam a ideia de interação na sala de aula como trama ecológica, pois tais categorias evidenciam os elementos que compõem a dimensão didática (o conjunto de eventos de letramento da aula) e a dimensão discursiva.

Conforme Matêncio (2001), a dimensão didática refere-se ao modo como a estrutura didática é construída num dado contexto, *i.e.*, quais são os elementos organizadores da aula: as atividades (elemento temático) e as tarefas (de onde são depreendidas as sequências discursivas das etapas instrumentais da aula). Em vez de propor atividade e tarefa como as categorias supraordenadas, nesta pesquisa o evento e a prática de letramento serão as unidades de análise mais altas: as atividades e as tarefas serão analisadas nos eventos.

As categorias utilizadas por Hamilton (2000a), expostas no quadro 6, para analisar eventos de letramento envolvendo fotos:

artefatos, participantes, ambientes e atividades, podem vir a ser relevantes para a análise de aulas na escola, embora não tenham sido elaboradas para isso:

Quadro 6 - Elementos visíveis do evento de letramento.

Artefatos:	São ferramentas e acessórios (mobiliário, disposição de equipamentos etc.) que estão envolvidos na interação, incluindo os textos escritos/imagéticos.
Participantes:	As pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.
Ambientes:	São as circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem.
Atividades:	São as ações executadas pelos participantes no evento de letramento.

Fonte: Baseado em Hamilton (2000a).

Somadas ao uso desses elementos para a investigação das aulas, consideramos as proposições de Matêncio (2001) referentes às sequências funcionais/organizacionais da aula (por exemplo, como as aulas têm início e como são finalizadas?) e as sequências temáticas das aulas (Qual a organização dos objetos de ensino?). Com base em Matêncio (2001), pode-se considerar que a dimensão interacional-didática da aula envolve:

Quadro 7 - Dimensão interacional-didática da aula.

Artefatos:	Livro didático.
Participantes:	No caso do evento aula, os participantes visíveis são os estudantes e o(a) educador(a).
Ambiente:	Na aula, o ambiente compreende sequências funcionais/organizadoras das “etapas da aula”: introdução, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento.
Atividades e tarefas didáticas:	No caso do conjunto de eventos que compõem a aula, as atividades e as tarefas organizam a macroestrutura da aula. A atividade é o elemento temático e a tarefa didática vincula-se às sequências discursivas. Por exemplo, a atividade de leitura pode compreender duas tarefas: (1ª) leitura individual e silenciosa e (2ª) leitura coletiva e em voz alta.

Fonte: Baseado em Matêncio (2001).

Assim, para a compreensão da dimensão interacional-didática das aulas, serão levados em conta os elementos que constituem um evento de letramento (Hamilton, 2000a) e as considerações sobre a interação na aula desenvolvidas por Matêncio (2001), como posto no quadro 7.

Vale ressaltar que as sequências temáticas permitem a visualização dos assuntos propostos ao longo do semestre e a mobilização das práticas de linguagens escolares nas atividades realizadas que organizam a estrutura da aula. Conforme Matêncio (2001), a construção de tópicos na sala de aula está ligada aos objetivos didáticos e discursivos do professor e pode revelar: quais assuntos o professor prioriza em detrimento de outros, ou como organiza a aula para o desenvolvimento da tarefa ou atividade do dia. Também possibilita visualizar a articulação entre o que é proposto em sala e o que é proposto nos documentos oficiais (PCN e outros). Dessa maneira, é possível compreender como se dá a organicidade entre um assunto e as atividades ao longo de um semestre letivo na sala de aula na EJA.

Quanto às práticas de letramento, Street (2001) e Barton e Hamilton (1998) afirmam que elas podem ser inferidas nos eventos de letramento. Mas, como Purcell-Gates, Perry e Briseño (2011) afirmam, práticas invisíveis, a partir dos eventos visíveis, nem sempre são facilmente percebidas ou “conectadas” de maneira clara. Assim, para decifrar/evidenciar práticas de letramento neste estudo de caso, fez-se necessário delinear as inferências a partir do evento de letramento.

As práticas de letramento pertencem à dimensão discursiva da interação na sala de aula, inferível nos marcadores linguísticos da interação. Conforme informa Matêncio (2001), essa dimensão da aula é constituída por:

Quadro 8 - Dimensão interacional-discursiva da aula.

Artefatos:	“Heterogeneidade da interação em sala de aula”: as representações, identidades e significados construídos pelos participantes.
Participantes:	Os representantes do letramento nas burocracias, na escola etc.; suas representações nos textos escritos.
Ambiente:	Nesse domínio, tudo é derivado das sequências discursivas , o que envolve a coconstrução de sentidos (dimensão social e dimensão acadêmica da interação, envolve negociação contínua das respectivas identidades sociais dos interlocutores e das representações do objeto de estudo).
Atividades e tarefas didáticas:	As relações de poder compreendem lugares, contextos e desenvolvimento de papéis no evento.

Fonte: Baseado em Matêncio (2001).

A dimensão interacional-discursiva constitui o quadro teórico desta pesquisa (construído a partir das categorias representadas nos quadros anterior e no próximo), por nos ajudar a evidenciar/redimensionar as práticas de letramento e os elementos não visíveis (Hamilton, 2000a) que as constituem enquanto partes integrantes da aula:

Quadro 9 - Elementos não visíveis.

Artefatos:	Todos os “outros recursos” trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento.
Participantes:	Os participantes ocultos: outras pessoas, ou grupos de pessoas envolvidas nas relações de produção, interpretação, circulação e outros que regulam os textos escritos.
Ambiente:	O domínio de práticas no qual o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais.

Atividades e tarefas didáticas:	Rotinas estruturadas e trajetos [no sentido de método] que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.
--	---

Fonte: Baseado em Hamilton (2000a).

A análise da interação na sala de aula, o diálogo face a face, não se resume à indagação, resposta e avaliação. Na aula, a interação é o que torna possível a percepção de diferentes dimensões (Matêncio, 2001) e tais dimensões possibilitam a análise dos elementos visíveis e invisibilizados (Hamilton, 2000a) constitutivos da aula, o que vai além da organização didática. Isso porque os elementos invisibilizados das práticas de letramento tornam-se evidentes nos discursos, aos quais, conforme Kleiman (1990), temos acesso por meio da microanálise da interação.

Percebe-se, então, que, para a análise da interação na sala de aula, é preciso considerar as operações discursivas (como explicar e argumentar) construídas pelos participantes da aula, que são produzidas dentre relações quase sempre assimétricas e a partir de diferentes linguagens. Nesse sentido, Kleiman (1993) aponta que a linguagem do estudante difere da linguagem da escola por diversos motivos, um desses motivos estaria vinculado à ideia de se considerar a

linguagem não como sistema formal, objeto de estudo, mas como sistema que reflete a nossa relação com o mundo dos objetos, a nossa cultura, e que está intrinsecamente relacionada com as formas discursivas que usamos para expressão de nossos pensamentos. Um exemplo dessas diferenças pode ser encontrado, por exemplo, nos esquemas de pergunta-resposta próprios do contexto institucional escolar, que diferem do esquema do cotidiano-familiar (Kleiman, 1993, p. 60).

Nos eventos escolares as diferenças culturais se configuram nas representações de mundo (lugar de criação de significados), isso em razão de os objetivos da escola estarem centrados na “transferência de informações [...] de modo que a apenas um deles, ao professor, cabe a

palavra enquanto a ação sobre o outro. É ele quem define tarefas e modos de agir dos outros participantes, que, dessa forma, não chegam a constituírem sujeitos” (Kleiman, 1993, p. 61), tal qual veremos nas análises das práticas de letramento, no Capítulo 5.

As maneiras específicas de fazer na aula tornam o contexto educacional diferente de outros domínios sociais. Barton, Ivanic, Appleby, Hodge e Tusting (Barton *et al.*, 2007) apontam algumas diferenças que caracterizam a aula na escola, como as maneiras de falar, ler, escrever e trabalhar com números. Para os autores, os alunos

são sempre ensinados e testados por meio de exercícios com respostas certas ou erradas e exercícios de interpretação que envolvem extrair informação. Desenvolvem leitura de textos educacionais escolhidos pelo professor [...] Gêneros educacionais especializados e atividades em folhas impressas, testes de soletrar ou exercícios de compreensão são muito diferentes das atividades que as pessoas desenvolvem no cotidiano (Barton *et al.*, 2007, p. 16)⁴³.

As formas de interação com o texto na sala de aula são muito diferentes das formas de interagir com o texto para propósitos da vida real (Kleiman, 1991, 1993; Street, J.; Street, B., 1991). A interação na aula na EJA pode significar o confronto entre o saber escolar e outras formas de saber (o embate entre letramentos dominantes e letramentos marginalizados), comparável, três décadas atrás, a um processo de violência simbólica:

aprender a ler e escrever, envolve, então, um processo de aculturação, que é extremamente conflitivo quando tal aprendizagem acarreta a perda e substituição de práticas discursivas orais que até esse momento eram funcionais para o aluno. No contexto escolar encontramos, muitas vezes, em vez do ensino das novas funções que a língua pode preencher – graças justamente à própria natureza da escrita –, a limitada prática de substituição de formas – falada versus escrita – mantendo, todavia, as mesmas funções.

⁴³ They are often taught and tested through exercises with right and wrong answers, such as comprehension questions which involve extracting information. They often involve reading ‘educational’ texts chosen by the teacher [...] specialized educational genres and activities such as using worksheets, doing spelling tests or comprehension exercises are quite different from most people’s everyday activities (Barton *et al.*, 2007, p. 16).

E, ainda, na medida em que apenas os aspectos formais estão envolvidos no processo – pois as transformações, para serem discursivas, implicariam transformações de relações internas subjetivas e externas ou sociais mais profundas –, este vai, então, tornando-se mais difícil e até inviável para o adulto (Kleiman, 2001, p. 274).

Fato é que todos os participantes da aula na EJA, tanto o(a) professor(a) quanto os alunos, são indivíduos singulares e têm sistemas de valores diferentes. Os distintos valores dos participantes da aula envolvem diferentes princípios e modos de fazer no ato comunicativo. Dentre as posições hierarquizadas da instituição escolar, o aluno pode ter dificuldades para aprender porque os discursos da aula podem não ser internamente persuasivos (no sentido utilizado em Bakhtin (2015), podem ser impostos pela força e autoridade da instituição). Assim, o reconhecimento da aula como espaço conflituoso denota a necessidade de análise das práticas de letramento na sala de aula.

Capítulo 3

Percursos do estudo de letramento

Cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá [...] na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra (Bakhtin, [1979] 2011, p. 3-4).

Este capítulo apresenta o percurso metodológico deste estudo de letramento. Iniciaremos com uma breve descrição do paradigma no qual se situa a abordagem de pesquisa, inserção disciplinar e tipologia da pesquisa. Passaremos, então, para a contextualização do local dos participantes e finalizaremos com a descrição do campo, o que situará o leitor nos caminhos percorridos durante a seleção de documentos e geração dos dados, realizados em um semestre letivo do ano de 2016.

A Orientação paradigmática

Quando um paradigma entra em crise na ciência, um outro paradigma nasce e se fortalece dentre os grupos de pesquisa, num processo gradual e pouco visível (Kuhn, 1997). No mundo científico, um paradigma cumpre a função de sustentar ou refutar determinado modo de fazer e compreender o que é científico. Assim, um novo paradigma, num determinado tempo-espço, orientará as transformações de uma teoria a outra, produzindo uma ideia, segundo Morin (2002), de “evolução do conhecimento científico”.

A evolução do conhecimento científico na ciência ocidental não foi apenas disciplinar, mas foi também um desenvolvimento transdisciplinar. Conforme Morin (2008, p. 135), “a ciência nunca

teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar”. No entanto, o sentido da transdisciplinaridade, num primeiro momento, era o de unidade, devido ao uso de um determinado método e postulados nas disciplinas, a um modo de explicação comum que buscava a formalização disciplinar e o apagamento do sujeito em relação ao objeto de estudo (Morin, 2008).

Nos tempos atuais, os sentidos implicados à transdisciplinaridade vinculam-se ao desmoronamento das fronteiras, permitindo a articulação dos conhecimentos disciplinares (Petraglia, 2002) e a compreensão de que o indivíduo não está separado do objeto de estudo, mas é parte do contexto.

Na área da educação e da linguagem, pode-se afirmar que dois grandes paradigmas coexistem e orientam as maneiras de fazer na ciência e no ensino: o paradigma que abarca teorias voltadas ao pensamento newtoniano-cartesiano e o “novo” paradigma educacional, que compreende que as experiências humanas são fruto das interações sociais em contextos (formais ou não formais) cultural e historicamente organizados. Esse novo paradigma na educação, cada vez mais, tem orientado teorias e metodologias que sustentam concepções atuais de educação e linguagem.

A LA é uma disciplina acadêmica que visa à quebra de fronteiras disciplinares, desde sua origem, e isso é perceptível nas palavras de Celani (1992), quando escreve que “a LA é o ponto onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (p. 19). Essa possibilidade de interligação entre diferentes áreas do conhecimento propicia reflexões mais profundas sobre as atividades em que os homens se envolvem no mundo contemporâneo.

Os desafios implicados nas relações complexas implícitas nos fenômenos investigados na LA (dentro e fora do contexto escolar) tornam imprescindível uma postura transdisciplinar. Isso impõe a necessidade do diálogo entre diferentes áreas do saber. Permitir o diálogo é, conforme Rojo (2006), uma forma coerente de construir conhecimento também na vertente sociocultural ou sócio-histórica da LA.

Inúmeros autores inscritos na LA afirmam a necessidade de a LA ser um campo de investigação transdisciplinar, porque as situações reais são extremamente complexas, afinal “não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar” (Calvino, 1994, p. 5).

A abordagem da pesquisa

Esta pesquisa vincula-se à abordagem qualitativa-interpretativista e baseia-se numa orientação paradigmática não positivista que visa à compreensão da natureza da sala de aula como meio social culturalmente organizado (Erickson, 1996).

A abordagem qualitativa, metaforicamente conhecida como perspectiva “fluída/sensível” de pesquisa científica, traz uma perspectiva flexível para a compreensão dos contextos sociais, como a sala de aula. Isso se dá devido a essa abordagem permitir entender que todo conhecimento é relativo e que existe um elemento subjetivo, holístico, para todo conhecimento e pesquisa (Nunan, 1995).

Para responder aos questionamentos desta pesquisa, a abordagem qualitativo-interpretativista é necessária, uma vez que ela permite à pesquisadora construir tentativas de compreensão por meio dos pontos de vista dos participantes. Isso devido a essa abordagem ter interesse nas vidas e nas perspectivas das pessoas que têm menos possibilidade de dizer a sua palavra nas esferas sociais (Erickson, 1996), tal qual o grupo de participantes da EJA.

Tipologia da pesquisa

O tipo de pesquisa que aqui propomos pode ser caracterizado como um estudo de caso (Nunan, 1995; Yin, 2005) de cunho etnográfico (Barton *et al.*, 2007; Barton; Hamilton, 1998; Heath, 1983; Papien, 2005; Street, 1993, 2001, 2014). Não se pretende aqui desenvolver experimento ou controlar os eventos a serem

analisados, mas sim utilizar técnicas e ferramentas para a investigação de acontecimentos contemporâneos contextualizados na vida social.

Segundo Nunan (1995), o estudo de caso é uma forma metodológica híbrida, por não se restringir a um único procedimento; geralmente utiliza diferentes formas para selecionar e analisar dados. O estudo de caso tem cunho empírico e investiga fenômenos contemporâneos do contexto da vida real (Yin, 2005), pressupõe a observação de um indivíduo, grupo ou instituição, com o propósito de analisar a relação entre fenômenos sociais.

O estudo de caso pode envolver a realização de uma etnografia, uma vez que esta é uma abordagem que visa construir conhecimento sobre a vida cotidiana, a partir de princípios metodológicos como: a observação participante, a descrição e a análise de práticas sociais nos contextos onde elas ocorrem (Barton, 1994a; Barton *et al.*, 2007; Heath, 1983; Papen, 2005; Street, 1993).

A etnografia na sala de aula

A etnografia voltada aos estudos da linguagem

permitiria uma caracterização do contexto que é crucial para entender o social já constituído na linguagem. Questões relativas à construção do mundo a nível do simbólico têm sua origem em realidades diferenciadas que precisam ser descritas e entendidas, justamente porque os currículos escolares não podem ser elaborados apenas para se conformar a construções de um pequeno grupo social. Daí que a perspectiva etnográfica, bem aparelhada para descrever o mundo em que se movem os atores sociais e os diversos papéis assumidos por esses atores seja necessária para a descrição não trivial da realidade escolar e familiar do aluno (Kleiman, 1991, p. 7).

A vertente etnográfica tem contribuído com diversos estudos sobre interação na escola, estudos com foco na investigação de “como as relações sociais que se estabelecem entre os interlocutores em sala de aula estão refletidas no produto desse diálogo, em que condições elas se estabelecem, que tipos de estruturas elas

configuram” (Kleiman, 1991, p. 6). Dentre os estudos de letramento na LA, um exemplo desse tipo de estudo é o de Matêncio (2001).

Para os estudos de letramento, “o uso da etnografia centra-se no fato de esse campo ter interesse em compreender as práticas envolvidas em relação à leitura e à escrita nos contextos cotidianos, ao invés de somente observar o modo como a leitura/escrita é ensinada e aprendida no contexto educacional” (Papen, 2005, p. 63, tradução nossa)⁴⁴.

Essa abordagem, segundo Papen (2005), não envolve todos os aspectos culturais de um grupo situado – que pode estar localizado em uma fábrica, escola, bairro, grupo de estudantes ou uma classe de educação para pessoas adultas. A maioria dos estudos etnográficos contemporâneos volta o olhar somente para um aspecto do grupo de pessoas e isso pode significar olhar para as práticas de leitura e de escrita das pessoas participantes de uma sala de aula na EJA, por exemplo.

Estudar as práticas de letramento numa sala de aula implica compreender não somente o que acontece nela, mas também explicar os sentidos que envolvem as práticas situadas em momentos únicos, o que demanda sensibilidade no olhar para a construção de um conjunto de evidências (Barton *et al.*, 2007). Para tal, segundo esses autores, a etnografia na sala de aula depende da “colaboração” dos participantes da pesquisa e, para as realidades da prática serem refletidas na pesquisa, também é necessário ter uma atitude responsiva em relação à realidade da situação tal como ela é encontrada⁴⁵.

⁴⁴ “The use of ethnography to study literacy centrally has to do with the New Literacy Studies interest in understanding the role of reading and writing in everyday life, rather than just observing the way it is taught and learned in educational settings” (Papen, 2005, p. 63).

⁴⁵ Tradução minha do trecho: “Responsiveness to the realities of the situation as they are encountered is essential if the realities of the practice are to be reflected in the research” (Barton *et al.*, 2007, p. 39).

Instrumentos de pesquisa para geração dos dados

Para a geração dos dados desta pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos e técnicas. Esses instrumentos/técnicas constituem “meios” para atingir os objetivos da pesquisa, conforme descrevemos no quadro abaixo:

Quadro 10 - Objetivos específicos e a geração de dados.

GERAÇÃO DE DADOS	
Objetivos específicos	Instrumentos/técnicas
Descrever o perfil (sociocultural e econômico) dos alunos participantes, os eventos e práticas de letramento nas quais afirmam se envolver no cotidiano.	1) Seleção de documentos; 2) Questionário estruturado; 3) Entrevista não estruturada; 4) Diário de campo.
Investigar os eventos de letramento nas aulas na EJA, considerando os elementos constitutivos dos eventos – os participantes, o ambiente, os artefatos e as atividades desenvolvidas.	1) Observação participante; 2) Diário de campo; 3) Gravações em áudio; 4) Transcrição das gravações.
Analisar práticas de letramento construídas nos eventos de letramento observados, a fim de investigar a interação nesse contexto de ensino.	

Fonte: Dados originais da pesquisa.

A seleção de documentos

A seleção de documentos sobre a EJA-EF e sobre a EJA na escola teve contribuições da SEMED de Araguaína. A Diretora da EJA cedeu cópias de documentos e, com o seu consentimento e o do Secretário de Educação, foi autorizado o desenvolvimento da pesquisa numa das escolas municipais.

Com o aceite da professora em participar da pesquisa, a gestão da escola também autorizou a pesquisa. Após o início do trabalho de campo, a coordenação cedeu uma cópia do quadro de horário,

permitiu ter acesso à cópia impressa do Projeto Político Pedagógico e enviou, por e-mail, como anexo, o Referencial Curricular para a EJA-EF. Outros documentos foram compartilhados durante o semestre em que estive na escola ou após esse período, como elenco no quadro abaixo.

Quadro 11 - Documentos selecionados na DREA, SEMED e na escola.

NATUREZA DO DOCUMENTO SELECIONADO	INSTITUIÇÃO DE APOIO
Lista de contato das escolas municipais	SEMED
Cardápio da EJA	SEMED
Fichas dos perfis dos alunos da EJA	SEMED
Plano Municipal de Educação	SEMED
Resolução N° 01 de 18 de fevereiro 2014	SEMED
Projetos desenvolvidos na escola	SEMED
Projeto Político Pedagógico (2014 e 2017)	Escola participante
Referencial Pedagógico para EJA	Escola participante e SEMED
Quadro de horários das aulas na EJA	Escola participante
Diários de aula	Escola participante
Ficha do perfil das turmas de alunos observadas	Escola participante
Proposta Curricular para a EJA-TO (Tocantins, (20 - -?))	DREA

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Entrevistas e questionários

A entrevista é uma produção discursiva realizada em conjunto – entrevistado e entrevistador (Mishler, 1991). Essa é uma técnica relevante para as pesquisas etnográficas (Barton *et al.*, 2007; Papen, 2005), uma vez que permite que o participante da pesquisa compartilhe histórias de vida e representações sobre o objeto da pesquisa. Por outro lado, permite ao pesquisador a possibilidade

de compreensão de seu objeto de estudo, a partir da visão do participante.

Nesta pesquisa, também foi utilizado um questionário que tem o caráter de uma entrevista estruturada, uma vez que apresenta perguntas que direcionam as respostas dos colaboradores (Papen, 2005). O uso desse instrumento liga-se, primordialmente, ao objetivo da pesquisa de delinear o perfil dos participantes da EJA e os modos como eles afirmam participar de práticas de letramento.

O questionário utilizado é uma adaptação do questionário de Vóvio (2007a). Para os propósitos desta pesquisa, foram criadas perguntas de identificação sobre o uso de tecnologias digitais, ações cotidianas, experiências escolares e não escolares dos alunos e sobre a percepção do lugar onde o aluno vive.

Todos os alunos participantes dos eventos focalizados foram convidados a responder o questionário de pesquisa (turmas de alunos do 1º e 2º Períodos do 2º Segmento da EJA). Após o primeiro mês de aula, num momento entre as aulas, os alunos foram lembrados sobre a participação na pesquisa por meio do questionário. Muitos aceitaram, por meio do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴⁶ – receber o questionário e levá-lo para casa, lugar onde teriam, ao longo do semestre letivo, tempo para responder às questões. Ao final do semestre letivo, a maioria dos questionários já havia sido respondida e devolvida à pesquisadora.

Quanto às entrevistas informais, sua realização, conforme Papen (2005), constitui um tipo de entrevista não estruturada. Foi escolhido esse modo de entrevista devido à possibilidade de escuta de histórias de vida, posicionamentos dos participantes em relação aos assuntos trazidos por eles (algo inusitado ou um assunto relacionado ao questionário respondido por eles).

As conversas foram realizadas no espaço escolar, antes ou depois da aula, ou nos intervalos, conforme a disponibilidade

⁴⁶ A pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp – Campinas/SP (Nº do CAAE: 60863316.9.0000.5404).

do(a) aluno(a). Em sua maior parte, as conversas foram gravadas em áudio e transcritas. O registro ocorreu somente no diário de campo quando não houve gravação.

As conversas com os alunos ocorreram com mais fluidez, conforme os alunos me entregavam o questionário respondido, durante o semestre letivo. Eles se interessavam em comentar sobre suas respostas, explicar detalhes sobre sua história de vida (principalmente em relação ao trabalho, à família e à escola) e falar sobre suas expectativas de vida futura.

Dados gerados para análise

Durante a permanência na escola, por meio dos instrumentos e técnicas já mencionados, foram gerados os seguintes documentos, conforme o quadro 12:

Quadro 12 - Documentos gerados por meio do trabalho de campo.

NATUREZA DO DOCUMENTO GERADO
24 Questionários respondidos pelos alunos
15 Conversas gravadas em áudio com os alunos
2 Entrevistas com gestores da escola etc.
Conversas gravadas em áudio com professores de LP e IQP
1 Entrevista com gestor da EJA na SEMED de duração de 50 minutos
3 cadernos com anotações de Diários de campo
82h de gravações em áudio das aulas, transcritas

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Contextualização do local/participantes

O bairro da escola

A escola participante da pesquisa está localizada num bairro periférico da cidade de Araguaína-TO, localizado entre bairros antigos da cidade. Com o crescimento populacional da cidade, nas últimas décadas, houve uma significativa expansão imobiliária e a

criação de novos bairros, o que causa a impressão de o bairro da escola e os circunvizinhos estarem mais próximos à região central da cidade.

No bairro, nas ruas próximas à escola, há um pequeno centro comercial que atende aos moradores em suas necessidades mais básicas. *Grosso modo*, em sua grande parte, esses comércios são cabeleireiros, bares e ambulantes que vendem algum tipo de alimento durante o café da manhã, lanche da tarde ou “jantinha” à noite, em frente às suas casas, nas praças ou que utilizam carro/moto/bicicleta como pequenas lanchonetes móveis.

Ao anoitecer, as ruas próximas à escola são movimentadas pelo comércio de alimentos nas calçadas (carrinho de salada de frutas ou de espetinhos de carne que são servidos com feijão-tropeiro, mandioca e vinagrete). O ar é predominantemente tomado pelo cheiro de carne assada na brasa. Muitas pessoas saem do trabalho e se sentam em frente às suas casas ou nos pequenos estabelecimentos existentes no bairro, uma forma de encerrar o dia. Mas outras pessoas, como os alunos da EJA, caminham em direção a alguma das várias escolas do bairro.

Nos últimos anos, os moradores do bairro da escola têm convivido com diversos problemas locais. Alguns desses problemas foram evidenciados pelos alunos que participaram do questionário de pesquisa. A visão dos alunos da EJA, em relação ao lugar onde moram, está relacionada às suas necessidades imediatas para sobrevivência. Conforme as respostas dos alunos ao questionário, a necessidade de melhora nos serviços públicos, como educação e saúde, aparece num primeiro plano de urgência (62,5% do total de participantes do questionário). Em segundo lugar, eles apontaram que deve melhorar a pavimentação e conservação das ruas da cidade (54% dos alunos respondentes). Em terceiro lugar, apareceram as opções de lazer gratuito como necessidades de melhora (33,3%), no entanto, o saneamento básico local foi algo que poucos alunos apontaram como necessidade de melhora (16,6% dos alunos).

A escola no bairro

Infraestrutura da escola, equipamentos, recursos humanos e alimentação

A escola foi construída numa área de 2.608m² e tem 1.109m² de área construída. É uma escola referência para o município, porque possui boas condições materiais. Entre o período diurno e noturno da escola, dá-se a sensação de esse espaço físico ser dois ambientes distintos. Os participantes do período noturno ocupam um espaço pensado e decorado para as crianças do período diurno. Na entrada da escola, as palavras “Sejam bem-vindo” (sic), escritas com letras coloridas e desenho de criança ao lado, lembram que aquele espaço é um lugar “emprestado” para os jovens, adultos e idosos. No corredor da escola, o mural, confeccionado na escola, também traz motivos infantis, mas a mensagem escrita nele faz parte de um discurso moralista, supostamente pertinente a todas as idades, como: “Nenhum obstáculo é tão grande se a sua vontade de vencer for maior”.

Apesar de esse enunciado parecer se constituir numa forma de motivação aos educandos, nota-se a presença do discurso neoliberal que responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio sucesso ou fracasso. No caso dos alunos da EJA, o “peso” desse enunciado é ainda maior porque esses educandos são marcados por recorrentes histórias de insucesso na escola e na vida. Como mostra Arroyo (2011), eles apresentam trajetórias humanas de exclusão social (muitos foram privados de direitos básicos como afeto, alimentação e/ou trabalho remunerado, por exemplo).

É sabido que a igualdade de direito à educação básica, pública e gratuita ocorre perante a lei, mas isso não significa que haja equidade entre os participantes desse espaço. Como já comentado, o espaço escolar foi pensado para as crianças e emprestado aos jovens e adultos, o que está refletido nas formas de uso desse espaço, que é dividido em ambientes com funções definidas, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 13 - Infraestrutura da escola.

SEGUNDO OS DADOS DO IDEB/INEP (2015)	SEGUNDO OS DADOS DO PPP DA ESCOLA (2014)
Não há biblioteca	Não há biblioteca
Há uma sala de leitura	Há uma sala de leitura (que atualmente guarda livros para pesquisa)
Cozinha	Cozinha e depósito para merendas
Não há laboratório de informática	(1) Almoxarifado e (1) sala de arquivo
Não há laboratório de ciências	Secretaria
Há uma quadra de esportes	Há uma quadra de esportes (coberta) e (1) área coberta para exposição de trabalhos, reuniões, apresentações dos alunos etc.
Há salas separadas para: (1) direção, (1) coordenação, (1) professores e (1) para atendimento especial	Há salas separadas para: (1) direção, (1) coordenação, (1) professores e (1) laboratório de informática para alunos especiais (EF “regular”)
Banheiros no interior da escola	(2) banheiros masculinos, (2) femininos, (1) acessível, (1) para funcionários e (1) para os professores

Fonte: Baseado nos dados do IDEB/INEP e PPP (Araguaína, 2014b).

Os espaços da escola foram descritos tanto pelo Censo Escolar (IDEB/INEP) como pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) (Araguaína, 2014b), no entanto, no PPP há informações mais detalhadas que nos permitem construir melhor a “imagem” da escola. Nem todos os espaços citados no quadro são de uso comum entre as crianças e os estudantes da EJA. A sala de leitura foi descrita pelo PPP como espaço para guardar livros para pesquisa, no entanto, durante o tempo de observação na escola somente um aluno emprestou um dicionário, o que permite entender que os educandos da EJA não têm como hábito o empréstimo de livros dessa sala de leitura, ou seja, há disponibilidade de livros diferentes

dos didáticos na escola, mas tais livros não parecem ser acessados pelos estudantes da EJA (ver Capítulo 5, tópico “Da disponibilidade ao acesso a eventos de letramentos”).

Por outro lado, a cozinha funciona como apoio a esses estudantes, já que muitos alunos vão do local de trabalho diretamente para a escola. As escolas municipais locais servem refeições aos alunos da EJA, com cardápio diferenciado para os estudantes do período noturno, formulado por nutricionista, parte da equipe do Programa Municipal de Alimentação Escolar. Observa-se, dentre as refeições servidas: baião de três (arroz com feijão e linguiça), baião de dois (arroz com feijão) e Maria Isabel (arroz com carne), a presença de refeições típicas da região nordeste e norte, que fazem parte da cultura culinária de muitos dos participantes do curso.

Dentre os espaços da escola, há diversos equipamentos para uso administrativo e educativo, listados no quadro abaixo.

Quadro 14 - Equipamentos da escola.

DADOS DO IDEB/INEP (2015)	DADOS DO PPP DA ESCOLA (2014)
DVD	(2) DVD
Impressora	Impressora e copiadora
Copiadora	(2) Mimeógrafos
TV	(3) TV
Não tem retroprojetor	(1) Karaokê
	(3) Datashow
	(2) Vídeo cassete
	(5) Aparelhos de som
	(3) Caixas de som amplificadas
	(2) Microfones
	Conjunto completo de trânsito
	Mapas, alfabeto móvel, material dourado, globo terrestre, planetário e jogos diversos

Fonte: Baseado nos dados IDEB/INEP.

O Projeto Político Pedagógico da escola afirma que: “possui uma quantidade significativa de recursos que alicerçam com qualidade o processo de ensino-aprendizagem” (Araguaína, 2014b, p. 18). A posse desse equipamento refletiu-se nas possibilidades de uso de artefatos nos eventos de aula de LP na EJA. Mas, de modo geral, os participantes da EJA pouco se apropriam dos recursos tecnológicos (como o uso de *datashow*, caixa de som etc.) para o trabalho didático na sala de aula (assunto a ser tratado no Capítulo 5).

Percebe-se que o aumento de equipamentos ligados às novas mídias, como o computador, não significou aumento do acesso do aluno a esse tipo de equipamento (com ou sem acesso à *internet*) na escola. Os computadores com *internet* (banda larga) existentes na escola estavam restritos à administração e aos professores. Na sala dos professores havia poucos computadores (dois ou três) com *internet* e, ainda que já tenha havido computadores disponíveis aos alunos (em 2010 e 2011), como mostra o quadro abaixo, o estudante da EJA não tem acesso a computadores e/ou *internet* no espaço escolar.

Quadro 15 - Computadores e *internet* disponíveis na escola.

2010	2011	2012	2013	2014	2015
<i>Internet</i> (banda larga)	<i>Internet</i> (banda larga)	<i>Internet</i> (banda larga)	<i>Internet</i> (banda larga)	<i>Internet</i> (banda larga)	<i>Internet</i> (banda larga)
2 computadores para uso dos alunos	3 computadores para uso dos alunos	Não há computadores para uso dos alunos.	Não há computadores para uso dos alunos.	Não há computadores para uso dos alunos.	Não há computadores para uso dos alunos.
4 computadores para uso administrativo	5 computadores para uso administrativo	11 computadores para uso administrativo	14 computadores para uso administrativo	14 computadores para uso administrativo	18 computadores para uso administrativo

Fonte: Baseado nos dados do IDEB/INEP.

Em relação aos recursos humanos disponíveis na escola (Quadro 16), nota-se que, no período noturno, houve presença de 2 a 3 coordenadores pedagógicos, porteiro, merendeiras, serviço de limpeza, direção escolar e professores. Os professores designados para o trabalho didático na EJA também atendem ao ensino fundamental considerado “regular”.

Quadro 16 - Recursos humanos.

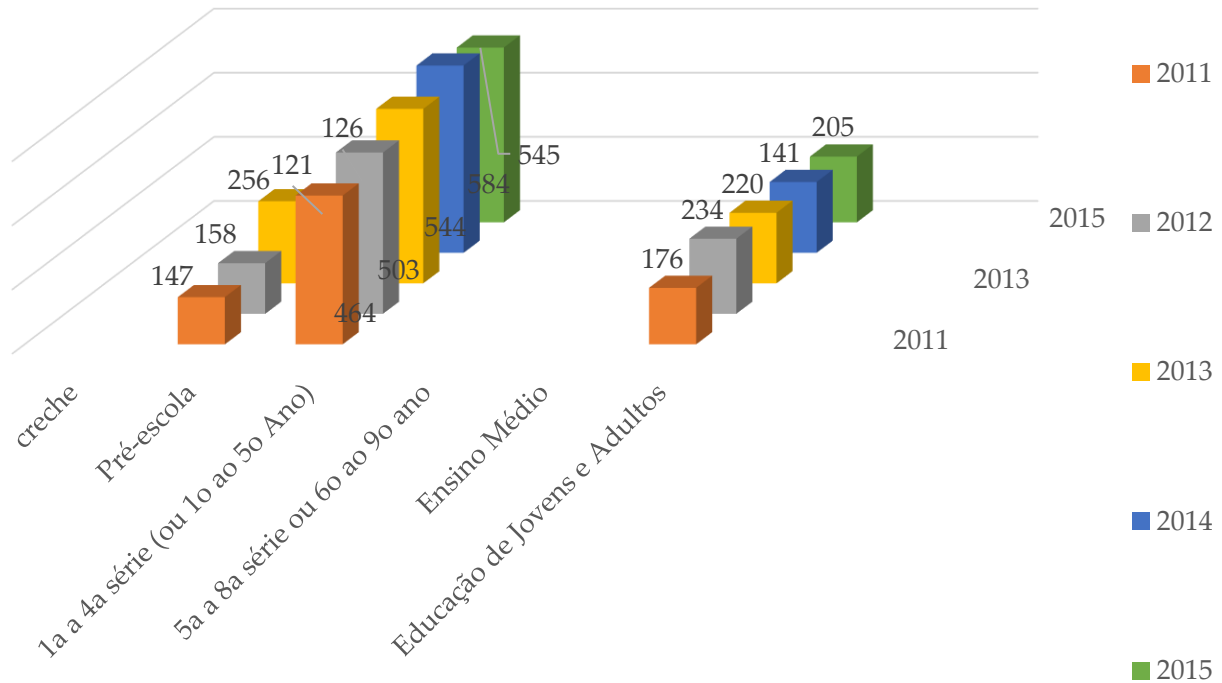
Equipe Pedagógica	Equipe administrativo/apoio
(7) Coordenadores Pedagógicos	(1) Secretário e (1) Auxiliar
(26) Professores regentes do EF e da EJA	(9) Merendeiras
(3) Professores de Ed. Física	(1) Guarda (porteiro)
(3) Prof. Recreadores	(10) Serviços gerais
(7) Prof. Auxiliares	(1) Coordenador financeiro
(2) Profa. AEE	

Fonte: Baseado nos dados do PPP (Araguaína, 2014b).

Atendimento aos alunos e funcionamento da escola

Ao longo dos anos, a escola tem crescido e oferecido atendimento a um maior número de alunos, conforme mostra o gráfico 9, devido ao crescimento de matrículas nas escolas públicas da EJA-Araguaína (ver Capítulo 1).

Gráfico 9 - Número de matrículas na escola.



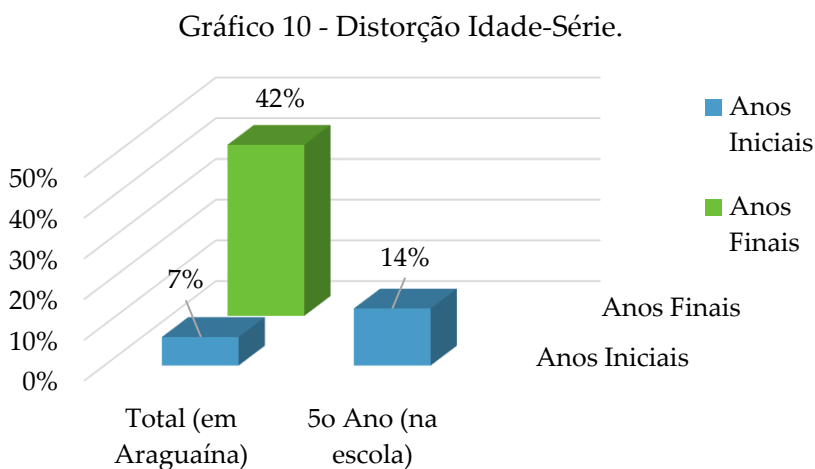
Fonte: Baseado nos dados do IDEB/INEP.

Taxa de rendimento dos alunos da escola

A taxa de rendimento dos alunos da escola leva em consideração o abandono, a reprovação e a aprovação. Desde 2010, para os alunos regulares dos anos iniciais, a taxa de aprovação aumentou na escola, a de reprovação se manteve baixa e houve dois abandonos.

Distorção Idade-Série

No ensino fundamental, na cidade de Araguaína e na escola, a distorção idade-série nos anos iniciais do EF é significativamente menor que nos anos finais do EF. Em Araguaína há um total de 7% de distorção nos anos iniciais e 42% nos anos finais do ensino fundamental. Na escola há 14% de distorção idade-série no 1º Período do EF (último ano dos anos iniciais), o que significa que a cada 100 alunos aproximadamente 14 (no 5º Ano “regular”) estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, segundo o gráfico a seguir:

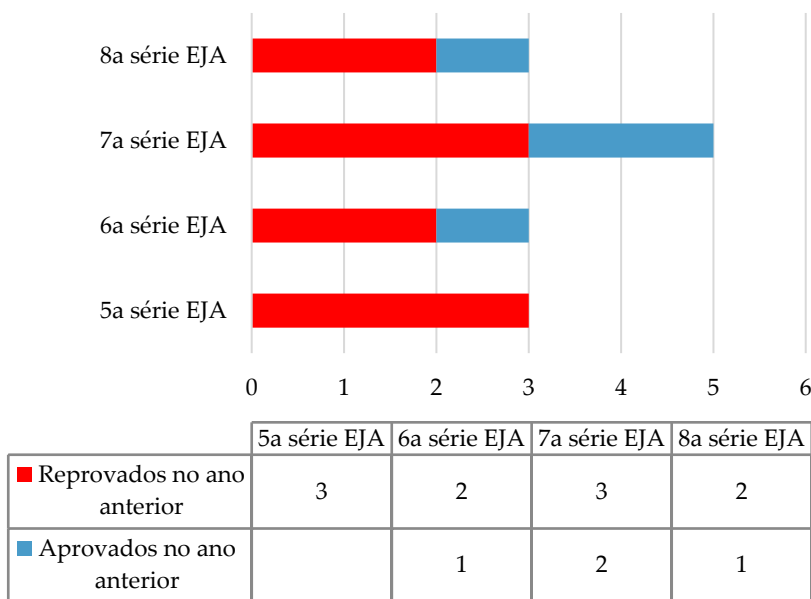


Fonte: Baseado nos dados IDEB/INEP.

A distorção idade-série nos anos finais pode estar contribuindo para a reconfiguração na faixa etária dos alunos

matriculados na modalidade de ensino da EJA. Há alunos da EJA que nunca pararam de estudar, conforme consta nas respostas dos alunos no questionário de pesquisa. Dentre as turmas existentes no semestre de geração de dados na escola, diversos alunos que ingressaram na EJA estavam em defasagem no ensino regular, conforme é possível notar no gráfico 11. Esses alunos tinham idades que variavam entre 15 e 16 anos e tinham vindo de uma escola estadual localizada no mesmo bairro da escola municipal em foco:

Gráfico 11 - Alunos em defasagem no EF que ingressaram na EJA.



■ Reprovados no ano anterior ■ Aprovados no ano anterior

Fonte: Baseado nos dados do Perfil das Turmas
(no semestre letivo da geração de dados).

Conforme o gráfico acima, houve um total de 14 alunos nas salas da EJA que chegaram à EJA em defasagem idade-série, no semestre observado. Isso representa 9,15% dos alunos matriculados na EJA (do total de 153 alunos).

28,5% dos alunos em situação de defasagem idade-série tiveram aprovação em escolas regulares do EF, no ano anterior à pesquisa na escola, e, ainda assim, ingressaram na EJA devido à idade (4 alunos – representados em azul no gráfico). Por isso, há adolescentes nas salas da EJA que nunca pararam de estudar na escola. O aluno que ingressou na EJA devido à defasagem idade-série no EF regular tem chances de retornar à escola regular. Nesse sentido, a EJA pode ser vista como uma forma de o aluno adolescente agilizar os estudos e retornar ao ensino regular, se conseguir persistir com os estudos na escola.

A EJA-EF na escola

No semestre em que ocorreu a pesquisa na escola, o total de alunos na EJA era de 153 estudantes matriculados, somando-se o 1º e o 2º Segmentos da EJA. Entretanto, esse dado pouco significa, devido ao alto absenteísmo. O número de matrículas no início do curso não corresponde ao número de participantes nas aulas. Até o final do curso, há uma grande probabilidade de esvaziamento nas turmas, daí a evasão ser um elemento relevante para reflexão sobre essa modalidade de ensino.

Turmas, funcionários, professores e horários

As turmas de alunos da EJA-EF estão organizadas em dois segmentos. O primeiro segmento é composto pelos primeiros anos do EF e o segundo segmento diz respeito aos anos finais do EF. Cada série tem duração de um semestre letivo, assim, cada segmento tomará o tempo de dois anos de estudo escolar, menos da metade do tempo do EF “regular”.

À noite, os funcionários diminuem em número. Há um porteiro, duas senhoras para os trabalhos na cozinha e na limpeza, duas pessoas na administração e duas coordenadoras pedagógicas. A diretora da escola está presente, nesse período, duas vezes na

semana, conforme ela me afirmou durante uma entrevista (25/05/2017).

Os professores que lecionam na EJA não são exclusivos para essa modalidade de ensino, são professores efetivos ou contratados que lecionam no ensino fundamental (anos iniciais e/ou finais), no ensino regular (matutino/vespertino) e na EJA (noturno). Há a possibilidade de o professor contratado somente trabalhar na EJA, mas o professor do EF “regular” que leciona na EJA assim o faz com o intuito de completar sua carga horária, afirma o responsável pela EJA na SEMED (Entrevista de agente da SEMED, 26/05/2017). Esse panorama mostra que os professores que estão na EJA nem sempre são professores dessa modalidade de ensino, o que justifica a necessidade de formação de professores para a educação de jovens e adultos.

Hoje, nas escolas municipais não há um número suficiente de professores efetivos para a EJA, portanto, a SEMED contrata professores graduados de diferentes cursos. A quantidade de professores contratados varia segundo a necessidade e localização da escola. Segundo o responsável pela EJA na SEMED, nas escolas mais próximas à região central da cidade, a maioria dos professores é efetiva, mas nas escolas mais distantes os contratos atingem o percentual de 40%, ou mais. “Há uma escola distante daqui, na saída da cidade, que chega a ter 100%” (de professores contratados para a EJA).

Os professores contratados pelo município não passam por processo seletivo com aferição de conhecimento de área. A SEMED é responsável pela avaliação e seleção do candidato, via currículo. A cada início de semestre letivo, as escolas acionam o órgão e solicitam contratação de professor, afirmou a diretora da escola, na entrevista. O responsável pela EJA na SEMED explica que “o professor é contratado por um ano e no início do outro ano ele pode ser recontratado, se for o caso” (Entrevista com agente da SEMED, 26/05/2017).

Durante o semestre de geração de dados na escola, houve necessidade de contratar professores por diferentes razões: o

afastamento do(a) professor(a) efetivo(a) e o aumento no número de turmas de alunos na EJA. A professora efetiva de LP se afastou da EJA, porque conseguiu fechar sua carga horária no ensino fundamental regular (matutino/vespertino) na mesma escola. Além da contratação de um professor de LP, houve a contratação de professores de Matemática e de Inglês, como exposto no quadro abaixo. As novas contratações trouxeram mudanças nos horários das aulas na EJA e mudanças dos professores em todas as turmas da EJA.

Quadro 17 - Professores para EJA na escola.

Professores na EJA (no semestre de observação na escola)	
1 professor (Ed. Física)	Efetivo
1 professor (Ciências e Geografia)	Efetivo
1 professor (Matemática)	Efetivo
1 professor (Português)	Efetivo
1 professor (IQP e Artes)	Efetivo
1 professor (História e Artes)	Efetivo
1 professor (Português)	Contratado
1 professor (Português, Matemática e Inglês)	Contratado
1 professor (Português, Matemática, Inglês e Ciências)	Contratado

Fonte: Baseado no quadro de horários da escola e PPP (Araguaína, 2014b).

Seis dos professores que lecionavam na EJA faziam parte dos 26 professores regentes do ensino fundamental regular da escola, conforme PPP de 2014. Esses dados são semelhantes aos do ano de 2015 a 2017: a maioria dos professores da EJA leciona na escola em outros períodos e eles são efetivos. Em 2017, houve um contrato de professor para a disciplina de LP na EJA.

No quadro de horários da EJA, elaborado pelos gestores da escola, é possível ver como o tempo escolar e as disciplinas na EJA para os anos finais do EF foram organizados para o semestre letivo. Desde o início das aulas, houve alterações nos horários, devido às mudanças de professores.

Figura 2 - Quadro de horários da EJA na escola.

		5ª "A"	6ª "A"	7ª "A"	8ª "A"
Seg	19:00	HIST	MAT	IQP	GEOG
	19:42	IQP	MAT	GEOG	HIST
	20:36	HIST	ARTE	MAT	L.PORT
	21:18	GEOG	GEOG	MAT	L.PORT
Ter	19:00	MAT	HIST	L.PORT	IQP
	19:42	CIENC	ING	L.PORT	ARTE
	20:36	L.PORT	IQP	CIENC (ANGELA)	L.PORT
	21:18	IQP	HIST	ING	L.PORT
Qua	19:00	MAT	L.PORT	IQP	HIST
	19:42	L.PORT	L.PORT	ARTE	IQP
	20:36	IQP	CIENC	L.PORT	MAT
	21:18	ING	IQP	L.PORT	MAT
Qui	19:00	MAT	ED.F.	MAT	GEOG
	19:42	GEOG	CIENC	MAT	ED.F.
	20:36	ED.F.	L.PORT	GEOG	ING
	21:18	L.PORT	L.PORT	ED.F.	CIENC
Sex	19:00	CIENC	IQP	HIST	MAT
	19:42	L.PORT	GEOG	CIENC	MAT
	20:36	ARTE	MAT	IQP	CIENC
	21:18	MAT	MAT	HIST	IQP

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Os horários que constam na Figura 2 representam uma segunda versão do quadro de horários reformulado pela coordenação, devido às saídas/contratações de professores. Nota-se que os descompassos no calendário de aulas na EJA, causados pela troca de professores no decorrer do curso, são fortes indícios de que essa modalidade não é prioritária, já que houve uma brusca quebra na rotina dos alunos e nos projetos de ensino em andamento, sem maiores explicações aos alunos. Em diversas turmas, as aulas de LP passaram a ser duplas, o que pode ter desfavorecido o contato mais próximo entre alunos, professor(a) e os objetos de ensino da língua, dada a concentração das aulas em dois dias por semana, em algumas das turmas dos anos finais.

Número de vagas

O número de vagas por turma, criadas sob demanda, segue duas orientações. Conforme a Resolução 2014/2015, cada turma do 1º

segmento (anos iniciais do EF) deve ter no mínimo 18 alunos e no máximo 25. Já no 2º segmento (anos finais do EF), cada turma deverá ter no mínimo 25 alunos e no máximo 40 (Araguaína, 2014a).

No entanto, a SEMED pode autorizar a abertura de turmas com número menor que o previsto, assim como a abertura de turmas com número maior que 40 alunos numa sala. Isso devido à probabilidade de esvaziamento da turma, pois o número de alunos na matrícula inicial quase sempre é maior que o número na matrícula final, devido à alta evasão.

Evasão

A evasão escolar se constitui num desafio aos programas educacionais para jovens e adultos (Kleiman, 2001), tal como apontam documentos educacionais, como o PPP da escola: “Essa evasão que incomoda o processo de ensino-aprendizagem no 1º e 2º Segmentos é justificada em parte pela migração interna dentro da cidade e pela sazonalidade nos postos de trabalho” (Araguaína, 2014b, p. 16).

Pode-se dizer que a evasão na EJA quase sempre é vista por um “olhar escolar” que costumeiramente caracteriza os educandos da EJA segundo os problemas emergentes da pobreza (sazonalidade dos trabalhos e migrações constantes) e suas trajetórias escolares truncadas – alunos evadidos, reprovados, com problema de frequência e de aprendizagem etc. (Arroyo, 2011). Esse olhar corrobora a ideia de esse estudante ser, de alguma maneira, culpabilizado pelo seu “fracasso” na escola. Como exemplo disso, podem ser notados os principais motivos explicitados em uma pesquisa, fruto de um trabalho de conclusão de curso realizado nessa escola, entre 2010 e 2011, com foco na evasão na EJA: 1º) conciliar trabalho e estudo, 2º) dificuldade de aprendizagem e 3º) problemas familiares. Dentre os motivos citados por Silva (2012), autor da pesquisa, a “dificuldade de aprendizagem”, vista como motivo de desistência do estudante da EJA, retoma o antigo discurso que caracteriza esse grupo de alunos

e a “culpa” pela não permanência na escola recai inteiramente sobre o estudante/indivíduo. Nota-se que o aluno da EJA é, recorrentemente, “responsabilizado pelo sucesso ou fracasso na empreitada” (Kleiman, 2001, p. 272).

Pedralli e Cerutti-Rizatti (2018) trazem outra perspectiva para explicar a evasão na EJA. Para elas, o fenômeno da evasão não está unicamente ligado ao aluno: “não é reflexo da incapacidade de automotivação do aluno, nem é resultado da falta de esforço do aluno” (Pedralli; Cerutti-Rizatti, 2018, p. 772). Tais autoras mostram um movimento contrário, mais próximo à crença de que a evasão na EJA seja consequência de um processo ligado a questões sociais complexas (socioeconômicas, por exemplo) e, por vezes, ligadas à realidade vivida pelos estudantes nos ambientes de escolarização, o que envolve questões identitárias e práticas de letramentos divergentes – as dos alunos e as da escola.

Quando se trata de evasão na EJA, quase sempre não se leva em consideração o fato de que as práticas de letramento escolares representam formas discursivas diferentes das dos estudantes e que o processo de ensino e aprendizagem envolve elementos como a competência do professor e a qualidade de materiais, dentre outros (Kleiman, 2001). Assim, grupos de alunos da EJA que ficaram muito tempo distantes do espaço escolar podem apresentar mais resistência às práticas de letramentos escolares. Por exemplo, no ano de 2013, a taxa de abandono no 1º Período do 1º Segmento foi de 50% e no 1º Período do 2º Segmento foi de 20,6%, as maiores taxas em cada etapa da EJA-EF; observa-se que o maior número de desistências na escola ocorre no primeiro ano de cada segmento da EJA (no 1º e no 5º Período), os anos escolares de maior “incerteza” em relação ao processo de ensino e aprendizagem na escola e de “identificação” com as práticas de letramentos escolares.

Na escola, a etapa inicial do EF na EJA apresenta maior percentual de abandono. Vale lembrar que os alunos dos anos iniciais do EF, quase sempre, têm mais idade que os alunos dos anos finais do EF e mais anos de distanciamento das práticas letradas da escola, o que pode estar ligado a esses dados.

Quadro 18 - Evasão da EJA na escola.

ANO LETIVO	1º SEGMENTO DO EF NA EJA (ANOS INICIAIS)	2º SEGMENTO DO EF NA EJA (ANOS FINAIS)
	PERCENTAGEM DE ABANDONO	
2010	33%	12%
2011	29%	17%
2013	43,4%	16,1%
2016	14,29%	18,3%

Fonte: Baseado nos dados de Silva (2012) e PPP (Araguaína, 2014b; 2017).

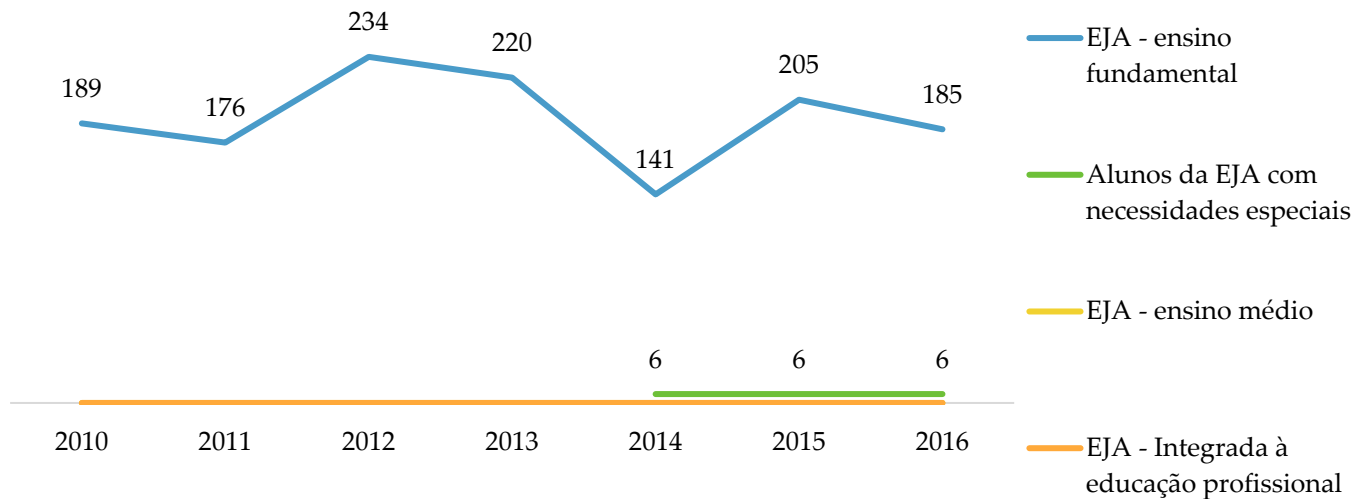
Em 2016, houve significativa diminuição do percentual de abandono nos anos iniciais do EF, pelo fato de não terem sido abertas turmas de 1º e 2º Períodos dos anos iniciais, por falta de demanda. Já no 2º Segmento, houve um pequeno aumento na taxa de evasão, como exposto acima, no entanto, nos PPPs da escola não aparecem possíveis causas relacionadas à diminuição da evasão na escola.

A evasão é um tema recorrente nos documentos educacionais e um problema dos gestores no cotidiano escolar e, por isto, as coordenadoras pedagógicas da EJA da escola afirmam tomar medidas para minimizar a evasão na EJA, tais como a identificação dos alunos faltosos e a tentativa de comunicação, por ligação telefônica, aos estudantes ou ao responsável pelo estudante, para motivá-los a voltar à escola.

Número de matrículas

Entre o período de 2010 e 2016, o número de matrículas no EF da escola passou por pequenas variações, conforme o gráfico abaixo mostra.

Gráfico 12 - Número de matrículas na EJA da escola.



Fonte: Baseado em dados do Censo Escolar/INEP e PPP (2014b e 2017).

O pequeno aumento de matrículas na EJA no ensino fundamental, entre 2010 e 2015, pode ser reflexo da expansão da oferta de vagas na EJA no âmbito municipal, conforme foi exposto no Capítulo 1. Já em 2016, o número de matrículas diminuiu, assemelhando-se ao ano de 2010, seguindo uma tendência nacional⁴⁷. Houve matrículas de seis alunos com necessidades especiais na EJA (deficiência: (1) física, (1) visual, (1) auditiva, (3) mental), registradas nos três últimos PPP (Araguaína, 2014b). Não houve matrícula que denote integração entre a EJA-EF e a Educação Profissional.

Estrutura curricular da EJA-EF

Na EJA da cidade de Araguaína (1º e 2º Segmentos), as estruturas curriculares são pensadas para 100 dias letivos. Do 1º Período do 1º Segmento ao 4º Período do 2º Segmento a duração é de 400 horas semestrais, totalizando uma carga horária de 1.600 h/a para cada segmento do EF da EJA regular⁴⁸, conforme foi explicado no Capítulo 1.

As estruturas curriculares para a EJA (1º e 2º Segmento) estão organizadas conforme mostra a figura abaixo.

⁴⁷ O censo 2008/2014, baseado nos dados do MEC/Inep/Deed, mostra que a evolução das matrículas na EJA, no Brasil, teve queda de 30,7% no EF e 20,7% no EM, entre os anos de 2008 e 2014.

⁴⁸ Conforme o tipo de EJA, há variações nas estruturas curriculares e, por conseguinte, na carga horária. Por exemplo, a EJA-EM da Educação do Campo tem carga horária de 1.200 horas, menor que na EJA-EF regular.

Figura 3 - Currículo 1º Segmento EJA e Currículo 2º Segmento EJA.



1º Segmento da EJA

2º Segmento da EJA

Fonte: Referencial Pedagógico – EJA (Araguaína, 2014c) e Resolução No 01 de 18 de fevereiro (Araguaína, 2014a).

A estrutura curricular do 2º Segmento tem como diferencial as disciplinas que compõem a Parte Diversificada Obrigatória: Iniciação à Qualificação Profissional (IQP).

A entrada no campo

Definição da escola, das turmas e a entrada na sala de aula

Antes da visita à escola, houve a escolha da escola. Para tal, as fichas dos perfis dos alunos da EJA de diferentes escolas municipais foram analisadas pela pesquisadora, por meio de fotocópias cedidas pela diretoria da EJA da SEMED. Essas fichas mostraram a quantidade de alunos e turmas da EJA nas diferentes escolas, a idade do aluno, sua série de origem, se é alfabetizado e a situação escolar no ano anterior. Considerando esses dados, a seleção da escola foi realizada com base no critério de a escola apresentar o maior número de matrículas na EJA.

A apresentação da pesquisa e a negociação da entrada da pesquisadora na escola ocorreram no semestre anterior ao trabalho de campo. Na primeira visita à escola, três meses antes da entrada em campo, houve uma conversa sobre o projeto de pesquisa com duas coordenadoras pedagógicas da EJA. Elas foram solícitas em convidar a pesquisadora para voltar, naquele mesmo dia, no período da noite, para conhecer a turma do 1º Segmento do 2º Período e a professora de LP. À noite, após a aula de LP, houve o primeiro encontro com a professora de português; tanto a professora quanto os alunos foram bastante receptivos.

A professora afirmou que havia recebido uma cópia do projeto de pesquisa, enviado pela SEMED (órgão onde se deu o primeiro contato, no momento da busca pela escola, e onde havia sido entregue uma cópia do projeto de pesquisa à Diretora da EJA). A professora disse que, ao ler o projeto, havia se surpreendido com as palavras “letramento não escolar”, para ela, o termo letramento dizia respeito somente ao ensino escolar.

Ao final da conversa, a professora aceitou participar da pesquisa, consentindo a gravação das aulas e a observação participante na sala de aula. Ela parecia empolgada pelo interesse da pesquisadora pelas aulas na EJA. Então, foi combinado que a conversa seria retomada no início do ano, antes de as aulas terem início.

A escolha pelos anos finais da EJA se deu, primeiro, pela configuração específica, devido às mudanças estruturais ligadas à dimensão didática (por exemplo, a divisão das disciplinas), o que resulta em cada disciplina ser ministrada por diferentes professores especialistas.

Segundo, pela probabilidade de haver desistência ou baixa frequência dos estudantes nos anos iniciais, o que poderia dificultar a participação dos alunos na pesquisa. Terceiro, pela maior possibilidade de formação de turmas na EJA dos anos finais, pois a formação de turmas acontece conforme a demanda e as matrículas são finalizadas após o início das aulas. Na escola, o momento de maior procura por vagas na EJA ocorre no início do semestre letivo e após o

carnaval. Foram selecionadas, então, duas turmas, os primeiros anos do 2º Segmento (1º e 2º Períodos) dos anos finais da EJA-EF.

E, quarto, a escolha dos primeiros anos do segundo segmento do EF pode significar o momento em que muitos dos alunos da EJA retornam à escola, após terem se afastado dela por anos. O tempo vivido pelo aluno fora da escola diz respeito às experiências variadas, construídas ao longo da vida, que o aluno pode correlacionar com o letramento escolar.

Dias antes da primeira semana de aula, houve uma conversa com a professora sobre como seria a entrada na sala de aula. Nesse dia, a professora estava na sala dos professores, planejando suas aulas com o uso do computador da escola, conectado à *internet*. Ela mostrou o livro didático⁴⁹ que seria usado e teceu alguns comentários sobre as turmas da EJA. Para a professora, há muita evasão na EJA e os alunos não participam das aulas, não interagem nas aulas. Disse ainda que, dentre as turmas da EJA do ano anterior, somente uma senhora havia feito uma pergunta desafiadora: “Qual a diferença entre ‘onde’ e ‘aonde’?”. Segundo ela, “os demais alunos não falavam, não participavam, não interagem com a aula, queriam somente contar causos e parecia se sentir desanimada por isso” (Diário de campo, 29/01/2016).

Tais afirmações explicitam uma percepção sobre o modo de participação dos alunos da EJA e parecem evidenciar o que a professora valoriza e o que não valoriza na participação deles, como a evocação do exemplo gramatical sugere. Ao término da conversa, a professora disse que a pesquisadora iria ajudá-la muito, com “conhecimentos”. Conforme as palavras dela, em tom de brincadeira, o fato de acompanhar suas aulas fazia com que ela se sentisse “viva”, porque, às vezes, ela afirmou ficar desanimada e ter vontade de virar uma “assassina” e “matar os alunos”. Disse que muitos professores “matam os alunos” quando param de acreditar, quando desistem, mas ela não poderia desistir (Diário de campo, 29/01/2016).

⁴⁹ Ferreira (2013).

A adesão e consentimento dos alunos para a pesquisa

No primeiro dia de aula, a entrada na sala de aula aconteceu junto à professora. Primeiramente, ela contou aos alunos quem era a pesquisadora que estava junto a ela na aula, qual o propósito da presença da pesquisadora nas aulas de LP e cedeu alguns minutos da aula para apresentações e comentários sobre a pesquisa.

Nesse dia, havia somente 10 alunos na sala de aula. Foram comentados o objetivo central da pesquisa e o motivo pelo qual seria necessária a permanência da pesquisadora nas aulas, durante um semestre. Houve explicação sobre os procedimentos da pesquisa e questionamento sobre possíveis incômodos que a presença de uma pessoa externa à escola poderia causar na sala, assim como o fato de ser necessário o registro das aulas em áudio, e ninguém se opôs. Os alunos se mostraram receptivos e surpresos por serem convidados a fazer parte de uma pesquisa de doutorado.

Em seguida, foi explicado aos alunos sobre a participação deles na pesquisa, por meio de questionário e entrevista. Ficaram cientes de que, num outro momento, seria entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para eles⁵⁰, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP. Foi comentado o que o TCLE significava e dito que esse assunto voltaria a ser comentado no momento de entrega dos questionários. Após essa conversa e com o consentimento dos alunos, foram iniciadas as gravações em áudio na aula.

Na turma do 1º Período do 2º Segmento da EJA, os alunos também foram receptivos, no entanto, um dos alunos (Francis, aluno de 27 anos) questionou: “Deixa eu perguntar uma coisa. Qual é o benefício que sua pesquisa vai trazer para nós?” (Aula, 02/02/2016).

⁵⁰ Foi explicado aos alunos que os participantes com idade inferior a 18 anos iriam receber o TCLE, mas não poderiam assinar o termo de consentimento. Um responsável deveria assinar o TCLE, neste caso.

Quadro de frequência

Data	Aulas no 1º Período	Aulas no 2º Período
02/02	1 h/a	1 h/a
03/02	1 h/a	2 h/a
04/02	2 h/a	2 h/a
16/02	1 h/a	1 h/a
17/02	1 h/a	-
18/02	2 h/a	1 h/a
23/02	1 h/a	1 h/a
24/02	1 h/a	1 h/a
25/02	2 h/a	1 h/a
02/03	2 h/a	-
03/03	2 h/a	-
08/03	-	1 h/a
09/03	2 h/a	-
16/03	2 h/a	-
17/03	2 h/a	-
23/03	2 h/a	-
29/03	-	1 h/a
05/04	2 h/a	1 h/a
07/04	2 h/a	1 h/a
19/04	-	1 h/a
20/04	2 h/a	-
26/04	-	1 h/a
27/04	2 h/a	-
28/04	2 h/a	-
03/05	-	1 h/a
04/05	2 h/a	1 h/a
05/05	2 h/a	1 h/a
10/05	-	1 h/a
11/05	1 h/a	1 h/a
12/05	2 h/a	1 h/a
17/05	-	1 h/a
19/05	1 h/a	1 h/a
24/05	-	1 h/a
25/05	1 h/a	1 h/a
31/05	-	1 h/a
01/06	1 h/a	1 h/a
02/06	1 h/a	1 h/a
09/06	1 h/a	-
14/06	-	1 h/a
16/06	-	1 h/a
17/06	-	1 h/a
22/06	2h/a	-
23/06	2h/a	-

Total: 82 h/a

Número de visitas: 43 dias

Naquele momento, foi explicado que não haveria benefício direto aos alunos participantes da pesquisa, mas que o desenvolvimento da pesquisa contribuiria com os estudos acadêmicos voltados à EJA. Então, o aluno me respondeu: “Algum benefício assim, não material, mas para o programa EJA. É isso que eu queria saber”. Após as explicações sobre os procedimentos da pesquisa e formas de participação (por exemplo, no questionário e na entrevista), o aluno aceitou colaborar com a pesquisa, assim como os demais que estavam presentes.

Ao longo do semestre, houve explicação, em particular, sobre os propósitos da pesquisa e a necessidade do TCLE para os alunos que chegaram depois desse primeiro dia na escola. Ninguém se opôs à presença da pesquisadora na sala de aula ou à gravação das aulas, a maioria dos alunos se mostrou interessada em participar das atividades da pesquisa.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Caraterização do funcionamento e organização das turmas

As turmas da EJA na escola existem somente no período noturno. O horário de entrada é às 19 horas e o de saída às 22 horas. Nos dias letivos, há duas aulas seguidas, 12 minutos de intervalo para o lanche e mais duas aulas. Cada aula teve duração de 40 minutos, conforme observações registradas.

No semestre letivo, houve formação de uma turma do 1º Período do 2º Segmento, uma do 2º Período do 2º Segmento, duas do 3º Período do 2º Segmento e duas do 4º Período do 2º Segmento da EJA, totalizando um número maior de turmas que no semestre anterior. As duas turmas do 4º Período do 2º Segmento foram formadas devido à reclamação dos alunos e professores sobre a lotação de pessoas em uma sala. A formação das turmas da EJA na escola acontece todos os semestres, mas, como foi mencionado anteriormente, é imprevisível.

Na turma do 1º Período do 2º Segmento, as aulas começaram com poucos alunos: no primeiro dia havia sete pessoas. Foi no decorrer do primeiro mês de aula que o número de alunos aumentou, mas, nessa turma, o maior número de alunos visto em sala foi 14: na média participavam das aulas 11 estudantes, sendo cinco mulheres. Nessa turma houve 21 matriculados inicialmente, três abandonaram e dois foram transferidos.

A turma do 2º Período do 2º Segmento foi rapidamente formada. Diversas pessoas dessa turma já tinham sido alunos da escola no semestre anterior (no 1º Período), embora a maioria fosse formada por novos participantes. Essa turma começou com 10 estudantes frequentando, mas havia 35 pessoas matriculadas inicialmente, conforme consta no Projeto Político Pedagógico de 2017, número suficiente para formar uma turma. Nessa turma houve seis abandonos, sete alunos foram transferidos, restando 12 alunos ao final do curso.

Como aconteceu a observação participante

Durante o período de um semestre letivo, a observação participante ocorreu de forma periférica, o que significa que não houve nenhuma intervenção, tal como contribuir com alguma prática de linguagem na aula ou corrigir atividade dos alunos, por exemplo. O envolvimento, como observadora, no contexto de pesquisa contribuiu para narrar de dentro o contexto observado, o que tornou possível o desenvolvimento de uma descrição detalhada das situações experienciadas. A participação, como observadora *in loco*, contribuiu para a sensibilização do olhar para as posteriores interpretações dos fatos vivenciados.

A atividade de observação durou 43 dias. As visitas na escola foram pensadas conforme os horários das aulas de LP. Na média, as visitas tiveram uma regularidade de três vezes por semana, o que propiciou o registro de 82 horas-aula (h/a) de gravação em áudio, das quais foram produzidas as transcrições.

As anotações em diário de campo foram imprescindíveis para as transcrições dos áudios, o que faz crer que, durante a transcrição, a gravação e o diário de campo são instrumentos complementares importantes para a triangulação dos dados, uma forma de obter uma melhor compreensão do contexto investigado.

Para as gravações na sala de aula, foi utilizado o gravador de áudio Sony Px 740 e, para as transcrições, foi utilizado o *Software Express Scribe Transcription*, instrumento que permite controlar a velocidade das falas, facilitando bastante o processo de transcrição.

Observações na sala de aula

As salas de aula não eram temáticas, o que significa que a cada troca de aula o(a) professor(a) se locomovia de uma sala para outra. Nesse ambiente, as carteiras eram postas em fileiras, mas, durante as aulas, sem que o(a) professor(a) interferisse, alguns alunos juntavam as carteiras, formando pequenos grupos nos quais eles se ajudavam entre uma tarefa e outra, embora cada um fizesse a sua

tarefa, com o seu caderno e livro didático (Diário de campo, 17/03/2016).

Para os alunos, juntar as carteiras pode significar uma forma de colaboração entre eles, quer seja para compartilhar material, quer seja para outro tipo de ajuda, como na situação em que o senhor Roberto (62 anos) fez dupla com o Ítalo (42 anos), este segurou uma lanterna para iluminar o texto que o Roberto tinha em mãos, porque a iluminação era insuficiente para eles, em razão de eles terem vistas cansadas (ou presbiopia), o que demanda a disponibilidade de outras condições físicas e de materiais apropriados para o acesso às práticas letradas escolares.

Os alunos jovens e adolescentes também juntavam suas carteiras, em duplas, trios ou quartetos. Mas a interação entre esses alunos ia além do evento presencial, eles também se comunicavam pelo grupo da sala via *WhatsApp*. Nesse grupo virtual, os adultos e os idosos não tomavam parte. A interação entre os alunos parecia estar ligada aos diferentes interesses que as fases da vida despertam nas pessoas. Na sala de aula, a relação interpessoal entre adulto/idoso e jovem/adolescente parecia mais ligada à tolerância do que à cordialidade.

O modo como os alunos ocuparam o espaço da sala de aula, ao longo do semestre, pode dar uma ideia de como a interação na aula e, principalmente, entre os alunos acontecia. No espaço físico da sala, criou-se uma “geografia da sala de aula”, possível de ser observada com o decorrer dos dias e meses letivos.

No início do semestre, quando a frequência dos alunos na sala do 2º Período era maior, foi constatada a seguinte configuração dos alunos na sala, conforme descrito nas figuras e registros nos diários de campo, a seguir:

Há cinco fileiras de carteiras. Nas primeiras carteiras de cada fileira, há alunos adultos e um idoso⁵¹. Até a metade da sala, as carteiras são ocupadas por maioria adulta ou estão vazias. Da metade da sala para trás, os alunos

⁵¹ Uma idosa e um idoso participaram das aulas iniciais do semestre letivo, no entanto, a idosa desistiu das aulas na EJA no primeiro mês de aula.

adolescentes ou jovens ocupam as carteiras. De um lado do fundo da sala ficam as meninas adolescentes e do outro lado do fundo da sala diversos meninos adolescentes (Diário de campo, 16/03/2016).

Figura 4 - Geografia da sala de aula no início do semestre.



Fonte: Baseado no Diário de Campo do dia 16/03/2016.

Com o decorrer das aulas, a composição dos alunos na sala sofreu alguma mudança:

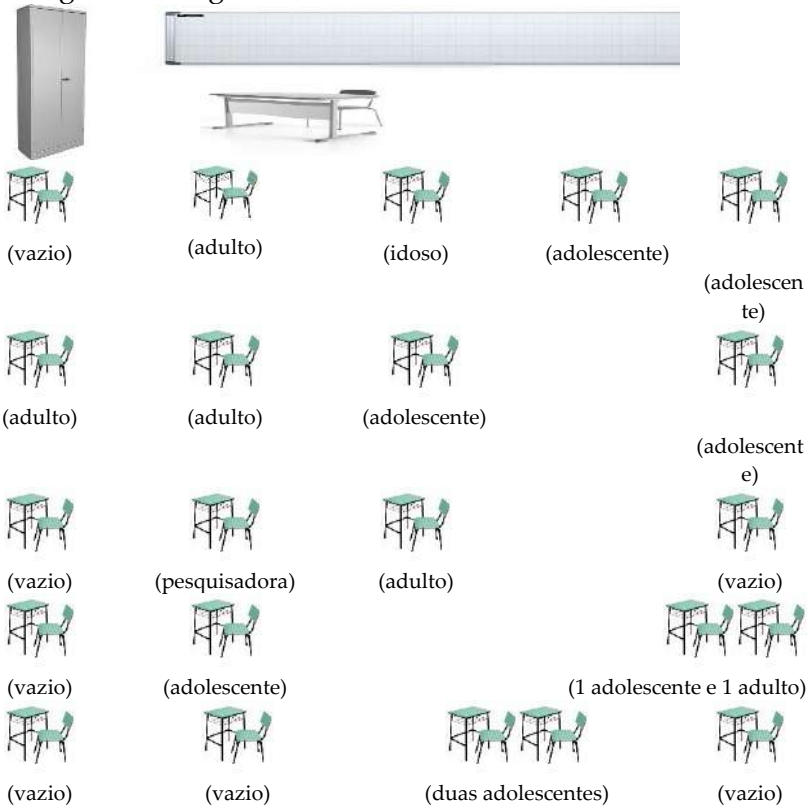
Nas primeiras carteiras de cada fileira estão sentados dois adultos, um idoso e um adolescente. Nas segundas carteiras, há uma adolescente, uma adulta e um adulto. Nas terceiras carteiras estão uma adolescente, um adulto e eu.

No fundo da sala estão um adolescente e duas adolescentes, suas carteiras estão uma ao lado da outra, formando um pequeno grupo. O restante das carteiras está vazio (Diário de campo, 01/06/2016).

Dias depois, perto da finalização do semestre, alguns alunos retornaram às aulas, mas a configuração da sala era outra:

Nas primeiras carteiras estão adultos e dois adolescentes que costumavam se sentar no fundo da sala. Nas segundas carteiras estão adultos e dois adolescentes. Nas terceiras carteiras estou eu e um adulto. Algumas meninas adolescentes estão sentadas nos lugares em que os meninos adolescentes se sentavam. Eles não estão presentes, parte das carteiras do fundo da sala está vazia (Diário de campo, 09/06/2016).

Figura 5. Geografia da sala de aula no fim do semestre.





(vazio)



(vazio)

Fonte: Baseado no Diário de Campo do dia 09/06/2016.

A geografia da sala de aula mudou conforme o avançar do semestre letivo, mas houve regularidade em relação aos espaços ocupados pelos alunos na sala de aula. Os que se sentavam nas carteiras da frente eram na maioria adultos. Esses alunos permaneceram todo o semestre nos mesmos lugares. Por outro lado, parte dos adolescentes do fundo deixou de participar das aulas. Os alunos jovens e adolescentes que permaneceram na EJA passaram a ocupar carteiras posicionadas mais à frente da sala. Isso parece indicar que esses alunos, naquele momento, buscavam participar dos eventos de letramento que compunham as aulas de LP. Mesmo o grupo de alunos que continuou no fundo da sala passou a participar de todas as tarefas propostas pelo professor.

Observações no pátio da escola

Nos intervalos entre as aulas, observava o pátio da escola, que era lugar de aproximação entre os participantes da escola, onde aconteceram conversas/entrevistas com os alunos. A compreensão da rotina estabelecida nos momentos entre as aulas pode trazer indícios que contribuem para a compreensão do “clima” da escola.

Compreender o “clima escolar” remete à observação do ambiente escolar e das relações interpessoais construídas entre os muros da escola. O ambiente escolar e as relações ali criadas são dimensões importantes desse ambiente, conforme mostra o estudo da UNESCO (Espanha, 2013).

O espaço do pátio se constitui também num espaço de eventos de letramento, pois há presença de materiais escritos, como cartazes diversos (confeccionados por professores afastados da sala de aula/com outras funções) que informam: sobre a dengue, o uso da água, dia da leitura e projetos que ocorrem no ensino regular.

Porém, a maioria dos cartazes tem as crianças como interlocutores diretos, esses cartazes trazem motivos infantis e são coloridos para despertar o interesse das crianças (Diário de campo, 22/06/2016).

O pátio é usado pelos alunos da EJA para lazer, descanso e alimentação. Alguns alunos adolescentes ou jovens o percorrem de bicicleta, mesmo durante o período de aulas. Eles ouvem música no celular, cantam *rap/funk*, brigam entre si, marcam encontros, cuidam do filho que têm de levar junto para a aula etc. Os acontecimentos no pátio da escola revelam o cotidiano escolar, as maneiras de funcionamento e alguns modos como os estudantes se apropriam ou não dos espaços escolares, mas tais acontecimentos só podem ser experienciados/captados por um observador *in loco*, como mostram os registros iniciais na escola:

(...) cheguei na escola na hora do intervalo, vejo os alunos irem ao balcão da cozinha para se servir de comida e suco, depois depositam os utensílios sujos em uma bacia, posta no chão, em frente à cozinha. Alguns, após comer, vão para a quadra de esportes, onde as luzes estão apagadas e o portão da quadra aberto. Lá podem fumar. O sinal toca. Todos, aos poucos, voltam às salas de aulas e o segundo turno de aulas começa (Diário de campo, 03/02/2016).

Observa-se que os alunos utilizam a quadra para outros fins, quando não estão no momento da aula de educação física. Nota-se, ainda, que a falta de refeitório com mesa e cadeiras faz com que os estudantes reinventem o espaço na hora do intervalo: os alunos fazem fila do lado de fora da cozinha, pegam seu prato no balcão e seu copo de suco e se acomodam em pé, sentados no chão ou nas muretas existentes no pátio, e ninguém parece se importar com isso.

As atividades dos adolescentes e jovens no pátio da escola foram assunto de fala da coordenadora pedagógica num outro dia (24/02/2016). Ao final do primeiro mês de aula, enquanto ela contava sobre sua vivência naquela escola, a coordenadora pedagógica disse que já sofreu ameaças dos “alunos-problema” porque ela chama a atenção deles quando estão no pátio (utilizando ou vendendo substâncias ilícitas) e manda que voltem para a sala

de aula. Segundo a coordenadora, luzes foram instaladas nos corredores próximos à quadra de esportes para inibir os alunos que realizam práticas inadequadas no espaço escolar (“aqueles que ficam pelos cantos”) (Diário de campo, 24/02).

Nos intervalos, os alunos costumam procurar a coordenadora para comprar “geladinho” de sabores das frutas do cerrado, que ela traz algumas vezes na semana, numa pequena caixa de isopor. De forma geral, a sala da coordenação é bastante visitada pelos alunos, as coordenadoras são sempre atenciosas com os alunos, por isto, eles vão até elas para tirar dúvidas sobre questões ligadas à escola e para falar sobre problemas pessoais.

Durante os intervalos, o porteiro, sentado próximo ao portão, cumpre a função de guarda, olhando os alunos e não deixando ninguém entrar ou sair sem autorização. Após o horário de entrada dos alunos, o portão da escola permanece trancado com cadeado até às 22 horas. Os alunos que querem ou precisam sair mais cedo das aulas necessitam conversar com uma das duas coordenadoras pedagógicas e assinar o livro de controle das saídas dos alunos da escola.

Capítulo 4

Perspectiva de letramento em documentos curriculares para a EJA-TO

É necessário adicionar letramento como questão da linguagem, para enfatizar que **todo programa de letramento no mundo**, toda iniciativa de letramento, todo programa governamental, todo ato de agência de publicidade **tem por detrás uma teoria sobre linguagem e também uma teoria sobre letramento**. Frequentemente eles não são explicitados, mas eles estão lá para serem descobertos (Barton, 1994b, p. 3, tradução nossa, grifos nossos)⁵².

A EJA de Araguaína, município em que os dados foram gerados, organiza-se pela oferta de vagas nas duas redes públicas de ensino: a estadual e a municipal. No momento da realização da pesquisa, a Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos (Tocantins, (20 - -?)⁵³, doravante PCEJA, era o documento estadual que respaldava teórico e metodologicamente os documentos curriculares municipais para a EJA tocantinense. Os professores da rede municipal de Araguaína contavam com o Referencial Pedagógico para a EJA – Educação de Jovens e Adultos 2015-2020 (Araguaína, 2014c) para planejar aulas a partir de uma grade de

⁵² It is necessary to add literacy as a language issue, to emphasize that every literacy programme in the world, every literacy initiative, every government statement, every act by an aid agency has behind it a theory of language and also a theory about literacy. Often they are not made explicit but they are there to be discovered (Barton, 1994b, p. 3).

⁵³ No documento não há indicação da data de sua publicação, tampouco ficha catalográfica, apenas ficha de créditos.

conteúdos curriculares e habilidades relacionadas ao conjunto de disciplinas escolares.

Segundo consta na introdução do PCEJA, a proposta foi produzida por um grupo de trabalho, com representantes da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA) de cada um dos municípios do estado, com técnicos das Coordenadorias de EJA, Coordenadores de Educação na Diversidade e Assessores de Currículo da SEDUC, além de reuniões de consultas locais. Na introdução encontramos os documentos que orientaram a formulação do currículo, como mostra o excerto a seguir:

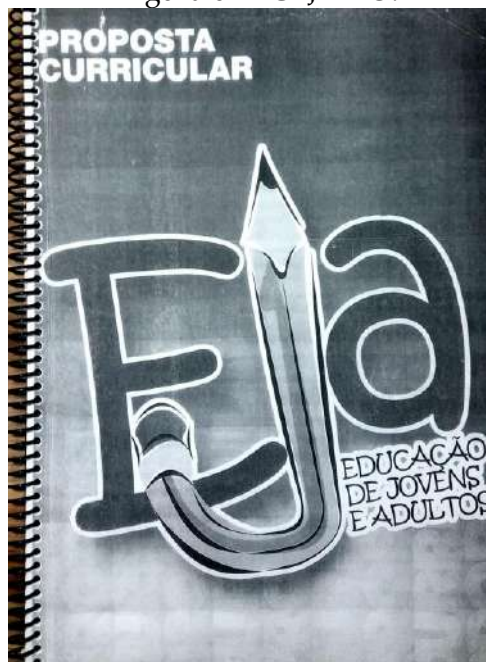
O grupo de trabalho iniciou as atividades tendo como base a **Proposta Curricular da EJA de 1º e 2º Segmentos, a matriz de competência do ENCCEJA e a Proposta Curricular do Ministério da Educação**. A partir daí definiu-se a estrutura do documento e a metodologia de trabalho com os demais assessores e pedagogos do currículo Seduc-DRE's. A estrutura da proposta curricular da EJA passaria a ter: introdução, que contaria um pouco a história da própria elaboração do documento, o histórico, o diagnóstico. Além disso, aprofundar-se-ia um pouco mais o referencial teórico da proposta, alinhando-o com a teoria freireana, de onde busca-se extrair dessas contribuições político-ideológicas, inseridas na ação educativa e agregando contribuições de outros estudos: psicologia do desenvolvimento, da sociologia, antropologia e da filosofia no que diz respeito à construção do conhecimento e por reflexões sobre a educação, enquanto elaboração do sujeito social.

As áreas de conhecimento terão como base sempre os mesmos elementos na elaboração. Caracterização da área que compreende: histórico, objetivos gerais e pressupostos metodológicos; em decorrência disso entende-se que cada disciplina deve apresentar sua caracterização (histórico, objetivos específicos e metodologias de ensino) os eixos, competências, habilidades e conteúdos. Essa estrutura foi apresentada no primeiro encontro a todos os assessores e referendada, uma vez que alinha-se com o Referencial Curricular do Ensino Fundamental e com a Proposta Curricular do Ensino Médio (Tocantins, 20 - -, p. 13-14, grifos nossos).

No excerto, percebemos a confluência de vários documentos que repercutem numa série de elementos que constituem o PCEJA. De um lado, faz-se referência aos documentos oficiais, produzidos por iniciativa do MEC e dirigidos especificamente à EJA, tais como: a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos para o 1º Segmento do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos para o 2º Segmento do Ensino

Fundamental (Brasil, 2000a) e a matriz do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), de responsabilidade do INEP/MEC. Esses documentos influenciam especialmente abordagens sobre a EJA e sobre os sujeitos e as competências e habilidades previstas pelo PCEJA. De outro lado, são citados documentos oficiais voltados à educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000b) e o Referencial Curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado de Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (Tocantins, 2008). Especialmente dos PCNEM, o PCEJA herda a estrutura do currículo em áreas, com disciplinas em associação, como no caso da área Linguagens, Códigos e Tecnologias, que abrange as disciplinas de língua portuguesa, língua inglesa, artes e educação física (embora essas duas últimas não constem no documento).

Figura 6 - PCEJA-TO.



Fonte: Tocantins (20 - -?).

O excerto do documento esclarece sobre sua estrutura. Com 233 páginas, é composto por: uma seção introdutória, onde se apontam, para além do histórico, uma seção específica para as áreas, com caracterização das áreas e das disciplinas que as compõem, além de, para cada disciplina, indicação de eixos de conteúdos, competências e habilidades.

Por sua vez, o Referencial Pedagógico para a EJA (Araguaína, 2014c) é “um documento norteador que tem por finalidade enfatizar os pressupostos de cada disciplina, definindo as práticas educativas, a fim de que elas sejam condizentes com as possibilidades da Secretaria Municipal de Educação e situação dos alunos”, como consta na apresentação. De caráter instrumental, especificamente no caso de língua portuguesa, apresenta somente uma grade de conteúdos e habilidades, previstos por segmento e por bimestre.

Em consonância com a epígrafe de Barton (1994b), interpelamos ambos os documentos curriculares para compreender as bases teóricas e a teoria de letramento que os fundamentam e que, em tese, orientam os projetos e planos de ensino de língua portuguesa no município de Araguaína, onde se deu o campo deste estudo.

Concepções norteadoras dos documentos curriculares para EJA

A fundamentação teórico-metodológica que orienta os documentos norteadores da EJA tocantinense apresenta noções e abordagens teórico-metodológicas que não estão suficientemente explicitadas e justificadas nesses documentos. Essa falta de esclarecimento de conceitos teóricos e/ou metodológicos parece se refletir nos modos como as aulas foram mobilizadas no contexto investigado, espaço institucional onde seria esperado que houvesse interligação entre as temáticas escolares e as vivências e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Segundo consta no documento, o PCEJA busca alternativas para atender as demandas da EJA e as das pessoas a quem essa

educação se destina. Para tanto, o documento articula perspectivas teórico-metodológicas advindas da Psicologia do Desenvolvimento. São citadas as contribuições de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Emília Ferreiro, além de outras contribuições da sociologia, antropologia, da filosofia e, especificamente, as advindas da educação popular, consubstanciadas nas citações de Paulo Freire, mobilizadas em diferentes tópicos do documento. No tópico em que se apresentam as concepções que fundamentam a EJA, nota-se a intenção de deixar o leitor ciente sobre essas escolhas que convergem, segundo o texto, com uma orientação metodológica com foco no aluno-agente, oposta a abordagens tradicionais de ensino, como se pode confirmar no excerto abaixo:

As **teorias desenvolvidas por Emília Ferreiro** e seus colaboradores deixam de fundamentar-se em concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização, para seguir os **pressupostos construtivistas/interacionistas de Vygotsky e Piaget**. Do ato de ensinar, o processo desloca-se para o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento que é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é “ensinado” (Tocantins, 20 - -, p. 38, grifos nossos).

O documento esclarece que, embora alguns desses autores (da área da Psicologia) tenham influenciado o ensino para crianças, os princípios construtivistas/interacionistas mostram-se relevantes para o ensino de jovens e adultos. O PCEJA explicita algumas premissas a fim de contribuir para o contexto de ensino da EJA (com base em Piaget e Vygotsky) e aponta para aspectos universais do desenvolvimento humano, como a relevância de o ambiente ser favorável à aprendizagem: “Ambientes favoráveis desafiam os potenciais de desenvolvimento e exercitam a capacidade de construção de conhecimentos” (Tocantins, 20 - -, p. 39). Assim, fica evidente a importância das condições do “meio” (posta por ambos os autores supracitados) no processo de ensino e aprendizagem.

Por “ambiente favorável”, segundo o documento, entende-se aquele caracterizado por um espaço social no qual a interação, na

aula, parte do reconhecimento de que o estudante é alguém ativo no processo de ensino e aprendizagem, assim: “não se deve subestimar a capacidade de desenvolvimento e construção de conhecimento do jovem e adulto” (Tocantins, 20 - -, p. 39). Essa orientação deixa evidente que o PCEJA defende a ideia de que o(a) professor(a) deve reconhecer o estudante como alguém “capaz” de produzir conhecimento.

Esse tipo de orientação, contida no PCEJA, nos remete à teoria vygotskyana, que, segundo Matêncio (1994, p. 77), “começou a ser utilizada efetivamente como referencial teórico somente no início dos anos 80” no país, com impactos na formação de educadores e nos processos de ensino e aprendizagem. Como reflexo desse acontecimento, o PCEJA apresenta relações entre aprendizagem e desenvolvimento (com base nessa abordagem) e discute a importância da mediação no ensino. O documento traz uma visão da escola como espaço institucional que propicia continuidade ao processo de letramento do aluno, portanto, a escola não é representada como espaço único de aprendizagem e o estudante não é compreendido como “tábula rasa”, como na abordagem behaviorista: “A escola vai dar continuidade, em vez de partir do ‘zero’, ignorando ou não dando valor àquilo que a pessoa já sabe. [...] o conhecimento que o jovem e o adulto têm, seja este construído ou desenvolvido na vida ou na escola não pode ser ignorado pelos educadores” (Tocantins, 20 - -, p. 41).

Nota-se que o documento defende a relevância de o ensino escolar na EJA partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, o que remete ao processo de aprendizagem como explanado em Vygotsky⁵⁴. Nesse ambiente, o(a) professor(a) é visto(a) como mediador(a) do processo de ensino e aprendizagem e seu papel (apresentar “desafios”, “sugerir pistas de reflexão e análises problemáticas”) é tido, no documento, como fundamental para os “estudantes alcançarem novos níveis de desenvolvimento” (Tocantins, 20 - -, p. 41-42).

⁵⁴ A esse respeito ver a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1987).

O documento também aborda as singularidades desse processo, tratadas a partir da consideração de diferentes ritmos de aprendizagem e especificidades do ensino para jovens e adultos. Dentre as especificidades para o ensino na EJA, o documento destaca a pesquisa (em equipe) como metodologia que permite ao aluno ser “ativo” na aula, o que está diretamente relacionado à criação de ambientes favoráveis ao processo de construção de conhecimentos. Observa-se que o documento evidencia concepções teóricas (advindas dos estudos de Piaget e de Vygotsky) que buscam superar a abordagem behaviorista de ensino e aprendizagem (abordagem que fundamentou a orientação estruturalista presente no ensino de língua até as décadas finais do século XX).

Merece destaque ainda a contribuição de Paulo Freire, dentre as concepções que fundamentam a proposta curricular para a EJA-TO. As ideias freirianas são valorizadas no PCEJA: “ao buscar identificar concepções que fundamentam uma proposta curricular para a EJA, a contribuição do educador Paulo Freire ganha destaque” (Tocantins, 20 - -, p. 36). As ideias do referido autor são especialmente citadas, nesse documento, para a construção de estratégias metodológicas, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

A Educação de Jovens e Adultos tem no ideário freireano sua gênese, no qual o processo educativo parte do exame crítico da realidade e da possibilidade de sua superação. Assim, **a leitura do mundo precede a leitura da palavra**, e é, na sedimentação da ampliação dos campos de saberes e dos campos linguísticos, através da **utilização de discursos, de textos, que se amplia o conhecimento a jovens e adultos** (Tocantins, 20 - -, p. 37, grifos nossos).

O diálogo entre os saberes, proposto no documento, parte do princípio freiriano que considera as experiências vividas pelo estudante como ponto de partida para os aprendizados escolares, articulando-o a uma perspectiva discursiva para a ampliação de conhecimentos. Apesar de o PCEJA trazer essa orientação, no contexto da EJA-Araguaína esse fundamento não aparece, conforme se pode notar no Referencial Curricular para a EJA (Araguaína, 2014c) e nas aulas registradas durante a geração de

dados. Nessas aulas, analisadas no Capítulo 5, percebe-se o predomínio de uma perspectiva centrada numa orientação monológica que pouco permite a ocorrência de diálogo entre os saberes dos alunos e os escolares/acadêmicos do(a) professor(a).

O PCEJA propõe ainda interações entre a concepção freiriana e a concepção de educação de Celèstin Freinet⁵⁵, no que tange à consideração das experiências vividas pelo estudante na vida e que podem ser mobilizadas pela escola. Nota-se que as palavras desses autores sustentam teoricamente o desejo, recorrente no documento, de estreitar relações entre os aprendizados escolares e o mundo do trabalho.

Outro campo de estudo citado, mas não comentado/exemplificado, no documento é a Andragogia⁵⁶, que aparece alinhada, no documento, à pedagogia freiriana.

O referencial teórico reflete as discussões nacionais em torno da adoção da ‘pedagogia freiriana’ por ser esta a que mais se alinha com o trabalho da Andragogia proposto em EJA. No entanto, também é uma discussão que necessita ser aprofundada em nosso estado [...] (Tocantins, 20 - -, p. 16).

⁵⁵ Celèstin Freinet, pedagogo francês que acreditava ser importante a interação entre as experiências vividas pelo estudante no mundo do trabalho e o ensino escolar.

⁵⁶ Conforme Knowles (1970, p. 41), o termo Andragogia surgiu, entre 1929 e 1948, em artigos produzidos por professores de adultos no *Jornal de Educação de Adultos*, publicado pela Associação de Educação de Adultos. Na década de 1950, esse termo começou a aparecer em livros que traziam princípios como o de “Educação informal para adultos”. O termo entrou para o âmbito acadêmico na década de 1960, em pesquisas sobre os processos de aprendizagem do adulto. A partir da década de 1960, o estudioso americano Malcolm Knowles difundiu “Andragogia” como ciência com foco no ensino de adulto. Na perspectiva da Andragogia, a criação de estratégias de ensino para o adulto teria que ser pensada a partir de certas considerações, como as propostas por Knowles (1970). Para o autor, o processo de maturação da pessoa possibilita o acúmulo de experiências vividas e essas experiências despertam necessidades de aprendizagem. As pessoas, segundo o autor, se tornam prontas para aprender quando elas experienciam a necessidade de aprender algo para resolução de problemas da vida real, daí nasce a “motivação para aprender”.

A Andragogia tem sido conhecida como ciência voltada à educação de adultos, distinguindo-se do termo “pedagogia”, que focaliza o ensino para crianças (Colin, 1989; Knowles, 1970; Sutherland; Crowther, 2006). Essa aproximação parece pautar a especificidade dos processos de ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas, muito embora no documento não seja tratado em que consistiria o trabalho da Andragogia em relação à EJA.

Ainda que os estudos da área da Andragogia constituam-se num campo diferente do campo da Pedagogia, Alan Rogers e outros autores compreendem que tanto a criança quanto o adulto são capazes de aprender, daí a ideia de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, independentemente da faixa etária (Illeris, 2006). O princípio de aprender ao longo da vida fundamenta-se nos estudos de autores como John Dewey, representante do movimento “escolanovista” que propôs reformas educacionais, no final do século XIX, e defensor da educação como processo de reconstrução e reorganização das experiências de vida, como ele afirma: “eu me educo por intermédio de minhas experiências vividas inteligentemente” (Westbrook; Teixeira, 2010, p. 38). Nesse viés, os objetos de ensino da escola deveriam estar articulados a uma função social ligada à vida pública e ao trabalho.

A noção de educação ao longo da vida é algo bastante relevante porque nos permite compreender que as fases do adulto e do idoso não podem ser vistas como períodos de declínio, mas como estágios de desenvolvimento influenciados pela motivação, autonomia e relações sociais (Colin, 1989). Aprender ao longo da vida significa vivenciar situações que servirão de preparo para estágios futuros (Lengrand, 1989), o que visa à equidade e à cidadania.

Essa concepção tem sido difundida como princípio da EJA em eventos internacionais, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS)⁵⁷. Em decorrência desses

⁵⁷ Vale lembrar que o Brasil foi o primeiro país latinoamericano a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 2009, na

acontecimentos, no PCEJA há menção à Declaração de Hamburgo (Brasil, 1998b), fruto da V CONFINTEA (em 1997), que reforça o princípio de aprender ao longo da vida. Além disso, também consta, nesse documento, uma afirmação que explicita esse conceito: “uma das funções primordiais da EJA é a educação ao longo da vida”⁵⁸ (Tocantins, 20 - -, p. 16). Uma das razões de o PCEJA se referir a tal princípio deve-se ao fato de ser um conceito fundante das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, especificamente quando discutida sua função equalizadora: “Trata-se da política de inclusão social, visando a inserção desses excluídos no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação, como enfatiza o professor Carlos Roberto Jamil Cury”⁵⁹ (*ibid.*, p. 45).

Essas influências teóricas e metodológicas contidas no PCEJA muito pouco aparecem no Referencial Pedagógico para a EJA de Araguaína (2014c), que orienta o trabalho dos professores da EJA na escola investigada, conforme consta no trecho da introdução desse documento:

Este documento é de considerável importância para o desenvolvimento do planejamento das Escolas Municipais de Araguaína, pois ele orienta os professores quanto aos **conteúdos e habilidades** a serem desenvolvidos em cada período da EJA, ao mesmo tempo em que considera as características

cidade de Belém-PA, e esse evento (intitulado “Marco de Ação de Belém”) contribuiu para o fortalecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida para todos.

⁵⁸ A ideia de educação ao longo da vida, conforme (Jarvis, 2006), foi oficialmente adotada pela UNESCO, em 1970. Na década de 1990, o termo “aprendizagem” repôs o termo “educação”, assim, passou-se a utilizar a “aprendizagem ao longo da vida”, ao invés de “educação ao longo da vida”.

⁵⁹ No Parecer do Conselho Nacional de Educação N° 11/2000, Jamil Cury afirmou que: “não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA”.

do **meio** ao qual os alunos estão inseridos. O Referencial Pedagógico não apenas indica os conteúdos a serem trabalhados, **mas também promove a interdisciplinaridade** por meio de propostas que possibilitem o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos estudantes e amplia a qualidade da educação oferecida pelo Município de Araguaína. [...].

Por isso, a presente proposta está direcionada para ajudar os professores no seu **planejamento diário**, sugerindo conteúdos e habilidades unificadas já que muitas vezes, os educadores podem apresentar discrepâncias em relação ao que deve ser ensinado em cada disciplina escolar devido à **grande variedade de concepções pedagógicas**. Portanto o Referencial Pedagógico da EJA **não tem objetivo de retirar a autonomia do professor** em relação as suas aulas, mas, **definir aquilo que o sistema espera que os alunos saibam em cada disciplina**. No entanto estamos estimulando o professor a adaptar a proposta a seus conhecimentos e à realidade de cada escola de forma que garanta um aprendizado satisfatório e de qualidade (Araguaína, 2014c grifos nossos).

Nota-se que o objetivo do documento é orientar os professores da EJA no planejamento diário, trabalho relacionado às atividades e tarefas das aulas, a partir de conteúdos curriculares e habilidades que o “sistema espera que os alunos saibam”. Seu foco recai num inventário de conteúdos e habilidades. Não há menção de abordagens teórico-metodológicas nesse documento municipal, a não ser citação de conceitos como “meio” e “interdisciplinaridade” que remetem a um paradigma educacional baseado nos pressupostos teóricos que constam no PCEJA, como a abordagem sociointeracionista piagetiana e vygotskyana (em relação ao “meio”). Essa ausência de posicionamento é, de certa maneira, ratificada pela maneira genérica como esse documento prescreve o trabalho didático do professor à variedade de abordagens teóricas e metodológicas.

A disciplina de língua portuguesa nos documentos curriculares da EJA

Como já dito, o PCEJA organiza-se de modo semelhante aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000b). Na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias encontram-se as orientações de língua portuguesa. Essa

articulação, segundo o documento, deve-se à necessidade humana de comunicação e de registro de sua experiência por diversos meios, bem como à diversidade e às especificidades dos sujeitos da EJA. Essa posição também se ancora em pressupostos teóricos de Paulo Freire, como mostra o excerto a seguir:

O desenvolvimento de um indivíduo pressupõe sua inserção na sociedade em que vive em um grupo social com o qual se comunica, troca experiências e constrói sua história. Na verdade, o fator responsável pelo processo de interação nas relações sociais do indivíduo, é a linguagem, seja ela verbal, visual ou corporal. Nesse sentido, as disciplinas envolvidas nessa área possuem valores importantes para a formação do indivíduo e possibilidade de acesso a bens culturais e sociais. Visto que, a identidade de um povo é construída e respeitada, quando esse povo possui uma memória, então **o conhecimento** adquirido e o **respeito às diversidades é imprescindível** (Tocantins, 20 - -, p. 50, grifos nossos).

Nota-se que os pressupostos freirianos articulam as diferentes disciplinas da área de Linguagens e Códigos.

Partindo da visão freireana de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação é que **o ensino de linguagens e códigos**, na escola, direcionado ao aluno da EJA no Estado (TOCANTINS) **deve ser uma constante busca de estratégias para estimular nesses alunos o gosto pela leitura**, o interesse pelas possibilidades de **uso que a língua, a arte, e a expressão corporal** possuem e oferecem (Tocantins, 20 - -, p. 49-50, grifos nossos).

Esses pressupostos ficam evidentes quando o documento aponta que: o aluno é tido como agente do processo de ensino-aprendizagem (ele sabe da realidade em que vive), o ensino escolar deve ser pautado por estratégias metodológicas que visem estimular o aluno a ler e a utilizar diferentes modos de uso da língua. Percebe-se a preocupação por planejar o ensino na EJA com base nos interesses do aluno (“é fundamental que a escola [...] pense no público e no que ele gostaria de receber” (Tocantins, 20 - -, p. 50)), tal qual a perspectiva freiriana orienta. O documento defende ainda a interdisciplinaridade quando afirma ser

fundamental que haja “sintonia entre as disciplinas da área e as outras áreas do currículo” (Tocantins, 20 - -, p. 50).

Em relação aos estudantes da EJA, as competências e habilidades visadas na Proposta são apresentadas de modo a favorecer: a recuperação/elevação da autoestima, o desenvolvimento do autocontrole, do protagonismo e da aquisição de conhecimentos pelos jovens e adultos. Todas essas proposições, ainda que pouco desenvolvidas no texto da Proposta, ecoam discursos e desafios que se colocam para os processos educativos a partir das Reformas Educativas do final dos anos 1990.

Especificamente, a apresentação da disciplina de língua portuguesa organiza-se nos seguintes tópicos: caracterização, objetivo da disciplina, orientações metodológicas e matriz de competências e habilidades. Na caracterização da disciplina, apreendem-se algumas abordagens importantes. Pode-se inferir que se adota uma abordagem social e interacionista de linguagem, já que está proposto que:

todo trabalho com Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos deve ter o texto como ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem ao aluno condições de utilizar a língua nas diversas situações de interação, de forma autônoma e competente (Tocantins, 20 - -, p. 52).

É possível notar algumas contribuições da área da Linguística mobilizadas nesse documento, como a vertente da linguística textual e a sociointeracionista. Em relação à primeira vertente, há a compreensão de que o trabalho com a língua está centralizado no texto e o texto é concebido como unidade de ensino. Já a vertente sociointeracionista pode ser inferida na concepção de linguagem, compreendida como: “fator responsável pelo processo de interação nas relações sociais do indivíduo” (Tocantins, 20 - -, p. 50) e na de língua, como: “um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam aos indivíduos compreender e sistematizar a realidade em que vivem” (Tocantins, 20 - -, p. 51). Tais afirmações representam um revozeamento do discurso contido em

documentos nacionais, como o PCN (Brasil, 1997) e o PCNEJA (Brasil, 2002), que adotaram a perspectiva sociointeracionista bakhtiniana de linguagem.

A abordagem cognitiva, especialmente em relação à leitura, também está presente no documento. Seu ensino presta-se a “ampliar as habilidades de leitura” (Tocantins, 20 - -?, p. 52), e seu enfoque privilegia procedimentos estratégicos para leitura, como explicitaremos posteriormente.

Em meio ao conjunto das prescrições contidas no documento, nota-se que o documento traz abordagens mais próximas às propostas sociointeracionistas (sem explicitá-las com precisão) perceptíveis pelas propostas e pelos termos presentes no documento, como consta nos exemplos que seguem:

❖É necessário que os jovens e adultos compreendam as várias **funções sociais** exercidas pela leitura e a escrita conhecendo as especificidades que os textos assumem conforme cada situação comunicativa (Tocantins, 20 - -?, p. 52, grifo nosso);

❖Ressalta-se a ênfase a ser dada nas atividades de leitura e produção de textos, procurando **priorizar as situações reais de interlocução** (Tocantins, 20 - -?, p. 53);

❖**A escola deve adotar uma política de formação de leitores**, envolvendo toda a comunidade escolar, mobilizando-a tanto para a aquisição e preservação do acervo, quanto para um **projeto** coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura, pois todos os professores e não apenas os de Língua Portuguesa, deverão estar comprometidos com a formação de leitores (Tocantins, 20 - -?, p. 57, grifos nossos);

❖**Atividades permanentes de leitura**: organizar momentos diários de leitura (hora do conto, notícia, curiosidades, piadas, quadrinhos, música, mensagens...) (Tocantins, 20 - -?, p. 56, grifo nosso);

❖**Projeto de leitura**: são situações reais de leitura. É o momento em que o aluno lê para escrever, lê para revisar, lê para pesquisar, lê para debater. Enfim, a leitura é um meio, não um fim (Tocantins, 20 - -?, p. 56, grifo nosso);

❖**Círculo de leitura**: é uma oportunidade para que o aluno escolha suas leituras. Pode ser feito em sala de aula ou em casa. É importante programar momentos de socialização (Tocantins, 20 - -?, p. 56, grifo nosso);

❖**Criar** a versão de um **texto** produzido coletivamente, **a partir de situações significativas** (Tocantins, 20 - -?, p. 59, 60, grifos nossos);

❖**Produzir jornal-mural e organizar varal de poesias** para exposição das produções dos alunos (Tocantins, 20 - -?, p. 59, grifo nosso).

Dentre as variadas práticas de leitura e escrita citadas acima, prevalece a ideia de a leitura estar ligada às funções sociais assumidas numa dada situação comunicativa. A leitura é considerada uma atividade que não está restrita à decodificação e sugere-se a possibilidade de desenvolvimento de projetos de leitura vinculados a situações reais, o que remete à concepção de leitura como prática social, ideia defendida pelos Estudos de Letramento, área que tem influenciado a produção de documentos orientadores do ensino de leitura, tal qual o PCNEJA (2002). Nota-se também que as práticas de leitura estão relacionadas ao domínio escolar, portanto, elas estão ligadas, basicamente, ao letramento escolar.

A adoção de conceitos sem explicações ou justificativas parece dever-se à tomada de “empréstimo” de concepções presentes nos documentos nacionais (como a concepção de leitura como prática social ou a ideia de projeto de leitura como abordagem para o trabalho com a leitura), sem muito contribuir para a aproximação entre teorias acadêmicas e práticas escolares de linguagem ligadas ao ensino de LP. Exemplo disso é a falta de orientações metodológicas que indiquem concepções teóricas para sustentar as escolhas contidas no Referencial Pedagógico para a EJA (Araguaína, 2014c), como veremos adiante.

Orientações metodológicas e eixos de “conteúdos curriculares”

No PCEJA encontra-se um tópico designado de “orientações metodológicas”, que traz sugestões didáticas aos professores e está organizado em eixos norteadores, em forma de subtópicos denominados: “escuta de textos orais”, “a leitura de textos escritos”, “produção de textos orais”, “produção de textos escritos” e “análise linguística” (Tocantins, 20 - -, p. 54-61). Ao final desse tópico, encontra-se a “Matriz de Competências e Habilidades”, na qual o leitor é informado sobre a divisão curricular, organizada em dois eixos: “Eixo (I): Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos” e “Eixo (II): Prática de análise linguística”, organizados segundo blocos de “competências”, “conteúdos” e “habilidades”. A

relevância de aqui mencionarmos a “Matriz de Competências e Habilidades” se dá em razão de esta servir de auxílio para a compreensão das orientações didáticas.

Orientações metodológicas

Nas orientações metodológicas, apesar de os “eixos norteadores” estarem divididos em subtópicos e, com isto, haver separação entre práticas de “escuta de textos orais”, de “leitura de textos escritos” e de “produção de textos orais”, as habilidades de escuta, leitura e produção de texto (oral e escrito) que compõem esses eixos abrangem as mesmas competências, como é possível observar no trecho do documento representado abaixo:

Figura 7 - Práticas, habilidades, conteúdos curriculares e competências.

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

1º SEGMENTO - Eixos: Prática de escuta e leitura de textos-Prática de produção de textos orais e escritos e análise lingüística.

COMPETÊNCIAS	HABILIDADE	CONTEÚDOS
Utilizar a língua materna para estruturar, experienciar, argumentações e formas de explicar a realidade.	Identificar letras do alfabeto em pequenos textos e reconhecer a grafia das letras nos tipos mais usuais.	- Conhecimento do sistema alfabético e correspondência fonográfica; - Escuta e produção de textos orais; - Gêneros textuais: cartazes, faixas, manchetas de jornais, títulos de obras, índices, paginação.
	- Estabelecer relação entre os processos que unem letras, que formam sílabas e palavras.	- Formação de sílabas simples e complexas; - Formação de palavras.
	- Conhecer os sinais de acentuação e as marcas sonoras que representam; - Identificar os sinais de pontuação nas frases, verificando sua adequação em diferentes situações;	- Acentuação tônica e gráfica; - Sinais de pontuação; - Utilização de letras maiúsculas e minúsculas;
	- Desenvolver a atenção na escuta de diversos textos, participando de situações sócio-comunicativas.	- Gêneros textuais: música, poemas, contos, repentes, canções, cartas, bulas de medicamentos e outros

Fonte: PCEJA (Tocantins, 20 - -, p. 62).

O fato de haver a(s) mesma(s) competência(s) para diferentes práticas (como mostra a figura acima) denota que tais competências são muito genéricas e não dão conta de esclarecer as pretensões relacionadas às habilidades e aos objetos de ensino.

Nas orientações metodológicas, os “eixos norteadores” estão apresentados conforme a ordem a seguir:

Escuta de textos orais

Conforme o PCEJA,

o trabalho com a escuta de textos orais é fundamental para que o aluno tenha acesso tanto aos **usos da linguagem mais formal quanto da convencional**, considerando a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Para o desenvolvimento dessa **prática discursiva** é importante que se constitua um corpus relevante de textos utilizando-se de recursos audiovisuais, para se propor a escuta orientada desses textos (Tocantins, [20-?], p. 54-55, grifos nossos).

Embora a escuta de textos orais seja considerada uma prática discursiva, dando relevo à necessidade de “priorizar as situações reais de interlocução” (Tocantins, 20 - -?, p. 53) (o que remete a abordagens interacionistas de linguagem), nota-se, no trecho acima, que a linguagem “mais formal”, compreendida aqui como variante culta, está posta em posição diferenciada da linguagem denominada “convencional” (outras variantes linguísticas). Essa diferenciação pode trazer, ao leitor, percepções equivocadas relacionadas à valoração das variantes da língua, dando margem tanto à manutenção de uma suposta supremacia atribuída à variante padrão/culta da língua quanto ao reforço do preconceito/desprestígio que envolve os falantes de outras variantes.

Apesar de, nas orientações metodológicas, a prática de escuta estar separada da prática de leitura, observa-se que diferentes práticas compõem um eixo na Matriz de Competências e Habilidades, o “Eixo 1: prática de escuta, leitura e produção de textos escritos”, como exposto na figura abaixo. Somando-se a isso, percebe-se a recorrência de competências que não clarificam quais seriam os objetos de conhecimentos interligados à prática de escuta de textos: “Compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de

leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (Tocantins, 20 - -, p. 65):

Figura 8 - Competências para prática de escuta de texto.

EIXO I: Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
Compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões da leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar idéias explícitas que contribuam para compreensão textual. • Inferir idéias implícitas que contribuam para compreensão textual. • Compreender a leitura buscando informações, significados das palavras no texto, deduzindo a partir do contexto ou consultando dicionário. • Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado. • Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto. • Entender a progressão temática e encadeamento lógico do texto. • Compreender os recursos complementares do texto (gráficos, tabelas, desenhos, fotos etc.), que auxiliam a compreensão e a interpretação. • Expressar oralmente opiniões e pontos de vista de forma clara e ordenada, adequando a linguagem à situação comunicativa e a intencionalidade. • Reconhecer diferenças entre a linguagem oral ou escrita. • Compreender os significados das mensagens orais inclusive as veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as intenções do autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> - Artigo de Opinião; - Paródia; - Cordel; - Canção; - Divulgação científica; - Memória; - Poema; - História em Quadrinhos; - Conto; - Bilhete, carta, recado, convite, etc.; - Esquema/resumo/rosinha.

Fonte: PCEJA (Tocantins, 20 - -, p. 65).

Dentre as inúmeras habilidades direcionadas a distintas práticas, há algumas habilidades esperadas que o aluno da EJA desenvolva em relação à escuta de textos:

Eixo (I): Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

HABILIDADES:

- Inferir ideias implícitas que contribuam para compreensão textual.
- Compreender os significados das mensagens orais inclusive as veiculadas pelos meios de comunicação, considerando as intenções do autor.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
- **Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado.**
- **Expressar oralmente opiniões e pontos de vista de forma clara e ordenada, adequando a linguagem à situação comunicativa e à intencionalidade** (Tocantins, 20 - -, p. 65, grifos nossos).

Tanto a competência quanto as habilidades trazidas pelo documento estão relacionadas à preocupação com o monitoramento da fala do aluno em determinados contextos

comunicativos, o que está em consonância com as orientações do documento nacional relacionadas à exploração de gêneros do oral e à fala em público (Brasil, 2002). Tais questionamentos referem-se ao objetivo de dar ao aluno da EJA o acesso aos diferentes usos da linguagem, com fins ligados à ideia de cidadania. Com base nesse preceito, o PCEJA traz as seguintes orientações:

Quadro 19 - Práticas de escuta de texto oral.

“ATIVIDADES DIDÁTICAS ATRAVÉS DE SITUAÇÕES AUTÊNTICAS DE INTERLOCUÇÃO PARA ESCUTA DE TEXTOS”
• Convidar contadores de história, causo, cordel ou autores locais. Participar de debates ou palestras.
• Organizar visitas a pontos turísticos, cinema, teatro, redações de jornal.
• Participar de debates ou palestras, observando e anotando os principais aspectos quanto ao tema, linguagem verbal e não verbal.
• Promover a escuta de diversos tipos de músicas para percepção das variedades de estilos, gírias, regionalismos, linguagem formal e não formal.
• Utilizar textos produzidos pelos alunos para discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos, permitindo-lhes maior controle do seu desempenho oral.

Fonte: Baseado no PCEJA (Tocantins, 20 - -, p. 55).

No quadro acima, as sugestões relacionadas às práticas de escuta de texto oral são denominadas “atividades” e estas são concebidas como parte de “situações autênticas de interlocução”, termo ligado a teorias sobre texto vinculadas a abordagens interacionistas de linguagem. A prática de escuta de textos orais estaria intrinsecamente ligada a eventos de letramento de leitura de textos escritos, portanto, às práticas de leitura de textos.

Leitura de textos escritos

No eixo (I) da Matriz de Competências e Habilidades, todas as competências visam a: “compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (Tocantins, 20 - -, p. 66). Tais competências estão atreladas a inúmeras habilidades, tais como:

Eixo (I): Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

HABILIDADES:

- **Identificar ideias explícitas** que contribuam para compreensão textual.
- **Inferir ideias implícitas** que contribuam para compreensão textual.
- Compreender a leitura buscando informações, significados das palavras no texto, deduzindo a partir do contexto ou consultando dicionário.
- Identificar os efeitos produzidos por recursos linguísticos e gráficos na caracterização do texto analisado.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto.
- Estabelecer relação entre realidade e fantasia, interpretando gravuras, ilustrações, histórias em quadrinhos, charges, propagandas.
- **Identificar marcas discursivas** para o reconhecimento de humor, intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso, nos textos verbais e não-verbais.
- Refletir e analisar sobre o posicionamento do autor diante do que se quer transmitir ao **selecionar determinados elementos em seu discurso**.
- Identificar nos textos analisados, emprego dos **tempos verbais, de pronomes, advérbios, flexão verbal** e não-verbal, processos derivacionais de prefixação e sufixação para obter uma diferenciação na modalidade oral e escrita.
- Comparar textos considerando o tema, **características do gênero**, suporte e finalidade (Tocantins, 20 - -, p. 65-66, grifos nossos).

As habilidades que remetem a práticas de leitura, como “refletir e analisar o posicionamento do autor”, misturam-se a habilidades que sustentam a prática da leitura como “pretexto” para o trabalho com a gramática (“Identificar, nos textos analisados, emprego dos tempos verbais, de pronomes, advérbios [...]”). Apesar de as orientações metodológicas trazerem a ideia de ser “preciso que o professor trabalhe a diversidade de textos e de objetivos” (Tocantins, 20 - -, p. 55), a ênfase recai em procedimentos estratégicos para a leitura, conforme posto no excerto abaixo:

- **Leitura autônoma:** é aquela que o aluno faz sozinho, de preferência silenciosamente, propiciando a independência do leitor;
- **Leitura colaborativa:** indicada para textos mais complexos. É feita com a mediação do professor, atribuindo sentido ao texto através de pistas linguísticas que denotem, por exemplo, os recursos persuasivos, sentido conotativo, intencionalidade, preconceito, variedade linguística. Desse procedimento resulta a compreensão crítica;
- **Leitura em voz alta:** é uma oportunidade para que o aluno tenha um modelo de leitor: o professor. Essa modalidade de leitura não é uma prática comum, principalmente nas séries mais avançadas;
- **Leitura programada:** o professor segmenta o texto, programando a leitura das partes. Após a leitura e discussão do primeiro segmento, dá-se continuidade à leitura. Essa segmentação permite a compreensão e a antecipação dos trechos seguintes;
- **Leitura de escolha pessoal:** é a chamada leitura de fruição, adequada para desenvolver o gosto pela leitura. É de suma importância oportunizar momentos de leitura livre, que se caracterizem essencialmente pelo “ler por prazer”, a leitura sem a obrigatoriedade de ter uma tarefa.
- **Leitura inspeccional:** é um procedimento adequado para escolher textos para leitura posterior. É uma leitura rápida, privilegiando o sumário, prefácio, “orelha do livro”, resumo;
- **Leitura tópica:** é um procedimento para identificar informações pontuais no texto, localizar apenas as informações necessárias. Isso significa ler apenas algumas partes, aquelas que interessam no momento;
- **Leitura de revisão:** é feita para identificar e corrigir inadequações de um dado texto, principalmente em se tratando do texto do aluno;
- **Leitura item a item:** é feita para seguir instruções, seguindo uma ordem necessária (Tocantins, 20 - -?, p. 56, grifos nossos).

Nota-se que o planejamento didático para a formação do leitor é pensado com base em estratégias de leitura que permitirão o uso da língua em processos comunicativos majoritariamente pragmáticos, com foco na comunicação e expressão. No documento, o que mais se aproxima da ideia de formar leitores críticos é a sugestão de “leitura colaborativa”, que propõe que o leitor perceba a “intencionalidade, preconceito e variação linguística” (Tocantins, 20 - -?, p. 55) contidos num texto escrito.

Produção de textos orais

Em relação à produção de textos orais, o PCEJA entende que:

O ensino da produção de textos orais significa possibilitar o desenvolvimento de procedimentos de preparação da fala, considerando

que ao chegar à escola o aluno já dispõe de competência discursiva e linguística para comunicar-se.

Caberá à escola, portanto, valorizar esse conhecimento, e oferecer ao educando instrumentos necessários para utilizar adequadamente a língua oral em instância pública nas diversas situações comunicativas, possibilitando uma reflexão sobre os recursos que a Língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas de forma cada vez mais competente. Portanto, é preciso que o aluno planeje a sua fala, considerando as especificidades das condições de produção (O quê? Para quem? Para quê? Como?), o uso da variedade linguística adequada e a utilização de elementos não-verbais (Tocantins, 20 - -, p. 57).

A variação linguística aparece como assunto interligado às situações comunicativas orais. De fato, a variação linguística aparece também dentre as práticas de linguagem relacionadas à música, às letras de música e à adequação quanto ao registro (mais ou menos formal), isto para fins de desempenho oral nas instâncias públicas.

Quadro 20 - Variação linguística.

Objetivos ligados à prática de escuta de textos orais	Objetivos ligados à prática de produção de textos orais
Promover a <u>escuta</u> e análise de diversos tipos de músicas para a percepção das variedades de estilos, gírias, regionalismos, linguagem formal e informal.	Preparar o aluno para utilizar a <u>língua oral</u> nas instâncias públicas – planejamento da <u>fala</u> considerando as especificidades das condições de produção e o uso da variedade linguística adequada.

Fonte: Baseado no PCEJA (Tocantins, 20 - -, p. 55-57).

A questão da variação linguística na escola se constitui num desafio para as aulas de LP na EJA, porque tal questão está ligada às concepções do professor e às necessidades dos alunos de atrelar seus conhecimentos prévios (o que inclui a variante linguística que utilizam) aos novos conhecimentos sobre a língua(gem), centrados na variante dominante. As práticas de textos sobre a língua(gem) exigem que o(a) professor(a) compreenda concepções de língua e de linguagem na perspectiva da abordagem teórico-metodológica

adotada pelos documentos nacionais (Rojo, 2000), o que inclui as considerações da sociolinguística para tratar das variações existentes na língua.

Quanto às habilidades que fazem referência à produção de textos orais, encontramos:

Eixo (I): Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

HABILIDADES:

- Expressar oralmente opiniões e pontos de vista de forma clara e ordenada, adequando a linguagem à situação comunicativa e à intencionalidade.
- Refletir e analisar sobre o posicionamento do autor diante do que se quer transmitir ao selecionar determinados elementos em seu **discurso**. Entender a progressão temática e encadeamento lógico do texto (Tocantins, 20 - -, p. 65-66, grifos nossos).

As habilidades expostas acima parecem coerentes com as propostas de práticas de produção de texto oral sugeridas nas orientações metodológicas, presentes no quadro abaixo:

Quadro 21 - Produção de texto oral.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL
✓ Planejar uma exposição com elaboração de esquemas.
✓ Preparar cartazes ou transparência para uso durante a exposição (leitura de texto escrito).
✓ Elaborar roteiro de entrevistas.
✓ Realizar leitura de textos dramáticos ou poéticos.

Fonte: Baseado no PCEJA (Tocantins, 20 - -, p. 57).

No entanto, com base nas atividades de produção de texto oral, observa-se a falta de clareza sobre o que seria gênero oral e o que seriam práticas de oralidade a partir da leitura de textos escritos. O trabalho com a oralidade difere do trabalho com a fala; a oralidade pode estar relacionada a um texto escrito e ter a leitura (que pode ser oral) como ponto de partida para a interpretação (produção oral) do texto lido. Assim, por exemplo, o “cartaz” (sugestão contida no PCEJA) não é um gênero oral, mas existe a possibilidade de trabalho didático a partir da leitura em voz alta.

A produção de textos escritos

A produção de texto escrito é orientada, segundo o PCEJA:

Para que o aluno produza textos estruturados de forma que a **coerência e a coesão** sejam asseguradas, faz-se necessário que ele esteja em constante contato com diferentes **estruturas composicionais** e possa construir padrões de escrita, desenvolvendo, gradativamente, seu **estilo** e preferências (Tocantins, 2002, p. 59, grifos nossos).

Nota-se que o trabalho didático com a produção de textos traz contribuições da linguística textual, como a noção de o texto ser objeto de ensino nas aulas de LP (ideia que representou avanço para o ensino de língua, por ir além da frase). A abordagem de ensino da linguística textual também aparece nos termos: “coerência e coesão” e no fato de a organização do trabalho com produção de texto ser vinculada a um eixo (Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos) que determina os “conteúdos” baseados em “tipos de textos” e “gêneros textuais”, conforme exposto na Matriz de Competências e Habilidades.

As “habilidades” relacionadas à produção de texto aparecem tanto no eixo (I) Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos quanto no eixo (II) Práticas de análise linguística, como podemos ver abaixo:

Eixo (I): Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

HABILIDADES:

- Estabelecer relações significativas entre elementos e orações no texto por meio de **preposição e conjunção** no processo de refação textual.

Eixo (II): Prática de análise linguística.

HABILIDADES:

- Produzir textos considerando o **destinatário** sua finalidade, as **características do gênero** e do suporte, lugares preferenciais de **circulação e papéis assumidos por interlocutores**.
- Produzir textos escritos de diferentes gêneros, **observando a organização das ideias**.
- Utilizar, na produção de texto, aspectos notacionais, divisão do texto em frases por meio de **pontuação**.

- Revelar o **domínio da ortografia** de palavras mais usuais que contenham dificuldades relativas a: s/c/ss/x/sc, x/ch, e/l, o/u, g/j, u/l (Tocantins, 20 - -, p. 66-67, grifos nossos).

Tópicos gramaticais estão inseridos nas habilidades de produção de texto, há ênfase na colocação de preposições, conjunções e, principalmente, no “domínio da ortografia”. Somada aos aspectos gramaticais, é notável a preocupação em mobilizar questões funcionais da comunicação ligadas à textualidade, assim, sugere-se que o aluno perceba a produção textual como atividade interacional que envolve condições de produção e de circulação do texto: “destinatário”, “circulação e papéis assumidos por interlocutores”. Além disso, a noção de coerência aparece ligada à necessidade de “observar a organização das ideias” do texto escrito inscrito em gêneros.

Como reflexo das concepções contidas na Matriz de Competências e Habilidades, as orientações metodológicas trazem as seguintes sugestões de atividades:

Quadro 22 - Atividades de produção de texto escrito.

• Exercitar a escrita através de resumos de textos lidos/ouvidos de diversos gêneros .
• Produzir textos que circulem socialmente , criando situações que justifiquem a revisão dos textos.
• Escrever relatos de fatos ocorridos no cotidiano (classe, escola, comunidade).
• Organizar discussão sobre um tema e propor levantamento coletivo de ideias e dados que norteiam a produção individual.
• Orientar o aluno sobre estratégias de revisão (reler, rasurar, substituir, deletar) .
• Transformar um gênero em outro (notícia em conto, reportagem em entrevista) .
• Escrever notícias e manchetes sobre acontecimentos do cotidiano para serem lidas ou expostas em sala.
• Criar a versão de um texto produzido coletivamente, a partir de situações significativas.
• Propor a transcrição (relatório) de palestras, entrevistas, debates .
• Propor a produção de paráfrase e paródias.
• Ler e discutir a respeito de um tema proposto pelo professor ou pelo aluno. Após as discussões, elaborar um texto opinativo, argumentativo .
• Produzir jornal-mural e organizar varal de poesias para exposição das produções dos alunos.

Fonte: Baseado no PCEJA (Tocantins, 20 - -, p. 59-60).

Essas sugestões de atividades de produção de texto escrito, contidas no PCEJA, não parecem muito bem definidas para o professor-leitor do documento, quer seja pela ênfase dada à estrutura do texto ou pela falta de clareza em relação a procedimentos para elaboração do texto expostos no documento de maneira vaga – “exercitar a escrita através de resumos [...] de diversos gêneros”, “produzir textos que circulem socialmente”, “orientar o aluno sobre estratégias de revisão (reler, rasurar, substituir, deletar)” (Tocantins, 20 - -?, p. 59-60).

No PCEJA, a nomenclatura “gênero textual” aparece quando o documento faz referência às possibilidades de trabalho didático do professor:

A grande diversidade de **gêneros textuais** possibilita ao professor uma prática ilimitada de procedimentos metodológicos, uma vez que o TEXTO é o ponto de partida para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas (Tocantins, 20 - -?, p. 53, grifo nosso).

Ainda que o trecho não deixe claras as possibilidades de situações comunicativas com “a grande diversidade de gêneros textuais”, o documento ressalta que o trabalho didático por meio de gêneros é algo fundamental para que o jovem e o adulto possam interpretar, compreender e construir uma posição crítica em relação aos textos.

Nota-se a compreensão de que as práticas escolares de linguagem devam ser mobilizadas a partir de “textos”, com base na diversidade de “gêneros textuais”. Essa afirmação remete à ideia presente no objetivo da disciplina:

[...] propiciar aos alunos, agentes verbais, possibilidades de manusear cada vez melhor o instrumento que é a língua. De modo que o aluno possa **encarar o texto como um espaço de interação, como um produto histórico-social** relacionando a outros textos armazenados na memória textual coletiva e admitindo a multiplicidade de leituras por ele ensejadas (Tocantins, 20 - -?, p. 52, grifo nosso).

No PCEJA, há algumas sugestões de gêneros e tipos textuais para o trabalho didático nas aulas de LP, conforme aparecem no eixo de conteúdo I:

Eixo (I): Prática de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos.

CONTEÚDOS

• Gêneros textuais:

- Artigo de Opinião;
- Paródia;
- Cordel;
- Canção;
- Divulgação científica;
- Memorial;
- Poema;
- História em Quadrinhos;
- Conto;
- Bilhete, carta, recado, convite etc.;
- Esquema/resumo/resenha.

• Tipos textuais:

- Narrativo;
- Descritivo;
- Dissertativo (expositivo e argumentativo);
- Epistolar;
- Injuntivo ou instrucional (Tocantins 20 - -, p. 65-66).

Nota-se que os gêneros, expostos no “eixo I”, aparecem em meio a “tipos textuais” (narrativo, descritivo, dissertativo, epistolar e injuntivo) e que ambos representam parte dos “conteúdos” curriculares. Isso demonstra que, no documento, os gêneros estão desvinculados de um campo de atuação (da vida cotidiana, artístico-literário etc.) e desligados de possíveis situações comunicativas que poderiam ser sugeridas para o trabalho didático na sala de aula.

Análise linguística

Nas orientações metodológicas, há trechos dedicados à análise linguística, como o que segue:

É através da **prática de reflexão** sobre a Língua que se dá a construção de instrumentos que permitirão ao aluno o desenvolvimento da **competência**

discursiva para falar, escutar, ler e escrever **nas diversas situações de interação**.

No entanto, essa **prática** só é possível quando se toma o **texto** como unidade de ensino, envolvendo um trabalho de observação, descrição e categorização para construir explicações dos fenômenos linguísticos característicos de cada uma das práticas discursivas (Tocantins, 20 - -, p. 60, grifos nossos).

A afirmação da proposição de o texto ser a unidade de ensino reforça a adoção por perspectivas metodológicas distanciadas da linguística estrutural. A análise linguística é caracterizada como uma “prática de reflexão”, expressão ligada à noção de uso-reflexão-uso, com foco na produção e compreensão de discursos, o que remete às influências dos estudos linguísticos nas mudanças ocorridas no ensino de língua portuguesa no país, em especial, a partir da publicação de “O texto na sala de aula”, por J. W. Geraldini, em 1984, época em que propostas curriculares de diversos estados brasileiros passaram a adotar novos conceitos de linguagem e de texto que redefiniram as práticas de ensino de língua portuguesa.

Como reflexo do processo de mudanças conceituais e nas práticas de ensino de língua ocorridos nas décadas passadas, observa-se que o PCEJA organiza os objetos de ensino de língua portuguesa em tópicos textuais (coerência e coesão), sociolinguísticos (linguagem formal e informal e variação linguística), discursivos (tipos de discursos) e gramaticais (acentuação gráfica, ortografia, concordância e outros):

Eixo (II): Prática de análise linguística.

CONTEÚDOS:

- Acentuação gráfica;
- Ortografia;
- Concordância: nominal e verbal;
- Coerência e coesão;
- Classes de palavras;
- Linguagem: formal e informal;
- Tipos de discursos;
- Conotação e denotação;
- Variação linguística;
- Frase: oração e período;
- Regência: nominal e verbal;
- Sujeito e predicado;

- Figuras de linguagem;
- Emprego de crase;
- Pontuação (Tocantins, 20 - -?, p. 67-68).

Essas influências também podem ser vistas nas competências e habilidades contidas no eixo II, ainda que questões gramaticais tomem parte significativa das habilidades (5 de 10 habilidades expostas no documento focam pontos gramaticais):

Eixo (II): Prática de análise linguística

COMPETÊNCIAS:

- Compreender as **regularidades** do sistema linguístico utilizado na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos ampliando sua capacidade discursiva no uso público da linguagem.

HABILIDADES:

- Produzir textos considerando o destinatário, sua finalidade, as características do gênero e do suporte, lugares preferenciais de circulação e papéis assumidos por interlocutores.
- Produzir textos escritos de diferentes gêneros, observando a organização das ideias.
- Utilizar, na produção de texto, aspectos notacionais, divisão do texto em **frases** por meio de **pontuação**.
- Observar a progressão temática em função das marcas de segmentação textual (mudança de capítulos ou de parágrafos, títulos, subtítulos e organização de estrofes e versos).
- Revelar o domínio da **ortografia** de palavras mais usuais que contenham dificuldades relativas a: s/c/ss/x/sc, s/z, x/ch, e/i, o/u, g/j, u/l.
- Utilizar adequadamente a **acentuação gráfica**.
- Empregar os mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão nas produções textuais conforme o gênero e os propósitos do texto (Repetição, retomada, argumentos, relevância dos tópicos e das informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido).
- Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de **pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções**.
- Ater-se ao tema solicitado na proposta e desenvolvê-lo com coerência.
- Obedecer as **regras de concordância verbal e nominal** (Tocantins, 20 - -?, p. 67-68, grifos nossos).

Nas linhas finais da área de conhecimento de língua portuguesa, encontra-se uma observação referente às diversidades étnica e racial: “conforme Lei 11.645 introduzir Literatura da África e Assuntos indígenas em todas as áreas e séries” (Tocantins, 20 - -?, p. 61). Essa observação refere-se à introdução da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” nos currículos escolares

brasileiros, a partir do ano de 2008, mas não consta no documento nenhuma orientação para o trabalho com essa nova temática para a escola.

Eixos de conteúdos no Referencial Pedagógico – EJA-Araguaína

No documento curricular para a EJA da cidade de Araguaína – o Referencial Pedagógico vigente entre os anos de 2015 e 2020 –, produzido somente para o 1º e o 2º bimestre, não há explicações dos “Eixos: Leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística” para o 1º e 2º Segmentos da EJA. Porém, em sua introdução, está posto que

este documento é de considerável importância para o desenvolvimento do planejamento das Escolas Municipais de Araguaína, pois ele **orienta os professores quanto aos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas em cada período da EJA [...]** a presente proposta está direcionada para ajudar os professores no seu planejamento diário [...] (Araguaína, 2014c, grifo nosso).

Subtende-se que os respaldos teóricos e metodológicos do Referencial advenham do PCEJA, das “orientações metodológicas” e dos princípios educacionais assumidos pelo documento estadual. Por exemplo, a afirmação “o Referencial Pedagógico propõe, na disciplina de Língua Portuguesa, práticas ligadas ao cotidiano do aluno, que fujam à mera transmissão de conteúdos” (Araguaína, 2014c) revela uma visão não behaviorista /estruturalista de ensino.

Observa-se que ambos os documentos apresentam eixos compostos por blocos de conteúdo e habilidades, daí decorrem algumas semelhanças, expostas a seguir:

a) Leitura

Em relação ao eixo leitura, nota-se que o foco é seu ensino a partir de procedimentos estratégicos para interpretação de textos, como “identificar informações” no texto, tal qual observado no PCEJA. A ideia de centralidade do texto nas práticas de linguagem está implícita nos conteúdos e habilidades relacionadas à leitura. Os gêneros citados no documento são praticamente os mesmos

apontados pelo PCEJA, assim como as habilidades e conteúdos para o trabalho com a leitura na EJA.

b) Oralidade

Tal qual o PCEJA, o trabalho com a oralidade é concebido a partir de textos orais e tem foco na monitoração da fala do aluno da EJA para uso em distintas situações públicas.

c) Produção de textos

A produção de textos traz indícios de se apoiar na linguística textual, tal qual o PCEJA. No entanto, o trabalho didático com os textos parece privilegiar aspectos estruturais da língua, como a ideia de “escrever corretamente” explicitada dentre as habilidades.

d) Análise Linguística

Assim como no PCEJA, o texto também é proposto como elemento estruturante para a análise linguística.

Conteúdos e habilidades previstos para língua portuguesa

O documento propõe um único bloco de conteúdos e habilidades para todos os quatro eixos citados acima. Para observarmos como estão representados, pontuaremos cada um dos eixos, a seguir:

Leitura

No documento, as seguintes habilidades podem ser inferidas para o trabalho com a leitura:

- **Ler, interpretar** e produzir textos com os diferentes **gêneros textuais**: fábulas, crônicas, notícias e entrevistas;
- **Reconhecer** a unidade temática nos textos;
- **Identificar informação** explícita nos textos;
- **Ler e interpretar** História em Quadrinho e propaganda;
- **Ler, interpretar** e produzir textos com Gêneros [sic]: Bilhete, Carta Comercial, Carta Pessoal, E-mail e Ofícios;
- **Identificar os elementos** que compõem uma carta: cabeçalho, introdução, desenvolvimento, despedida;
- **Identificar as Figuras de Linguagens**: Personificação, Aliteração, Assonância e Prosopopeia utilizadas nos textos;

- **Ler, interpretar** e produzir contos e dramas;
- **Identificar informações** implícitas e explícitas nos textos trabalhados (contos e dramas);
- **Ler, interpretar** e produzir os Gêneros: Reportagem e Charge;
- **Perceber** as diferenças de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- **Compreender** as marcas coloquiais e as variações linguísticas usadas no gênero em estudo;
- **Distinguir** linguagem conotativa da linguagem denotativa;
- **Ler e interpretar** e produzir textos jornalísticos (reportagem e texto de opinião);
- **Ler, interpretar** e produzir textos em **diferentes gêneros do discurso** (Araguaína, 2014c, grifos nossos).

Embora na última habilidade da lista apareça a expressão “gêneros do discurso” (o que remete à concepção de leitura ligada à abordagem interacionista sociodiscursiva bakhtiniana), observa-se que as sugestões de práticas estão ligadas às estratégias de leitura para retirada de informações do texto (“identificar os elementos”, “identificar as Figuras de linguagem”, “distinguir linguagem conotativa da linguagem denotativa” etc.).

A centralidade do ensino de língua aparece implícita nos conteúdos e habilidades expostos no Referencial, como consta abaixo:

CONTEÚDOS

- Gêneros textuais: fábula, crônica, notícia e entrevista;
- Gêneros textuais: História em Quadrinho e Propaganda;
- Gêneros textuais: Bilhete, Carta Comercial, Carta Pessoal, E-mail e Ofícios;
- Figuras de Linguagens: Personificação, Aliteração, Assonância e Prosopopeia;
- Textos literários: (contos, dramas e cordel);
- Gêneros textuais: Reportagem, Charge e currículo;
- Conotação e denotação;
- As variantes linguísticas;
- Textos jornalísticos: reportagem e artigo de opinião;
- Gêneros Textuais: lendas, mitos, ditos populares, tiras, crônicas e romances;
- Figuras de linguagem e figuras de pensamento (Araguaína, 2014c).

Assim como no PCEJA, nota-se a falta de agrupamento dos gêneros em campos de atuação e percebe-se que os gêneros são mobilizados como “conteúdos” para as práticas escolares de linguagem. Embora haja certa abertura para gêneros de diversas

esferas/campos de atividade, parece haver uma ênfase em gêneros do campo literário e o de imprensa.

Oralidade

O trabalho com a oralidade parece estar relacionado às seguintes habilidades:

HABILIDADES

- Integrar e sistematizar as informações expressando-as em linguagem própria através de **relatos orais e informais**;
- Identificar informações implícitas e explícitas nos textos trabalhados (contos e dramas);
- Compreender as **marcas coloquiais** e as **variações linguísticas** usadas no **gênero em estudo**;
- Ler, **interpretar e produzir textos** em **diferentes gêneros do discurso**;
- Utilizar a linguagem oral necessária para a reprodução de opiniões fazendo uso do **complemento verbal e nominal** (Araguaína, 2014c, grifos nossos).

O foco nas habilidades citadas acima diz respeito ao objetivo da EJA de o ensino de língua portuguesa propiciar que o estudante amplie suas capacidades orais e participe efetivamente de situações comunicativas públicas que demandem, por exemplo, compreensão de discursos e tomada de decisão, o que tem fins no exercício da cidadania. Nesse sentido, o Referencial expõe que

a escola tem a função de **sistematizar os conhecimentos prévios por meio de conversas, propiciando oportunidades de ouvir e falar, construir conceitos, elaborar e reelaborar argumentos**, de forma a incorporá-los às competências e habilidades previstas para a educação de jovens e adultos (Araguaína 2014c, grifo nosso).

No Referencial, fica clara a importância de o ensino da linguagem oral mobilizar a produção e escuta de “relatos orais e informais”, o que está diretamente ligado à oportunidade de o estudante da EJA construir conceitos e (re)elaborar argumentos oralmente e, ainda, compreender diferentes variantes linguísticas por meio da escuta de textos orais.

Por outro lado, é possível notar o modo genérico como as habilidades listadas acima são trazidas no documento; podemos inferir que “ler, interpretar e produzir texto” pode incluir oralidade, mas não está explícito. Além disso, o uso de expressões como “textos trabalhados”, “gênero em estudo”, “diferentes gêneros do discurso” pode fazer menção a gêneros orais, mas estes não são explicitados dentre as habilidades. Somado a isso, o trabalho com a oralidade é visto como possibilidade de reforço de aspectos estruturais da língua (“complemento verbal e nominal”).

Produção de texto

Em relação à produção de texto, o Referencial apresenta as seguintes habilidades:

HABILIDADES

- Produzir História em Quadrinhos e propaganda;
- Escrever palavras com: s/ç, ss/x, sc, s/z, r/rr corretamente;
- **Produzir textos com os Gêneros:** Bilhete, Cartas Comerciais, Pessoais, **E-mails**, e Ofícios;
- **Revelar domínio na ortografia de palavras com:** x/ch, ç/ss, s/z, g/j, r/rr, u/l;
- Produzir contos e dramas;
- Produzir **os Gêneros:** Reportagem e Charge;
- Elaborar um currículo;
- Produzir textos jornalísticos (reportagem e texto de opinião);
- Produzir textos em diferentes gêneros do discurso;
- Produzir texto dissertativo (Araguaína, 2014c, grifos nossos).

Dentre as habilidades, observa-se clara indicação do trabalho com ortografia, além de certo ecletismo no que diz respeito aos textos previstos para serem produzidos: ora correspondem a exemplares de gêneros (reportagem, currículo), ora a tipos textuais (dissertação, por exemplo).

Apesar de não estarem explicitadas orientações metodológicas que sustentem as escolhas contidas no Referencial, há “Referências”, ao final do documento, listando autores, obras e datas de publicação, elementos que nos permitem fazer algumas inferências:

Uma possível inferência diz respeito aos autores (grifados em cinza na Fig. 9) e à abordagem interacionista de linguagem vinculada a suas obras: Fiorin (2004), Antunes (2007) e Geraldi (2004); linguistas que influenciaram o ensino de língua portuguesa no país, trazendo novas perspectivas para o ensino de línguas. Essa possível inferência pode remeter o leitor às perspectivas teóricas defendidas por eles (o sociointeracionismo com base nas proposições bakhtinianas, na linguística textual, entre outras).

Figura 9 - Parte das Referências contidas no Referencial Pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos.** Brasília: 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos.** Brasília: 1997.
- _____. Ministério da Educação e Fundescola: **Programa Gestão de Aprendizagem Escola – Gestar. Módulo de Língua Portuguesa.** Brasília: 2002.
- CARVALHO, André e MARTINS, Sebastião. **Jornalismo. 2ª ed.** Belo Horizonte: Lê, 1991.
- FIORIN, José Luiz; PLATÃO SAVIOLI, Francisco. Lições de textos: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 2005.
- GERALDI, J. W. (org). O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 2004.

Fonte: Referencial Pedagógico para a EJA – Educação de Jovens e Adultos 2015-2020 (Araguaína, 2014c).

No entanto, somente a citação desses autores no documento muito pouco contribui para o trabalho didático do(a) professor(a), isso em razão de os autores não estarem vinculados ao corpo do texto, por meio de contextualizações ou exemplificações que permitiriam ao professor-leitor acessar as abordagens escolhidas pelos elaboradores desse documento.

Análise Linguística

Para o trabalho com a análise linguística, o Referencial Pedagógico expõe as seguintes habilidades:

HABILIDADES

- **Classificar** nos textos lidos as **classes gramaticais**: substantivos e preposições;
 - **Reconhecer fonemas** nas palavras;
 - **Identificar a sílaba tônica** das palavras classificando-as;
 - Reconhecer as pessoas e o número dos verbos em uma **conjugação verbal**;
 - Classificar os encontros vocálicos;
 - Perceber as diferenças entre a pronúncia e a grafia convencional das palavras;
 - Identificar os encontros consonantais nas palavras;
 - Identificar os advérbios e locuções adverbiais nas frases;
 - Reconhecer e empregar os pronomes pessoais e de tratamento em situações comunicativas e escritas;
 - **Empregar** as palavras: trás e traz, mau e mal, sem e cem, mas e mais;
 - Conceituar verbo e perceber a sua existência nos textos;
 - Ampliar seu conhecimento sobre interjeições;
 - Reconhecer os pronomes nos Textos;
 - Compreender o conceito e os tipos de Numerais;
 - **Utilizar adequadamente** a Pontuação nos Textos;
 - Revelar **domínio na ortografia** de palavras com: x/ch, ç/ss, s/z, g/j, r/rr, u/l;
 - Identificar as preposições em um determinado **contexto**, classificando-as em essenciais e acidentais;
 - Classificar os tipos de **numerais** em frases e textos;
 - Identificar e usar as locuções prepositivas nas produções de textos;
 - Empregar corretamente acentuação e pontuação de acordo com a necessidade;
 - Distinguir e **flexionar** adequadamente **tempo e modos verbais**;
 - Reconhecer e classificar o sujeito das frases;
 - Empregar o sistema de concordância nominal e verbal;
 - Compreender o emprego da crase;
 - Reconhecer o efeito dos termos acessórios da oração.
- [...] (Araguaína, 2014c, grifos nossos).

Dentre as habilidades prescritas, nota-se que estão todas ligadas a tópicos gramaticais no nível da palavra (por ex., reconhecer fonema) e da frase (por ex., identificar advérbios) próprios de uma abordagem tradicional de ensino, com foco na gramática normativa e prescritiva. E, logo abaixo, é possível observar que os conteúdos de análise linguística trazem tópicos gramaticais, embora alguns desses conteúdos façam alusão a uma “gramática contextualizada”:

CONTEÚDOS

- **Gramática contextualizada**: preposições e substantivos;
- **Gramática contextualizada**: pronomes pessoais e de tratamento e encontros consonantais;
- Verbos: números, pessoas e conjugações;

- Fonemas e Sílabas;
- Acentuação; Sílabas Tônicas;
- Encontros vocálicos: ditongo, tritongo e hiato;
- Separação de Sílabas;
- Ortografia: s, c, ss, x, sc;
- **Gramática contextualizada:** pronomes pessoais e de tratamento e encontros consonantais;
- Pontuação;
- **Gramática contextualizada:** verbos, pronomes, interjeições e numerais;
- **Gramática contextualizada:** verbo e estrutura das formas verbais e suas flexões [...] (Araguaína, 2014c, grifos nossos).

É notório que o foco do eixo de análise linguística é a gramática. No Referencial aparece mais de uma perspectiva de análise linguística: uma abordagem voltada à gramática normativa, como já dito, e outra abordagem implícita na ideia de gramática contextualizada. Embora a ideia de gramática contextualizada não tenha sido explorada no documento (no Referencial não há definição para essa perspectiva de gramática), a partir das referências expostas na figura acima é possível inferir que advenha de obras publicadas nas últimas décadas e vinculadas a abordagens interacionais e sociodiscursivas da linguagem, como é o caso das obras de Irandé Antunes – “Muito além da Gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho” e “Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples”. Nessa última obra, já no título a noção de gramática contextualizada é explicitada pela autora, que reafirma a ideia de o texto ser proposto como “objeto de ensino-aprendizagem” e a “gramática apenas um dos componentes desse objeto” (Antunes, 2014, p. 43). Nessa perspectiva, a expressão gramática contextualizada diz respeito à preocupação de as análises linguísticas estarem embasadas numa proposta de ensino de LP reflexiva, que leve em conta as práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Apesar de o documento fazer referência à autora supracitada, nota-se que a expressão gramática contextualizada aparece como um adendo junto a tópicos gramaticais recorrentes no documento, possivelmente devido à rápida inserção do termo no Referencial sem esclarecer o conceito que diz respeito a uma opção

metodológica e, assim, dificultando a compreensão do leitor, pois, como já dito, não há no texto respaldos teóricos que sustentem as escolhas dos objetos de ensino (“conteúdos”) e habilidades.

Capítulo 5

Letramentos e ensino como práticas sociais

Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento (Bakhtin, [1979] 2011, p. 400).

Este capítulo apresenta a análise de eventos e de práticas de letramento concernentes aos estudantes participantes desta pesquisa. Foram analisados textos orais e escritos gerados por meio de questionários, entrevistas, diários de campo e transcrições de aulas nas turmas já mencionadas. Para tal, foi considerada a premissa de que o texto só tem vida na interação com outros textos, nas palavras de Bakhtin ([1979] 2011, p. 401): “só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. Assim, os enunciados gerados no contexto da pesquisa não foram interpretados como elementos abstratos a serem investigados isoladamente, mas como enunciados (orais e escritos) que dizem respeito tanto aos discursos inseridos num contexto sócio-histórico mais amplo quanto a enunciados (proferidos por estudantes, professores e gestores inseridos em eventos de letramento escolares, num contexto “mais imediato”) caracterizados por relações assimétricas.

Este capítulo está organizado em dois tópicos: no primeiro, serão evidenciadas as práticas sociais de letramento das quais os estudantes declararam participar fora do domínio escolar. Vale ressaltar que os dados obtidos por declaração não coincidem completamente com as práticas realizadas, isto porque as declarações apontam possibilidades, daí a necessidade de se

considerar dois problemas na interpretação dos dados gerados, como apontam Batista, Vóvio e Kasmirski (2015): a hierarquização social das práticas sociais de leitura (o que envolve o “valor” atribuído socialmente à determinada prática e um efeito de autocensura, o que pode fazer o declarante “ostentar” certas práticas ou não) e o esforço de memorização relacionado a essas práticas ordinárias nas declarações obtidas. Já o segundo tópico terá foco nas análises das expectativas que os estudantes têm em relação à escola, aos eventos e às práticas de letramento mobilizadas nas aulas de LP observadas na EJA.

Práticas de letramento em domínios para além da escola

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana:

- no ponto de ônibus, anunciando produtos, serviços e campanhas;
- no comércio, anunciando ofertas para atrair clientes, tanto nas pequenas vendas, como nos grandes supermercados;
- no serviço público, informando ou orientando a comunidade. E poderíamos ir multiplicando os locais em que ela aparece: na igreja, no parquinho, no escritório... Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas (Kleiman, 2005, p. 5-6).

É consensual o fato de a escrita fazer parte da vida das pessoas, especialmente as que vivem no ambiente urbano, dado que ler e escrever são ações relacionadas a uma multiplicidade de situações comunicativas. “Ler e escrever são atividades que as pessoas fazem sozinhas ou em grupos, mas sempre num contexto social – sempre num lugar e num tempo” (Barton; Hamilton, 2000, p. 23). Assim, os eventos de letramento são situados no espaço e no tempo e, como afirma Street (1984), eles ocorrem em meio a relações de poder.

Para a compreensão de como os estudantes da EJA mobilizam práticas de letramento nos espaços urbanos diferentes dos da

escola, usamos a noção de “domínio”, delineada por Barton (1994a). Esse autor explica essa noção a partir da metáfora da ecologia, ele sustenta que há nichos ecológicos com formas particulares de letramento: lar/família, escola, igreja, trabalho, clube, sindicato, associação de bairro, entre outros, onde as pessoas desenvolvem papéis, realizam atividades com certas finalidades, empregam certos artefatos, estão submetidas a regras de conduta e de comportamento. Os domínios estão ligados a espaços físicos distintos, certa divisão do tempo e ao estabelecimento de regras (ainda que informais) que corroboram o desenvolvimento dos eventos de letramento. Os domínios são pontos de partida para as análises das práticas de letramento.

Domínio do cotidiano e domínio do lar/familiar

Enquanto moradores de uma cidade com cerca de 150 mil habitantes (conforme o Censo demográfico de 2010), os alunos da EJA são participantes de eventos de letramento circunscritos no tempo e espaço físico da cidade, como exemplifica Kleiman (2005) na epígrafe acima. Na atualidade, é relevante considerar eventos de letramento nos quais concorre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), cujas fronteiras são difusas e menos estabelecidas, como sugerem diversos estudos de letramento (Cope; Kalantzis, 2000; Kleiman, 2014; Lankshear; Knobel, 2003; Rojo, 2009, 2013).

Os estudantes da EJA se envolvem com a cultura escrita a partir de um “conjunto de relações, conhecimentos e ações que constituem as vias de acesso à apropriação da escrita” (Kalman, 2004, p. 96)⁶⁰. No domínio do cotidiano, os eventos de letramento dos quais declararam tomar parte são: assistir ao noticiário e novelas na TV, fazer compras no centro da cidade, participar de

⁶⁰ Segundo Kalman (2004, p. 96), “la relación entre los participantes em un evento de lengua escrita y la relación de éstos con la cultura escrita; este conjunto de relaciones, conocimientos y acciones constituyen las vías de acceso y las modalidades de apropiación”.

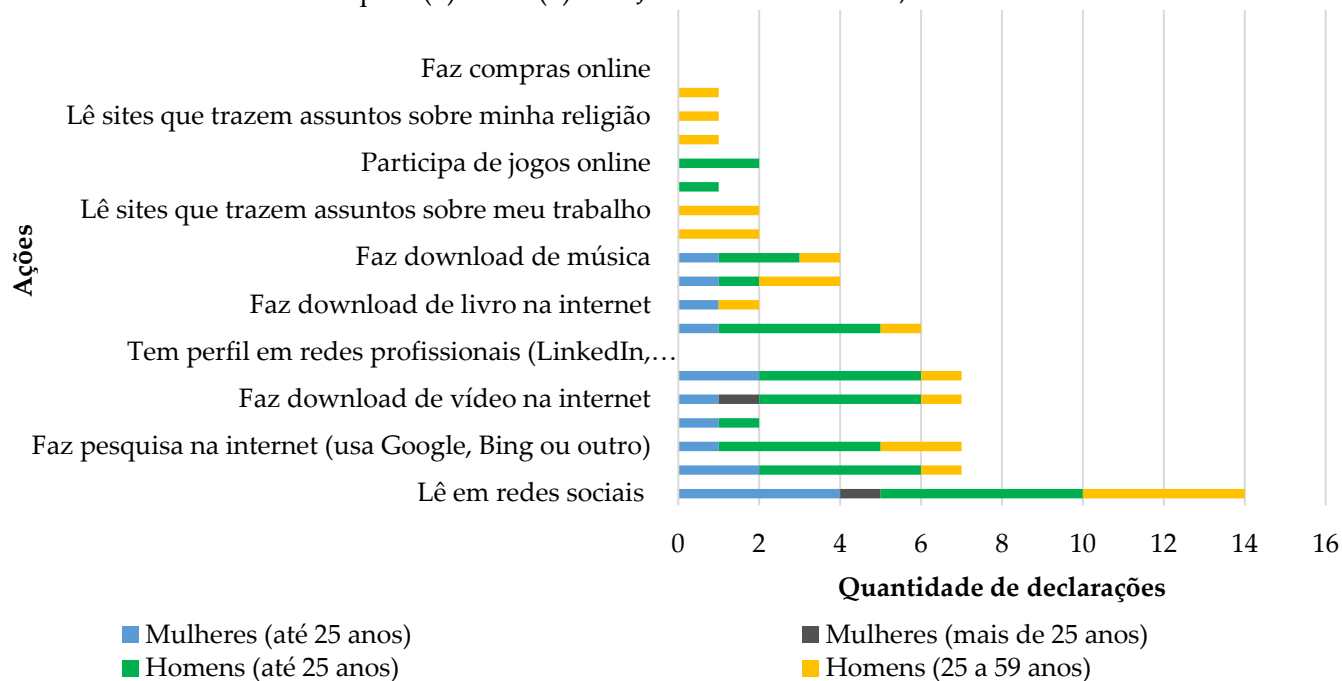
missas/cultos religiosos, ir ao Mercado Municipal de Araguaína e frequentar o salão de beleza do bairro. As ações (envolvendo a leitura/escrita) mais frequentes que eles declararam são: pagar contas em banco/lotéricas, depositar/sacar em caixas eletrônicos, ler correspondência impressa que chega em casa, verificar data de vencimento de produtos, ler bulas de remédio, fazer lista de compras, comparar preços e copiar/anotar receitas.

Atividades de lazer como visitar museu ou exposição de arte ou ir ao teatro municipal, por exemplo, não são mencionadas pelos alunos, dado o fato de a cidade de Araguaína disponibilizar pouca diversidade de equipamentos públicos e privados culturais e de lazer, na atualidade. Até alguns anos, havia locadoras de vídeos disponíveis na cidade, no entanto, a *internet* mudou alguns comportamentos, como a busca e *downloads* de filmes comerciais para assistir em casa, o que alguns dos alunos afirmaram fazer.

Mudanças advindas das TDICs são perceptíveis no cotidiano da cidade, por exemplo, a biblioteca pública municipal disponibiliza seu acervo para empréstimo e divide seu espaço físico com um Telecentro – espaço que oferece computadores com acesso à *internet* aos moradores, para que eles realizem diversas ações, tais como: acessar contas de água e luz, acessar serviços em *sites* governamentais e outras situações em que a leitura e a escrita têm funções sociais objetivas. Os participantes da pesquisa declararam não frequentar esses espaços.

Com base nas declarações dos 24 estudantes que responderam ao questionário da pesquisa, pudemos notar alguns dos modos como interagem no mundo virtual: 11 estudantes responderam utilizar computador, *tablet* ou *notebook* de vez em quando, 9 deles utilizam essas ferramentas em casa (com ou sem conexão com a *internet*), 4 estudantes utilizam em *lan houses* ou *cybercafés*, 11 estudantes declararam acessar à *internet* com o uso de celular e 1 estudante declarou ter acesso à *internet* em lugares públicos e gratuitos. Dentre os alunos participantes do questionário, 21 estudantes declararam acessar o mundo virtual e realizar ações na *internet*, como exposto abaixo:

Gráfico 13 - O que o(a) aluno(a) da EJA utiliza na *internet*, conforme sua idade⁶¹.



Fonte: Dados originais da pesquisa.

⁶¹ As faixas etárias foram consideradas em razão de as idades dos respondentes influenciarem os eventos de que tomam parte.

Dentre os que acessam a *internet*, há diferentes ações que desenvolvem conectados *online*, relacionadas aos interesses pessoais e, de certa maneira, ao grupo etário ao qual o estudante pertence. Os jovens (homens e mulheres de até 25 anos) declararam: participar de jogos *online*, ler e escrever em redes sociais, fazer pesquisas na *internet*, usar tradutor, fazer *download* de vídeo e música, participar de redes de relacionamento, ler *e-mail*, participar de *sites* de bate-papo ou discussão (Fórum) e fazer *download* de livro disponível *online*. Os adultos (homens e mulheres com mais de 25 anos) declararam: usar dicionário *online*, ler *sites* que focalizam assuntos religiosos, ler notícia em jornais/revistas *online*, ler *sites* de assuntos sobre seu trabalho, ler *sites* que abordam assuntos sobre os estudos, fazer *download* de música e de vídeo, ler *e-mail*, fazer *download* de livro, fazer uso de mídia social, ter perfil em rede de relacionamento, usar tradutor, fazer pesquisa na *internet*, escrever e ler em redes sociais. E o estudante idoso declarou não fazer uso de computador, *tablet* ou *notebook* e nunca acessar a *internet*.

Embora alguns alunos tenham declarado escrever em redes sociais, a maioria deles realiza práticas de leitura no ambiente digital. Mas notamos que a leitura mais frequente é a de textos impressos, especialmente os relativos à administração doméstica com funções de administração do lar: ler para pagar contas em bancos ou lotéricas, ler telas para depositar/sacar em caixas eletrônicos, ler impressos que chegam em casa, ler dados nos produtos (como data de validade e preços).

No cotidiano, pouco foram constatadas as práticas de leitura voltadas ao entretenimento ou ao lazer. Em suas declarações, destacam-se a leitura em redes sociais e a leitura de certos objetos socialmente valorizados, como livros, revistas e jornais, ainda que não sejam habituais.

Quando interpelados sobre o gosto pela leitura, dos 16 estudantes que responderam à pergunta: “você gosta de ler?”, somente duas pessoas declararam “não gostar de ler” (homens de 18 a 24 anos), 10 estudantes afirmaram que “gostam mais ou menos” e 4

mulheres – de 18 a 24 anos – declararam “gostar muito” de ler. Por outro lado, é consenso entre os alunos que a leitura é “essencial” para o desenvolvimento da pessoa, o que reforça um discurso comum em nossa sociedade, principalmente no domínio escolar. Somente as mulheres (até 25 anos) declararam gostar muito de ler e conversar sobre suas leituras. O lugar preferido onde esses estudantes realizam leituras (de revistas, jornais ou livros) é em casa, embora organizações comunitárias, como a igreja, escola e o salão de cabeleireiro também tenham sido apontadas como lugares para leitura, devido à disponibilidade de materiais de leitura nesses locais.

No convívio familiar, nenhum dos alunos tem memória de ver seus pais ou responsáveis lendo livros ou revistas, especialmente durante suas infâncias, as leituras que eles fazem, no lar, são estimuladas por outros agentes. O professor ou a professora aparece, dentre as declarações dos alunos, como a principal influência, por meio de indicação de livros.

Em relação à aquisição de materiais de leitura, observa-se que a maioria dos estudantes possui algum tipo de livro e/ou revista em casa: dos 24 participantes do questionário, 11 estudantes declararam ter em casa materiais de leitura, 7 emprestam de amigos, 3 dizem consultar jornais e revistas na *internet*, 4 compram livros e 5 têm material disponível em ambiente de trabalho ou espaço público. Somente uma pessoa declarou emprestar livro da sala de leitura escolar.

Os materiais de leitura declarados incluem a Bíblia, livros religiosos, álbum de fotografias e, em menor número, calendário, livro didático ou apostilas escolares, revistas (especialmente as de fofoca/novela), livros/revista de receita culinária e dicionário. Poucos alunos declararam possuir ou ter lido livros literários. As obras literárias citadas por eles como leituras realizadas (parcial ou integralmente) estão postas no quadro abaixo (foi mantido o modo como eles escreveram no questionário):

Quadro 23 - Títulos de livros lidos pelos alunos da EJA.

Indicações das mulheres		Indicações dos homens	
Livro	Gênero	Livro	Gênero
“A culpa é das estrelas”	Romance/Ficção juvenil	“A Bíblia”, Jesus	Conjunto de gêneros: poesia, epístola, parábola, crônica, conto...
“Soul love, a noite o céu é perfeito”	Ficção juvenil	“A família que ama cuida”	
“Alice no país das maravilhas”	Ficção infantil	“Livro de Mateus”	
“Não se apegue não!”, Isabela Freitas	Ficção	“Livro escolar”	Livro didático
“A cabana”, Willian P. Young	Romance/Ficção religiosa		
“Crepúsculo”, Stephanie Meyer	Romance/Drama		
“O diário de Biloca”	Ficção/Diário		
“Jackie Sparrow”	Ficção		
“Peter Pan”	Ficção infantil		
“Turma da Mônica”	HQ		

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Nota-se que poucos alunos escreveram nomes de autores e títulos completos de livros lidos. Desses alunos, alguns escreveram nomes que eles lembram de títulos de filmes comerciais, como:

“Jackie Sparrow”, personagem que remete ao livro “Piratas do Caribe”, e “Livro de Mateus”, que diz respeito à Bíblia. Dentre os livros citados, percebe-se uma possível influência da escola nas vidas de algumas alunas adolescentes ou jovens, dada a indicação de leituras comuns aos anos iniciais escolares: Peter Pan, Turma da Mônica e Alice no país das maravilhas, o que parece convergir com a afirmação de que é o(a) professor(a) o(a) maior influenciador(a) das leituras que realizam. Elas também indicaram títulos de *best sellers* e livros classificados como romance ou ficção: “Crepúsculo”, “A cabana”, “Não se apegue não!” e “A culpa é das estrelas”, que já estiveram entre os títulos mais vendidos no Brasil. Percebe-se que essas indicações foram feitas pelas mesmas alunas (de até 24 anos) que declararam “gostar muito” de ler. Por outro lado, a pouca variedade nas indicações de livros dos alunos (homens) demonstra que eles têm pouca experiência de leitura de livros. As leituras escolares, literárias e religiosas fazem parte do cotidiano desse grupo de estudantes, enquanto que para os alunos (homens) essas práticas estão centradas no livro didático e na Bíblia, para as alunas, os livros literários são mais frequentes. Esse dado vai ao encontro da tendência nacional de que “a leitura de livros continua a ser uma atividade predominantemente feminina” (Batista; Vóvio; Kasmirski, 2015, p. 207).

A partir das respostas dos estudantes à pergunta: “ao longo da vida, o que você acredita que aprendeu a fazer?”, observa-se uma diversidade de aprendizados relativos ao cuidado da casa, plantio, alimentação, cuidado de si, a práticas artístico-culturais (pintar, desenhar, cantar, tocar instrumentos etc.), práticas de escrita para fins subjetivos, além daquelas relacionadas às suas ocupações, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 24 - Escritas dos estudantes sobre suas experiências fora da escola.

O QUE DECLARARAM OS HOMENS	O QUE DECLARARAM AS MULHERES
“Contar de cabeça, pois é preciso, pois trabalho como conferente ” (Reinaldo, 45 anos).	“Habilidade é cozinhar, fazer chapinha nos cabelos , por enquanto é só isso, mas eu pretendo aprender mais” (Alana, 19 anos).
“Fui cabeleireiro por dois anos, sou operador de máquinas pesadas, trabalhei com música por 10 anos” (Claudio, 32 anos).	“Aprendi trabalhar na cozinha e gosto de escrever diário, poema . Hoje sou dona de cozinhar porque casei cedo” (Andrea, 16 anos).
“ Cozinhar, limpar e desenhar ” (Lucio, 16 anos).	“ Cozinhar, cantar, plantar, contar de cabeça e fazer trabalho manual ” (Ana Karenina, 20 anos).
“ Cozinhar, fazer trabalho manual, contar de cabeça, consertar objetos e plantar ” (Railson, 32 anos).	“ Cozinhar, cantar, pintar, desenhar, arrumar o cabelo, escrever, etc. ” (Amália, 16 anos).
“Hoje sou operador, sou pedreiro , entendo de mecânica” (Gilberto, 42 anos).	“Eu sei limpar a casa , cozinhar não sei muito bem, não tenho nenhuma outra habilidade” (Deise, 19 anos).
“ Plantar, cuidar do quintal e plantar. Cuidar dos netos e fazer pequenos reparos ” (Roberto, 62 anos).	“ Cozinhar ” (Maria Magali, 34 anos).
“ Todo o básico de violão e interpreto músicas românticas ” (Felipe, 27 anos).	
“ Cozinhar ” (Oswaldo, 17 anos).	
“ Gosto de tocar violão e cantar músicas ” (Rodrigo, 18 anos).	

Fonte: Dados originais da pesquisa.

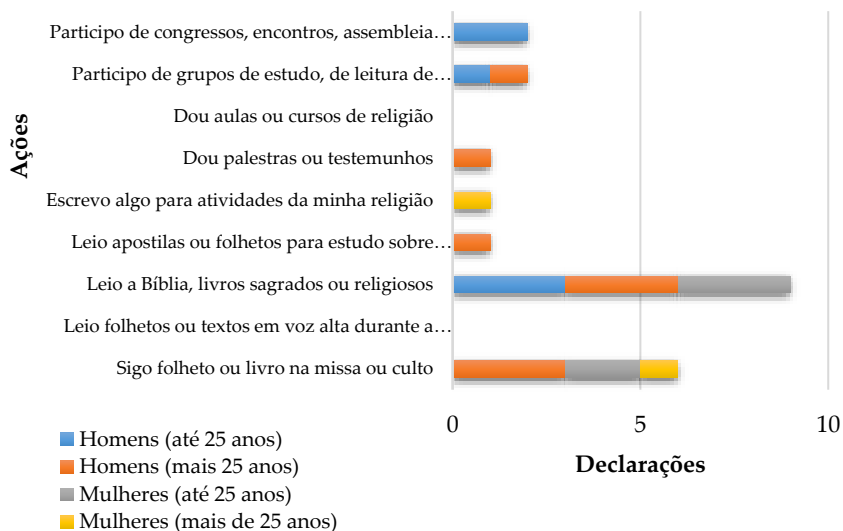
Entre o domínio do lar e o escolar, são notáveis algumas relações entre o que os estudantes afirmam saber/fazer e o que eles

aprendem no outro domínio (escolar). Isso fica claro quando os estudantes responderam à questão: “o que você acredita saber fazer ajuda você a aprender os conteúdos da escola?”. 9 pessoas declararam que “sim, sempre faço alguma relação entre o que sei e o que aprendo”, 8 declararam que “sim, às vezes lembro de alguma coisa que me ajuda a entender o conteúdo da aula”, três não souberam responder e 4 estudantes não responderam. A maioria desses estudantes, participantes do questionário (17 do total de 24 alunos), estabelece ligação entre as experiências vivenciadas no domínio do cotidiano ou do lar/familiar e as experiências vividas no domínio escolar, ainda que eles não expressem com muita clareza como se dá essa relação entre diferentes saberes.

Domínio da religião

O domínio religioso está presente nas vidas dos alunos. Dentre os 24 respondentes, os adultos e o idoso (homens e mulheres com mais de 25 anos) declararam participar com mais frequência de eventos religiosos (culto/missa) do que os alunos de menor faixa etária. A participação dessas pessoas em espaços sociais que caracterizam o domínio religioso (igreja/sala de oração) aproxima-os do mundo da escrita, porque nos eventos religiosos circulam textos escritos/orais (caracterizados pelo discurso religioso), o que pode culminar em diferentes maneiras de ler (em voz alta ou em silêncio, por exemplo) e motivos para ler e escrever. A inserção ativa nesse domínio envolve-os em ações específicas, como as indicadas a partir da pergunta: “nas atividades religiosas de que participa, o que você costuma fazer?”, a seguir:

Gráfico 14 - “Nas atividades religiosas de que participa, o que você costuma fazer?”



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Ações como falar em público (“dar palestras ou testemunhos”) e escrever são as menos frequentes nos eventos religiosos dos quais os alunos participam. No caso da escrita, uma única aluna (com mais de 25 anos) declarou que escreve textos, no domínio do lar, para lê-los, em voz alta, em encontros religiosos que acontecem em “células”: uma atividade legitimada pela igreja que ocorre fora do espaço físico da igreja (em residências) e que tem a função de promover discussão acerca de assuntos associados à leitura da Bíblia, com a presença de pessoas interessadas em estudos bíblicos. Porém, a atividade mais frequente nos eventos religiosos é a leitura silenciosa desenvolvida no coletivo da igreja ou do lar. A leitura aparece com o propósito de estudo da religião e de acompanhamento das palavras escritas lidas em voz alta no evento religioso (“seguir o folheto ou livro na missa ou culto”).

As leituras ocorrem, primordialmente, com o uso da Bíblia, dado que confirma uma tendência nacional em relação ao livro

mais lido pelos brasileiros na primeira década do século XXI (2003-2011), como mostram Batista, Vóvio e Kasmirski (2015). Conforme esses autores, os leitores da Bíblia buscam “referências sobre a vida, formas de enfrentar conflitos, superar problemas de ordem pessoal, adquirir valores e condutas” (Batista; Vóvio; Kasmirski, 2015, p. 214). Nessa direção, os alunos que participam mais frequentemente de eventos religiosos (homens e mulheres com 25 anos ou mais) também leem: hinários ou livros de canções, revistas religiosas, livros infantis que narram histórias religiosas, cartazes e murais, folhetos religiosos e outros livros sagrados e religiosos. Essas leituras ocorrem tanto no espaço da igreja quanto no lar e, como já dito, são influenciadas pelo pastor ou padre da igreja, agentes que parecem exercer tanta influência sobre o que os jovens e adultos leem quanto o(a) professor(a) da escola.

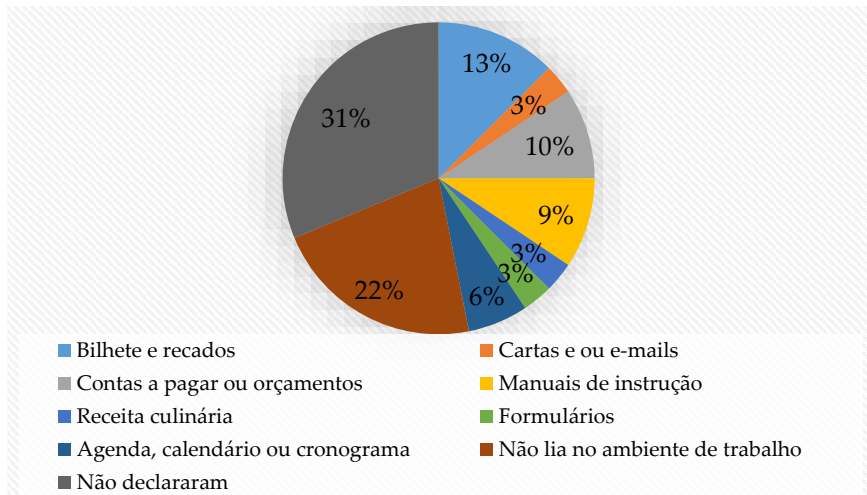
Domínio do trabalho

Para alguns dos 24 alunos participantes do questionário de pesquisa que declararam fazer “bicos” esporadicamente (3 alunos de até 17 anos e 3 de 25 anos ou mais) e aqueles que declararam nunca ter tido trabalho remunerado (2 alunos de até 17 anos, 1 de 18 a 24 anos e 1 de 25 anos ou mais), o trabalho remunerado é algo a ser atingido num futuro próximo, ainda que a disponibilidade de postos de trabalho na cidade não assegure que esse desejo possa vir a ser satisfeito. Dentre esses alunos, 15 declararam possuir trabalho remunerado, desse montante, somente 4 alunos declararam estar empregados com carteira assinada, 9 alunos afirmaram trabalhar sem carteira assinada, 6 deles fazem pequenos bicos quando aparecem. Majoritariamente, a renda mensal familiar desses alunos trabalhadores é de um salário mínimo, embora haja variação de rentabilidade entre as estudantes mulheres (com ganho de menos de um salário mínimo até dois salários) e homens (com ganho de um salário mínimo até 5 salários). Ainda que esses estudantes tenham a mesma escolaridade, há diferenças acentuadas entre o

ganho mensal das mulheres e o dos homens, estes declararam ter salários maiores.

Em relação aos postos de trabalho, os alunos afirmaram ter as seguintes ocupações: assistente de academia de lutas marciais, auxiliar técnico de ar condicionado, mecânico, conferente de supermercado, operador de máquina, vendedor em loja de varejo, pedreiro, coletor de materiais recicláveis, doméstica, açougueira e auxiliar de limpeza. Outras ocupações exercidas anteriormente por alguns dos alunos são: auxiliar administrativo, músico (em bares e restaurantes), garçom, motorista de caminhão e lavrador. Nessas ocupações, as necessidades para ler e escrever variam: 47% declararam ler no trabalho. Dentre os textos que costumam ler nesse ambiente, destacam-se exemplares de epistolares, como cartas, e-mails, bilhetes e/ou recados (16%), contas a pagar ou orçamentos (10%), manuais de instrução (9%), agendas e calendários (6%) e receitas culinárias (3%), como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 15 - Leitura no ambiente de trabalho.



Fonte: Dados originais da pesquisa.

As demandas de leitura no ambiente de trabalho são indicativas das relações de poder sustentadas pela escrita e acabam por reforçar o prestígio que a escrita tem no domínio do trabalho,

reforçando “mitos de letramento” (Graff, 1979) como, por exemplo, a ideia de que sem a escrita a pessoa não consegue realizar atividades exigidas pela função, como pode ser inferido da fala da aluna Rosália (32 anos), durante uma situação de entrevista:

Excerto 1 – Relação entre a escrita e o trabalho futuro (Entrevista – 01/06/2016).

1. A(Rosália): Eu **trabalho** de doméstica mesmo.
2. Pesquisadora: Numa casa só ou em várias casas?
3. A(Rosália): Não, só em uma casa. Só que é muito cansativo. Aí eu que::ro, aí **eu quero estudar para eu terminar e fazer outra coisa.**
4. Pesquisadora: O que você gostaria de fazer?
5. A(Rosália): Eu gostaria de trabalhar com **negócio próprio**. Esse negócio de bolo e salgado. Eu tenho vontade de **montar uma empresa**. (...). **Queria terminar para eu poder fazer um curso.**
6. Pesquisadora: Você sabe onde tem esse curso de bolo e salgado?
7. A(Rosália): Tem lá no Senai.
8. Pesquisadora: Você só vai fazer esse curso quando terminar aqui?
9. A(Rosália): **Eu ainda não estou preparada não para fazer o curso não.**
10. Pesquisadora: Por que que você acha isso?
11. A(Rosália): **Porque eu acho que eu não estou me sentindo capacitada não.**
12. Pesquisadora: Por quê?
13. A(Rosália): **Na escrita, escrever rápido. Ler rápido também não estou me sentindo capacitada.**
14. Pesquisadora: No seu trabalho você tem que escrever ou ler?
15. A(Rosália): Eu escrevo lá. Geralmente **eu gosto de escrever alguma lista de compras.**

Embora Rosália saiba que o SENAI oferece o curso que deseja realizar, o que impede seu ingresso não é uma exigência da instituição, mas sua crença de que o letramento teria “efeitos positivos sobre a produtividade”, como citado por Kleiman (1995, p. 36). No caso de Rosália, essa crença se manifesta no seu discurso sobre a própria incapacidade (“não estou me se sentindo preparada”, “não estou me sentindo capacitada”). Aprender a escrever e a ler “rápido” parece ser o sentido de ela cursar a EJA, como “preparo” para adentrar outras agências de letramento, como o SENAI. A vida futura imaginada por ela (montar uma

microempresa) está ligada à fluência em leitura e, em sua concepção, a escola pode ajudá-la nesse processo.

Da disponibilidade ao acesso a eventos de letramento

Em cada domínio evidenciado acima (do lar/familiar, do cotidiano, religioso e do trabalho), a partir das declarações, foi possível visualizar diferentes práticas de leitura e de escrita nos espaços físicos nos quais os educandos se movem na cidade e no espaço virtual sem fronteiras físicas. A participação desses alunos em eventos de letramento fora do espaço escolar reforça as afirmações de Barton (2004a), Kleiman (1995), Soares (1998), Street (1984), Tfouni (1995), dentre outros autores, quando dizem que o letramento é imposto às pessoas em suas vidas diárias, mesmo quando elas não leem ou escrevem com frequência, pois a escrita está presente nas atividades da vida ordinária. Em concordância a essa ideia, Kalman (2003, p. 40) declara que “a escola é um lugar privilegiado para a leitura e a escrita, mas não é o único”, daí a necessidade, comentada pela autora, de reconhecimento dos outros contextos que envolvem situações comunicativas (fora da escola). Assim, as análises de quais eventos estão disponíveis no contexto social dos alunos da EJA e quais desses eventos eles acessam na vida ordinária culminam num outro modo de pensar a leitura e a escrita, a partir de uma perspectiva sociocultural, o que remete à ideia múltipla e ecológica de letramento (Barton, 1994a; Kleiman, 1995; Street, 1994).

Nesse viés interpretativo, o conceito de “disponibilidade” e o conceito de “acesso”, delineado por Kalman (2003, 2004), permitem compreender mais amplamente os processos contextuais que relacionam os estudantes da EJA às práticas de leitura e de escrita. Por “disponibilidade”, a autora refere-se às condições sociais para o uso e a apropriação da cultura escrita, o que envolve a infraestrutura para disseminar produções culturais escritas, o que está diretamente relacionado às oportunidades para ler e escrever. Ela afirma, no entanto, que a disponibilidade sem acesso não é

suficiente: o acesso à cultura escrita não depende exclusivamente da disponibilidade de materiais de leitura/escrita, e sim das possibilidades ou viabilidade de interação da pessoa nos eventos, o que significa que uma biblioteca repleta por livros, como a autora exemplifica, por si só não dá acesso à cultura letrada; é a circulação e o uso dos livros pelos leitores o que fomenta o acesso às práticas de leitura. Portanto, é preciso que as pessoas frequentem bibliotecas e conheçam os procedimentos de uso de uma biblioteca para ter acesso ao acervo e interagir com a escrita.

As declarações dos alunos evidenciam a carência de equipamentos e programas que democratizem o acesso à leitura e à escrita na cidade. Apesar de contarem com uma biblioteca pública municipal e um telecentro, esses espaços públicos não são frequentados pela grande parte deles. Mesmo na escola, os alunos não tinham acesso à sala de leitura, pois esta era mantida fechada no período noturno. A falta de acesso a livros literários devido à indisponibilidade do acervo da escola (indisponibilidade de dicionários e outros materiais da sala de leitura escolar) denota a ausência de uma política educacional do município ou da escola voltada à leitura para os alunos da EJA, que claramente sequer são contemplados no dia “D” da leitura na escola⁶².

Práticas de letramento no domínio escolar

Para tratar das práticas de letramento escolar, vale lembrar que a aquisição do letramento via escola tem forte vínculo com crenças mantidas pelas agências sociais que são habilitadas como *locus* para seu desenvolvimento e, quase sempre, aceitas por políticos, professores, estudantes e outros, dadas as implicações do letramento para a participação na vida social. Em razão de as

⁶² O dia “D” da leitura na escola constava no calendário da escola, na época de geração dos dados, foi uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação. Esse dia ocorreu numa das aulas de LP, a partir do uso de fotocópia para leitura de gêneros literários.

práticas de escrita, ensinadas numa instituição de ensino, terem alto valor social e serem consideradas relevantes para a interação efetiva da pessoa na sociedade, estabelece-se uma relação quase inequívoca entre a aquisição do letramento na escola e a possibilidade de mudança social ou de condição de vida, como mostram os estudos de Kleiman e Signorini (2000). Logo, políticas públicas e orientações internacionais e nacionais propõem modos de introduzir o letramento na escolarização para grupos considerados à margem da sociedade letrada, tal qual o grupo de estudantes participantes desta pesquisa.

Na visão dessas agências, o montante de pessoas sem ensino básico completo representa um “problema” que precisa ser solucionado por meio da introdução ao letramento da escola, agência responsável por planejá-lo e ofertá-lo, por meio de matrizes curriculares e de criação de disciplinas ou componentes curriculares considerados relevantes. Desse modo, nos discursos dos estudantes frente à escolarização ressoa a atribuição de um valor intrínseco às práticas de letramento escolar, tomadas como condição para melhorar suas vidas, acessar postos de trabalho mais qualificados e melhor remuneração e até na melhoria do cuidado de si e de suas famílias.

Expectativas em relação à escolarização e ao letramento escolar

A vida escolar da maioria desses alunos ocorreu em escolas públicas, gratuitas, localizadas na zona urbana. A maior parte teve acesso à pré-escola (por volta de cinco anos de idade) e o início da alfabetização (no primeiro ano do ensino fundamental), o que ocorreu na idade considerada ideal. Somente três estudantes adultos (uma mulher adulta, um homem adulto e um homem idoso) declararam ter iniciado a vida escolar com mais de oito anos de idade. No entanto, 4 alunos (dos 24 alunos participantes do questionário) declararam ter interrompido os estudos na escola duas ou mais vezes para trabalhar ou cuidar da família.

Expectativas relativas ao mundo do trabalho

As expectativas dos 24 alunos, no que concerne à escola, estão relacionadas a pelo menos três dimensões: a do acesso a postos de trabalho qualificados e melhor remunerados, a da continuidade dos estudos em outras etapas da educação básica e ensino superior e a da possibilidade de aprender mais, ao longo da vida, ampliando conhecimentos.

Essa crença se mostra na valorização de cursos profissionalizantes e no apreço pelos componentes curriculares que favorecem o acesso ao mundo do trabalho. 7 alunos (do total de 24) realizaram cursos de curta duração, a maioria homens (4) que optaram por investir recursos em cursos ofertados por instituições privadas e com fins na capacitação profissional, tais como: curso de datilografia, mecânica, operador de máquinas pesadas e operador de computador. Além disso, no âmbito escolar, a disciplina Iniciação para Qualificação Profissional (IQP), com foco instrumental para o trabalho (como mostrado no Capítulo 1), é vista como oportunidade que “abre a mente para uma futura entrevista e até mesmo um emprego”, conforme afirmou Ana Karenina (20 anos). Português e matemática também são apontados como disciplinas que colaboram para a qualificação profissional, alguns alunos explicitaram que matemática “ajuda no trabalho atual”, por exemplo.

O trabalho remunerado e qualificado é o principal motivo para a volta à escola. Nos casos dos alunos jovens e adultos, a escola contribui para adentrar ou se manter no mercado de trabalho, como pode ser observado no depoimento de Cláudio (32 anos) a seguir:

O que me fez parar de estudar foi o trabalho e o que me fez voltar estudar foi o mercado de trabalho. [...] Eu gosto muito de:: na verdade eu gosto de desafio porque eu não tenho assim:: de certa forma **eu não tenho muita dificuldade na prática eu posso ter dificuldade na teoria, mas na prática eu não tenho** (Entrevista, 19/05/2016).

Quando Cláudio afirma: “o que me fez parar de estudar foi o trabalho e o que me fez voltar estudar foi o mercado de trabalho”, ele evidencia uma realidade social dentre os grupos financeiramente menos favorecidos e mais vulneráveis na sociedade e que, por isto, adentraram o domínio do trabalho cedo, em postos de trabalho que exigiam pouco ou nenhuma escolarização. Os anos de experiência no mundo do trabalho tornaram possível a Cláudio afirmar (repetidamente) que não tem dificuldade com a “prática”. Mas, as novas configurações do mercado de trabalho deram aos conhecimentos escolarizados muito valor ao se tornarem uma exigência dos empregadores. Essa mudança foi evidenciada nas palavras de Railson (32 anos) quando afirmou, durante uma entrevista⁶³, que seu retorno à escola se deu por causa do mercado de trabalho. Em decorrência desse processo, a ideia contida no enunciado: “vá bem na escola e você conseguirá um bom trabalho”, discutido por Kalantzis e Cope (2012), mostra um discurso comum numa sociedade que acredita que a educação formal é o único elemento responsável pela capacidade de ganho salarial e “sucesso” na vida.

Cláudio e Railson representam as pessoas que voltam à escola para atender necessidades formativas mínimas exigidas pelo mercado de trabalho. Ambos estão na faixa etária dos 30 anos de idade, são os provedores de seus lares, têm filhos e não completaram o ensino fundamental. Em uma sociedade patriarcal, como a tocantinense, onde ainda há inúmeras diferenças nas tarefas desenvolvidas por homens ou mulheres, a responsabilidade pelo trabalho remunerado e fora de casa é exercida majoritariamente pelos homens, como apontam os dados do IBGE (Censo Demográfico de 2010).

No imaginário coletivo, há muitas crenças ligadas aos benefícios cognitivos e/ou sociais atribuídos ao letramento, o que se constitui no que Graff (1979) chamou de “mito do letramento”, já mencionado. Em relação a isso, na década de 1990, Kleiman (1995)

⁶³ Entrevista ocorrida no dia 19/05/2016.

mostrou diferentes crenças ligadas aos “efeitos positivos” atribuídos pela sociedade brasileira à alfabetização de adultos, tais como ascensão e mobilidade social, desenvolvimento econômico, aumento de produtividade, emancipação da mulher e outros. Todos esses efeitos estão vinculados ao modelo autônomo de letramento, como comenta Kleiman (1995, p. 37), perspectiva de letramento que “atribui o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo” que pertence ao grande grupo de pessoas marginalizadas na sociedade, tal qual o grupo de estudantes da EJA.

Dentre os discursos de alguns dos alunos participantes desta pesquisa, é possível notar a presença de alguns “efeitos positivos” da escolarização no domínio do trabalho, como pode ser visto nas palavras de Railson (32 anos), na mesma entrevista: “Quem não tem estudo hoje não arruma emprego não”. A escolarização básica é claramente posta como um importante degrau para ascensão pessoal. Railson, que hoje é assistente de pedreiro, faz curso para ser mestre de obras e crê que o percurso na escola lhe dará condições para cursar Engenharia Civil.

Também nas palavras de Patrícia (30 anos)⁶⁴: “se você for arrumar um serviço de doméstica, de limpar chão, serviços gerais, tem que ter pelo menos um curso assim né. Sem curso não arruma nada”. Patrícia quer “terminar os estudos para melhorar o trabalho”. Rosália comenta que a vida de doméstica é muito cansativa, em razão disso ela afirma: “eu quero estudar para terminar e fazer outra coisa [...]. Eu gostaria de trabalhar com negócio próprio. Esse negócio de bolo e salgado. Eu tenho vontade de montar uma empresa”. O desejo de terminar os estudos escolares e conseguir outro trabalho aparece dentre as falas de estudantes que estão na fase adulta da vida, como Maria Magali e Rosália, ambas desejam abrir um pequeno negócio, futuramente.

A ideia de ascensão individual via escola posta por Patrícia, Maria Magali e Rosália se perpetua, apesar de todas as evidências

⁶⁴ Estudante entrevistada no dia 05/05/2016.

ao contrário⁶⁵. Patrícia relata que o mercado de trabalho traz exigências de letramento: “serviços gerais, tem que ter pelo menos um curso” (ensino fundamental completo), não basta ser alfabetizado. Nesse sentido, posto por Patrícia, o desenvolvimento de competências linguísticas poderia otimizar a inserção da pessoa em práticas letradas exigidas no domínio do trabalho, no entanto as demandas para o trabalho estão ligadas aos modos como o mercado e a economia do país estão organizados, o que significa que as competências linguísticas por si só não resolveriam o acesso ao trabalho (melhor) remunerado.

Expectativas relacionadas à continuidade dos estudos

De maneira geral, a continuidade dos estudos é algo que os estudantes desejam, 21 alunos afirmaram que gostariam de acessar outras etapas da escolarização e concluir a educação básica, mas nem todos desejam ingressar no ensino superior. A maioria dos estudantes que declarou querer ingressar no ensino superior é adolescente ou jovem (dentre os 15 alunos que responderam afirmativamente, 6 são mulheres e 4 são homens de até 25 anos de idade), pessoas que, em sua maioria, ainda não adentraram formalmente o mercado de trabalho.

Retomar os estudos em uma instituição de ensino envolve diferentes motivações advindas das experiências pessoais. Para Márcio (48 anos), a volta à escola está ligada às atividades de leitura que realiza fora da escola, leitura de livros didáticos achados por ele nos momentos em que recolhia materiais recicláveis nas ruas da cidade. Nas palavras proferidas por Márcio, no excerto 2, fica evidente a consciência dos obstáculos para prosseguir com os estudos, o que parece ser algo desafiador para ele: uma guerra a “enfrentar”:

Excerto 2 – O retorno de Márcio à escola (Entrevista – 09/06/2016).

⁶⁵ Cf. Kleiman, 1995.

1. A(Márcio): Me deu vontade::de **Comecei a ler uns livros e aí abriu minha mente.**
2. Pesquisadora: Que livros?
3. A(Márcio): Todo tipo de livro: Ciências, Português:: Todo tipo de livro.
4. Pesquisadora: E onde você pegava esses livros?
5. A(Márcio): Eu achava na rua.
6. Pesquisadora: Na rua?
7. A(Márcio): É. A gente acha na rua. Não tem um monte de coisas que as pessoas jogam na rua?
8. (...).
9. A(Márcio): É. Pra mim é:: Pra mim:: **eu queria terminar pelo menos o segun::do, é o ensino médio. E seu eu pudesse eu queria fazer facu/ vamos ver se dá certo.**
10. Pesquisadora: Qual faculdade você gostaria de fazer?
11. A(Márcio): Até agora eu:: Num:: Não sei.
12. Pesquisadora: Você gostaria de fazer uma faculdade?
13. A(Márcio): **Se eu tivesse como, eu iria enfrentar.**

Com base no caso de Railson, nota-se que as experiências advindas do trabalho podem ser motivadoras para a continuidade dos estudos. Para ele, que trabalha informalmente, continuar os estudos está relacionado ao progresso individual: “quero fazer faculdade”, “estou fazendo um curso né de mestre de obras. Na UNOPAR (...) essa qualificação né de mestre de obras ela vai me ajudar a pagar uma faculdade que aí já vou ter um salário mais alto” (Entrevista – 19/05/2016). O percurso que Railson traçou para si relaciona ocupações que ele tem (auxiliar de pedreiro) com as que deseja (mestre de obras e engenheiro civil), neste processo, os cursos de formação são tidos por ele como caminhos para sua vida futura. O estudo é concebido como uma necessidade formativa para o trabalho remunerado especializado e também para a construção de uma identidade profissional.

Nos depoimentos das estudantes aparece a relação escola e trabalho, como já mencionado nos casos de Patrícia, Maria Magali e Rosália, no entanto, para as adolescentes e jovens a ideia de cursar faculdade é enfatizada, mas não como um percurso profissional planejado como faz Railson.

Expectativas relacionadas a ampliar conhecimentos

As expectativas ligadas à possibilidade de ampliar conhecimentos por meio da escolarização são inúmeras vezes citadas pelos estudantes, porém de forma genérica, como é possível ver no quadro abaixo:

Quadro 25 - Expectativa em relação ao letramento escolar.

Pergunta do questionário Nº 65	Respostas escritas pelos estudantes da EJA
<p>“O que você gostaria de aprender na escola?”</p>	<p>“Tudo!” (Amália, 16 anos). “Tudo” (Deise, 19 anos). “Tudo” (Gilberto, 42 anos). “Tudo” (Maria Magali, 34 anos). “Muita coisa” (Lúcio, 16 anos). “Tudo o que não aprendi nos anos anteriores que deixei de estudar” (Reinaldo, 45 anos). “Todos os conteúdos” (Maria Rosário, 40 anos). “Tudo que é passado” (Osvaldo, 17 anos). “Aprendo de tudo lá, então estou satisfeita” (Ana Karenina, 20 anos). “Gostaria de aprender um pouco mais de cada disciplina” (Cláudio, 32 anos). “Vários tipos de matéria para eu ir para frente. Para eu fazer faculdade” (Patrícia, 30 anos). “Querida aprender língua de sinais” (Andrea, 16 anos). “Espanhol” (Gláucia, 21 anos). “Ler e interpretar bem” (Roberto, 62 anos). “As informações que o mundo nos oferece” (Railson, 32 anos). “Não sei, o que os professores ensinam já é o bastante. Ah, eu gostaria de aprender a tocar violão” (Alana, 19 anos). “Não sei” (Mário Douglas, 18 anos).</p>

Fonte: Dados originais da pesquisa.

A repetição da palavra tudo, dita por alunos de diferentes idades, demonstra certa vagueza sobre o que almejam aprender na escola e/ou o que seriam os conhecimentos escolares. Aprender “tudo” nos remete ao que a maioria deles afirmou ser importante na escola: “aprender o conteúdo ensinado”. Alguns alunos especificaram áreas de conhecimento que esperam aprender na escola, os que declararam apontaram o ensino de línguas e música: “espanhol”, “ler e interpretar bem” (português), “língua de sinais” (libras) e tocar violão.

Pouco do que os alunos apontaram consta no currículo atual da EJA, somente português como disciplina, porém, outras línguas como a espanhola e libras fazem parte da vida em sociedade e instigam curiosidade em alguns por aprender. A escola, na sua organização curricular, por sua vez, não parece considerar esses interesses e a realidade sociocultural (o bairro ou a região geográfica) onde ela está instalada e, muito menos, toma em conta a bagagem cultural dos estudantes da EJA que atende.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, Márcio acredita que o acesso à escola lhe permitirá ir “além da leitura” (da decodificação de letras), ler é uma atividade que lhe dá prazer e demonstra autoestima elevada quanto às suas capacidades (“minha leitura é boa. Maravilha::sa”). Quando Márcio afirma querer “aprender a falar bem, corretamente”, ele evidencia mais um mito em torno da escolarização e, nos eventos, foram raras as situações nas quais se propôs reflexões acerca das variações linguísticas durante a geração de dados.

Excerto 3 – Márcio fala sobre a vontade de aprender na escola (Entrevista – 09/06/2016).

1. Pesquisadora: O que você queria aprender na escola?
2. A(Márcio): Eu queria aprender, sei lá:: Aprender mais coisas. Sabia só ler mesmo. **Queria aprender mais, além da leitura.**
3. Pesquisadora: E você acha que você lê rápido, você lê bem. Você acha que a escola te ajuda nisso?
4. A(Márcio): Eu leio bem, desde os meus 15 anos eu leio bem. Agora não leio mais por causa das vistas. (...) mas minha leitura é boa. Maravilha::sa.

5. Pesquisadora: Que livro você leu e você achou muito interessante, que você gostou mui::to?
6. A(Márcio): (riso) Eu acho que **o livro de Português**.
7. Pesquisadora: O livro de Português.
8. A(Márcio): **É a matéria mais difi::cil pra mim**.
9. Pesquisadora: Ah é?
10. A(Márcio): É.
11. Pesquisadora: E o que você queria aprender de Português?
12. A(Márcio): **Eu queria desenvolver minha linguagem. Aprender falar bem, corretamente. Que é coisa que eu quase não consigo**.

Nesse trecho, Márcio explicitou seu desejo por aprender português na escola. Ele quer desenvolver sua linguagem e isto se constitui num direito e nos remete ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, conceito que caracteriza a modalidade de ensino para jovens e adultos. Nesse caso, as finalidades da escola relacionam-se à formação do cidadão atuante em distintos eventos de letramento, não exclusivamente para o trabalho. Por outro lado, ao enunciar que quer: “aprender falar bem, corretamente”, Márcio reproduz um discurso que ressoa na sociedade, em instituições e em alguns documentos educacionais (como a ideia de escrever “corretamente”, evidenciada no Capítulo 4), tais discursos apenas reproduzem os valores atribuídos à variante linguística privilegiada pela escola.

Sobre o poder atribuído à variante culta, Gnerre (1994, p. 6-7) comenta que, “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. A expectativa que os alunos têm em relação ao ensino de língua portuguesa na escola traz implícita a vontade de falar a variante de prestígio, o que se relaciona à estigmatização que sofrem. Há também o desejo de escrever “de forma correta”, como afirmou Cláudio, durante uma entrevista:

Excerto 4 – O que Cláudio quer aprender na escola (Entrevista – 19/05/2016).

1. Pesquisadora: O que você gostaria de aprender na escola?

2. A(Cláudio): (...) **Saber escrever e ler todo mundo sabe alguma coisa. Aquela coisa eu entendo o que eu escrevo, o que eu quero passar, às vezes as pessoas que veem, que leem entendem a escrita de forma errada.** Às vezes começa a ler e vê que **faltou um acen::to** A minha vontade de terminar é **tirar essa falta no aprendizado me::u** que foi assim:: como fui estudando e parando e nunca nunca aprendi da **forma correta**, né.

Com base nos excertos 3 e 4, observa-se que aprender a variante culta da língua é o objeto de desejo que a escola pode satisfazer. Esse desejo de aprender a escrita e a fala “correta” (única), baseada no jogo entre o “certo” *versus* “errado”, liga-se ao modelo autônomo de letramento. Da compreensão do ensino de língua como apropriação de regras gramaticais deriva a frustração de Cláudio e advém a razão de Márcio afirmar que português “é a matéria mais difi::cil pra mim”, pois, embora ambos sejam falantes nativos de português, a variante linguística que utilizam parece distante da que a escola ensina e exige.

Se, por um lado, o desejo de aprender língua(s) é o que foi declarado por diversos dos alunos, por outro lado, também apontaram sua preferência por matemática, iniciação à qualificação profissional (IQP), educação física, história, ciências e, até mesmo, a ideia genérica expressa nas palavras “gosto de todas”:

Quadro 26 - Matérias pelas quais os alunos da EJA declararam ter preferência.

Pergunta discursiva do questionário N° 58	Algumas das respostas escritas pelos estudantes da EJA
“Qual matéria da escola você mais gosta?”	“IQP. Porque abre a mente para uma futura entrevista e até mesmo um emprego, isso é muito bom” (Ana Karenina, 20 anos). “IQP e Português ” (Maria Magali, 34 anos). “ Português ” (Osvaldo, 17 anos). “ Português e matemática” (Rodrigo, 18 anos).

	<p>“Matemática! Porque me ajuda no trabalho atual” (Cláudio, 32 anos).</p> <p>“Matemática, porque ajuda no meu trabalho” (Railson, 32 anos).</p> <p>“Ciências. Falar sobre a natureza e os bichos, a terra, os rios, as matas” (Felipe, 27 anos).</p> <p>“Bola, porque gosto de jogar bola” (Mário Douglas, 18 anos).</p> <p>“Educação física. Porque nós jogamos bola” (Lúcio, 16 anos).</p> <p>“História, porque a professora explica muito bem” (Deise, 19 anos).</p> <p>“Gosto de todas” (Gilberto, 42 anos).</p> <p>“Gosto de todas porque são todas necessárias” (Amália, 16 anos).</p>
--	--

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Percebe-se que a predileção por certas matérias escolares pode envolver fatores variados, como ter mais afinidade com determinado(a) professor(a), preferir certa metodologia de ensino, ter aproximação com o mercado de trabalho, dentre outros fatores que alimentam uma expectativa sobre a escolarização.

Eventos de letramento na EJA: as aulas de língua portuguesa

Com base na ideia de “aula” contida em Bunzen (2009), Kleiman (1991, 1995, 2000), Matêncio (2001), Rojo (2008) e J. Street e B. Street (1991), pode-se compreender a aula como um conjunto de eventos de letramento. Todo evento de letramento é ligado a um determinado contexto social e histórico, o que torna os eventos observáveis, únicos e irrepetíveis. Por isto, somente é possível caracterizar os eventos situados num determinado espaço-tempo, como no caso deste estudo que objetiva analisar os eventos (e as práticas) mobilizados nas turmas da EJA em análise.

Muitos eventos de letramento são regulares e estruturados, o que significa afirmar, com base em Barton e Hamilton (2000), que

as atividades se repetem e podem estar conectadas a uma rotina, com procedimentos peculiares e expectativas de instituições sociais (como a escola). Os eventos são tomados como pontos de partida para a pesquisa sobre o letramento. Todo evento de letramento envolve diferentes recursos materiais e práticas de um grupo sociocultural, por isto os letramentos diferem de acordo com o contexto. Dentre os recursos materiais do evento, os textos são partes cruciais, ou seja, “o estudo de letramento é parcialmente um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados” (Barton; Hamilton, 2000, p. 8). Assim, a análise da aula envolve a análise dos elementos citados e dos textos escritos (incluindo os imagéticos) e orais; a interação na aula se baseia numa oralidade letrada entre os interlocutores: professor(a) e estudantes.

Para este estudo, é relevante a compreensão de “como” os eventos de letramento aconteceram nas aulas de língua portuguesa na EJA do contexto estudado. Por sua vez, a aula é considerada como “opção determinada por um sistema de princípios, de conhecimentos e de representações” que agem nas relações sociais (na escola e na sociedade) (Kleiman, 2000, p. 195). Esse “sistema de princípios” comentado por Kleiman (2000) impõe uma “voz pedagógica” (Street, J.; Street, B., 1991) que visa organizar a aula a partir de certos procedimentos: controle do tempo, das práticas, matérias e outros elementos que caracterizam os eventos de letramento da escola.

O conjunto de eventos que constitui a aula envolve a presença de elementos visíveis, e, por sua finalidade, implica o que Matêncio (2001) identificou como dimensão interacional-didática, comentado no Capítulo 2. Nesse sentido, é preciso considerar os elementos visíveis constitutivos dos eventos de letramento, como Hamilton (2000a) informa.

O “ambiente” é visto como circunstâncias físicas onde a interação ocorre (Hamilton, 2000a). Os “participantes” – alunos e professor(a) – utilizam diferentes “artefatos”: *datashow*, *notebook*, cadernos, lápis e textos escritos, a fim de desenvolver uma “atividade” que, em nosso caso, tem uma finalidade didática (por

exemplo, relacionada à escrita, análise linguística ou leitura), o que implica a tematização de objetos de ensino. Da atividade, proposta pelo(a) professor(a), decorrem “tarefas didáticas”; ações que os alunos desenvolvem a fim de realizar a atividade, tais como: ler coletivamente, analisar coletivamente os textos e responder questões orais postas pelo(a) professor(a). Por outro lado, também é preciso considerar os papéis desempenhados pelos participantes, professores e alunos, posicionados com responsabilidades distintas. Segundo Matêncio (2011), os objetos de ensino e conteúdos visados, as sequências funcionais-organizadoras, materializadas por meio de sequências discursivas, caracterizam a interação e cumprem papel fundamental na consecução da atividade proposta.

A compreensão da dimensão interacional-didática da aula tem como foco a investigação de como esses eventos se organizam, dado o fato de que a aula é constituída por etapas, demarcadas por sequências discursivas, como constatado por Matêncio (2001), como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 27 - Organização global de uma aula.

ETAPAS DA AULA:				
ABERTURA	PREPARAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO	ENCERRAMENTO
	Temas centrados nas atividades e tarefas			
Abertura do evento em termos interacionais	Primeira etapa instrumental.	Segunda etapa instrumental.	Terceira etapa instrumental.	Encerramento da interação.
Relações interpessoais – temas ligados ou não à instituição.	Preparação das atividades e articulação entre o que já foi trabalhado e o que será estudado.	Desenvolvimento das tarefas que constituem as atividades.	Encerramento das atividades do dia e produção das articulações entre o que foi estudado na aula anterior e no dia e o que será estudado no próximo dia.	Relações interpessoais – temas ligados ou não à instituição.

Fonte: Baseado em Matêncio (2001, p. 106).

Matêncio (2001) propõe que a aula seja analisada a partir das etapas expostas acima e das sequências discursivas que as caracterizam. Ao considerar tais etapas para a descrição das aulas investigadas, é possível entender que são etapas nas quais diferentes eventos de letramento ocorrem, especialmente na etapa de “desenvolvimento” – norteadas por “atividades e tarefas” em torno de textos. Assim, para termos uma visão geral das aulas investigadas, inicialmente trataremos das etapas e, posteriormente, dos eventos de letramento que constituíram esses momentos.

Entendemos que há dois enfoques que envolvem as etapas da aula: (i) o enfoque interpessoal que compreende a abertura e o encerramento da aula; e (ii) o enfoque didático – composto pelas etapas de preparação, desenvolvimento e conclusão (Carneiro, 1997; Erickson, 1996; Matêncio, 2001). As etapas com enfoque interpessoal cumprem a função de abrir ou fechar o conjunto de eventos que constitui a aula, assim, é possível notar como as relações entre os participantes acontecem (Matêncio, 2011). Já as etapas com enfoque didático dizem respeito à parte instrumental da aula: preparação, desenvolvimento e conclusão.

Nas aulas observadas, a etapa de abertura distinguiu-se da etapa de encerramento, tanto pelo maior tempo de duração da primeira quanto pelas temáticas abordadas pelos participantes da interação. Durante o semestre letivo, o tempo tomado pela etapa de abertura variou entre 1 e 25 minutos (o que ocupou até 50% do tempo previsto para uma aula de língua portuguesa). As aberturas que tomaram mais tempo (de 10 minutos a 25 minutos) envolveram temáticas ligadas à instituição escolar, tais como: verificar/terminar a tarefa de casa para que o(a) professor(a) dê visto, tirar dúvida(s) uns dos outros e entregar avaliações. Outros temas ligados à instituição escolar e que tomaram menor tempo da aula foram: explicar sobre a sequência das aulas, justificar a falta do aluno ou do(a) professor(a), anunciar a festa junina na escola e oferecer palavras motivacionais proferidas pelo(a) professor(a) aos alunos.

Além desses assuntos, outros também foram tratados, tais como o cotidiano dos alunos, a violência urbana, reportagens de

jornais locais, questionamento sobre a data do dia, festa na cidade (a Pecuária), usando menor tempo (até 5 minutos da aula). Paralelamente às propostas dos professores, constatamos conversas entre os alunos sobre a falta de tempo para os estudos (entre os adultos que trabalham), as músicas de sua preferência e conversas sobre moto/bicicleta.

Neste sentido, a etapa de abertura mostra-se relevante para as relações interpessoais e interligação entre alunos e escola. A sequência a seguir elucida essa constatação, trata-se de uma situação em que, no momento da entrada do professor na sala, duas estudantes tiravam fotos com o celular, “selfies” para postar no *Facebook*. Rapidamente, ao perceberem a presença e reação de surpresa do professor, elas voltaram para suas carteiras e ele aproveitou para iniciar uma conversa, correlacionando o acesso das estudantes às novas mídias e redes sociais com as demandas escolares e a integração da turma de alunos:

Excerto 5 – Uso do *WhatsApp* na sala de aula (Aula – 23/03/2016).

1. P: **Vocês não têm um grupo no *WhatsApp* não gente?**
2. A1: Sim.
3. P: Tem grupo da turma?
4. A1: Tem só algumas pessoas.
5. P: **Se tiver um grupo que vocês coloquem somente as coisas do objetivo da aula, tranquilo.** Não pode ser banaliza::do (...).
6. P: Precisa colocar todo mundo.
7. A1: (...).
8. A2: Mentira vocês não colocam.
9. P: É pra participar.
10. A1: (...) (conversas paralelas e poucos ruídos) (...).

Enquanto a etapa de abertura propiciou o estabelecimento de situações comunicativas para o encaminhamento da aula e/ou para manter as relações sociais entre os interactantes a partir de temas que envolvem a comunidade local (a escola, o bairro e a cidade), a etapa de encerramento é experimentada de modo abreviado. Conforme Matêncio (2001) já apontou, o encerramento é uma etapa que não aparece claramente ou coincide com a conclusão das

atividades. Nas aulas observadas, o encerramento teve como função primordial o fechamento da interação por meio de rápidos cumprimentos de despedida, ocupando um tempo pouco significativo (cerca de 1 minuto), como no excerto 6:

Excerto 6 – Trecho de encerramento de aula (Aula – 16/02/2016).

1. ((Sinal toca))
2. A1: Amém.
3. A2: Isso fica pra casa, é?
4. P: Não, amanhã a gente faz.
5. A2: A senhora coloca na lousa de novo?
6. P: Coloco tudo de novo.
7. A2: É por isso que eu te amo professo::ra
8. A3: Professora, a gente não termina hoje nã::o
9. P: Não, amanhã a gente continua.
10. A3: Tchau gente.
11. P: Tchau.

As poucas vezes em que o encerramento teve outras funções (em apenas 5 aulas), foram tratados de assuntos ligados à instituição: realização de chamada, planejamento ou aviso de uma atividade na aula seguinte, conferência do calendário de aulas, reclamação de nota, tirar uma dúvida, elogio à aula da professora, frase motivadora dita pela professora, conversa entre alunos e professores sobre violência urbana.

Quanto às etapas instrumentais com enfoque didático, observamos a ocorrência das etapas de preparação e a de desenvolvimento, sem notarmos a etapa de conclusão. Em relação à preparação, compreendemos como a abertura efetiva da interação com fins nos objetivos didáticos, a partir dos quais se centram as atividades (Matêncio, 2001). Assim, nas aulas registradas, essa etapa teve como funções: o esclarecimento de dúvidas, a retomada de atividades da aula anterior, a localização da página do LD, a entrega de fotocópias, a retomada de conceito, mas a mais frequente (cerca de 10 vezes em 36 aulas de LP) consistiu em o(a) professor(a) escrever textos na lousa, que seriam copiados pelos alunos, o que tomou tempo de até 20 minutos da aula.

A etapa de preparação cumpriu, majoritariamente, funções pragmáticas ligadas à organização da aula. Nas aulas investigadas, a retomada de um conceito, por vezes, consistiu na etapa de preparação para o desenvolvimento de tarefas, como, por exemplo, a correção de exercícios. Um tipo de articulação (entre a preparação e o desenvolvimento) que propiciou maior interação oral entre os participantes (e que ocorreu em poucas ocasiões) é a exploração, por meio de perguntas, de conhecimentos prévios dos alunos: “o que sabem sobre propaganda?”, “já ouviram falar sobre verbo?”, “o que que é gênero?”. Esses questionamentos tiveram a função de mobilizar conhecimentos, informações e noções importantes para iniciar um assunto novo ou como retomada de conhecimentos, informações e noções tratados anteriormente.

Na etapa de preparação, a proposição de perguntas parece ser uma estratégia didática dos professores para instigar a participação oral dos estudantes da EJA, ainda que essa participação possa ser limitada. O excerto 7, abaixo, ilustra essa ação didática. Podemos observar que os alunos expuseram oralmente algumas hipóteses em relação aos assuntos da aula – diferenças entre gêneros, por exemplo, a ideia de uma mensagem ser menor que uma carta e a diferenciação entre carta pessoal e carta comercial. Por outro lado, em aulas nas quais a preparação não ocorreu ou aconteceu de forma aligeirada (somente com o intuito de instruir quanto ao número da página do LD ou outra questão de ordem prática), a etapa de desenvolvimento tendeu a ser realizada com menor envolvimento dos alunos na interação oral, tal qual é possível observar no excerto 8. A participação dos alunos na correção de exercícios é sucinta, quem toma a palavra é somente a professora, que explana sobre o assunto escolhido por ela.

Excerto 7 - Situação comunicativa na etapa de preparação para atividade de leitura (Aula - 01/02/2016).

1. P: **O que é mensagem?**
2. A1: Mensagem só a do celular.
3. P: **Tem alguma coisa alguma coisa em comum, a mensagem, bilhete e carta? Tem algo em comum ou é tudo diferente?**
4. A1: Tem.
5. P: O quê?
6. A1: **Mensagem é menor e a carta é maior. (...).**
7. A2: **A mensagem chega mais primeiro. (...).**
8. P: **Carta pessoal é a mesma coisa que uma carta comercial?**
9. A1: Não.
10. A1: **Porque carta pessoal é direto para pessoa e a outra não serve (...).**
11. P: **Mais/**
12. A1: **Porque uma carta comercial ela (...).**
13. P: **A carta você vai estar se dirigindo a alguém e a carta comercial se dirige diretamente a alguém, seria diferente?**
14. A3: Não.
15. P: **O que é que tem então de diferente? O que que tem de comum então entre a carta pessoal e a comercial?**
16. A1: **Tem o que te falei, carta pessoal: você vai determinar uma certa pessoa, o que você sente por ela: ou o que você pensa que ela sente por você, seria um tipo de carta uma coisa mais íntima e comercial é da parte de trabalho, setor administrativo. O patrão e alguma coisa que ele não goste::**
17. A1s: (rsrsr).

Excerto 8 – Trecho de uma etapa de desenvolvimento de atividade – correção de exercício (Aula – 24/02/2016).

1. P: **Queria que vocês desenvolvessem essa atividade de organizar um texto. Um texto nada mais é que um amontoado de ideias, mas ideias costuradas, organizadas. E nos vimos que o texto tem três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão. (...) E aí, o que que se pretende... é verificar até que ponto vocês entendem que na introdução é parte do texto onde o problema é apresentado (...).**
2. ((ruidos dos alunos)).
3. P: (...) O texto diz assim: usando uma torneira aberta durante cinco minutos pra escovar os dentes ou fazer a barba se gasta em média 12 litros de água. Algumas maneiras de economizar até dois litros de água (...).
4. P: **Na ideia de vocês, que fragmento abre o texto? O A, o B ou o C?**
5. A1s: **O C.**
6. P: **Né? O C apresenta o problema, que diz: o consumo mundial de água triplicou em 1950, mas as reservas de água do nosso planeta não acompanharam o aumento do consumo, continuando assim nos mesmos níveis (...). Vou chamar de A, tá? E B: devemos ter consciência de que a água é um bem (...). Quem explica alguma coisa, o A ou o B?**
7. A1: **O A.**
8. A2: **O B.**
9. P: **Isso aqui está explicando alguma coisa?**
10. A1s: **Não.**
(...).

Observa-se que a etapa de preparação, quando organizada para explorar conhecimentos prévios, facilita a negociação entre saberes, a partir da articulação entre o que o estudante já sabe e os objetos de ensino postos em pauta na aula e contribui para o engajamento em outras etapas instrumentais da aula. A preparação de caráter expositivo, como no excerto 8, tem como efeito o silêncio dos estudantes, restritos às perguntas fechadas que a professora lança, por meio de respostas curtas (“sim/não”, por exemplo).

A etapa de desenvolvimento consiste na realização dos eventos de letramento que envolvem atividades e tarefas didáticas (tratadas no subtópico *‘Atividades e tarefas de língua portuguesa’*, adiante). Pode-se dizer que a etapa de desenvolvimento é o “coração” da aula, por tal razão ocupa maior tempo. No caso das aulas investigadas, essa etapa variou quanto à duração entre 20 e 40 minutos. De modo geral, foi constituída por atividades e tarefas

que envolveram assuntos diversos relacionados aos conteúdos curriculares mobilizados em momentos de exposição/explicação de conceitos, cópias, realização e correção de exercícios, como mostrado nos quadros 28 e 29, adiante.

O fato de a sala ser heterogênea quanto aos ritmos e domínio de habilidades parece ter um papel decisivo quanto à ausência da etapa de conclusão da aula e, conseqüentemente, à falta de articulação entre a etapa de desenvolvimento e a de conclusão. O excerto 9, abaixo, ilustra essa constatação em atividade na qual os estudantes deveriam copiar um texto no caderno:

Excerto 9 – Explicação sobre como copiar da lousa para o caderno (Aula – 18/02/2016).

1. P: Nós comentamos sobre a introdução e a conclusão (...). Isso é um título, **um título é centralizado na minha folha, tá vendo?** Um título ele não vai ser aqui, ele vai ficar no centro da folha. **Depois do título eu conto um espaço pra começar o texto.**

2. A1: Uma linha?

3. P: Pode ser uma linha, duas linhas mas perceba que aqui tem um espaço, não tem?

4. A1: Tem.

5. P: Ótimo. Pra começar o meu texto eu tenho que começar com o parágrafo. Olhem o parágrafo, eu sempre começo com letra maiúscula. Há uma outra questão que eu quero chamar atenção para essa atividade que é **a minha linha: a minha margem, né. Percebam que o nome em (...) não coube aqui, então eu tenho que separar a sílaba e continuar na outra linha.** Professora, eu posso continuar aqui? ((imita a fala do aluno)) Não, não é parágrafo. Eu tenho que continuar aqui. Agora a caligrafia da Maria Rosário só vai até aqui. Não tem problema, a Maria Rosário vai escrever até aqui e depois continuar aqui. Por que que eu estou fazendo questão de frisar isso aqui? (...) **Queria fazer essa observação pra que vocês não cometam o mesmo equívoco (...).**

6. ((Professora explica sobre a necessidade de dividir as sílabas no final da linha)) (...).

7. P: **Agora vocês podem colocar no caderno o que eu vou colocar no quadro.** (...) o que tem a introdução que faz dela introdução. Nós vamos analisar o que tem na introdução.

8. ((Silêncio longo por 19 minutos)) (...).

9. P: A introdução não tem um limite de (...) pode ser três linhas, cinco linhas. Na minha folha de caderno foi 4, mais na sua folha pode ter 5 cinco linhas.

Pode ser que no caderno de (...) sejam sete, o importante que a introdução ela aconteça pra apresentar o assunto (...).

Em relação à etapa de conclusão, a situação exposta no trecho 10 ilustra o modo abrupto como as aulas eram finalizadas:

Excerto 10 – Finalização de uma aula (Aula – 09/06/2016).

1. P: **Gente, se não der tempo de terminar não se preocupem não. Botem nome e data e me devolvam.** Se não der tempo de terminar vocês me devolvam e no próximo horário eu entrego a folha novamente. Não se preocupem não, ok?
2. ((Sinal toca em seguida)).
3. A1: Oh bate::u
4. P: Botem o nome.
5. A2: Botei.

Nas poucas vezes em que a etapa de conclusão ocorreu, as funções corresponderam à correção de exercícios, retomada oral de conceito e, uma única vez, correção e avaliação das atividades dos alunos realizadas naquela aula.

Atividades e tarefas de língua portuguesa

A compreensão dos eventos de letramento observados nas turmas da EJA envolve a noção de atividade proposta por Hamilton (2000a) e a de atividade didática de Matêncio (2001). Segundo Hamilton (2000a), a atividade compreende as finalidades de uma dada situação interacional, com participantes engajados, permeada por textos. Em relação à aula, Matêncio (2001) entende que a atividade é parte da etapa instrumental e é o elemento temático organizador da aula. Ela propõe que a atividade didática seja compreendida como “um módulo de ensino” (*ibid.*, p. 107), uma operação de ensino-aprendizagem complexa que envolve várias tarefas didáticas, constituídas por sequências discursivas (a interação verbal oral e escrita). Com base nessas autoras, os eventos de letramento investigados centraram-se em atividades didáticas que têm lugar na aula de língua portuguesa. Essas atividades

didáticas mobilizaram práticas de linguagem: oralidade, leitura e escrita. Em ambas as turmas, há maior ênfase em atividades que envolvem a escrita (73% na turma do 1º período e 57% na turma do segundo período), seguidas por atividades de leitura (20% na turma do 1º período e 34% na turma do segundo período) e por atividades de oralidade (menos de 10% em ambas as turmas).

Para melhor compreensão dos eventos de letramento desenvolvidos nas turmas investigadas, os dois quadros 28 e 29, adiante, evidenciam quais eventos aconteceram nas aulas observadas durante o semestre letivo. Vale ressaltar que a elaboração desses quadros teve como base os registros contidos nos diários de campo e nas transcrições de áudio correspondentes a cada dia e hora aula (h/a) de observação. Na segunda coluna, apresentamos os eventos identificados em cada uma das aulas observadas, identificados por atividades didáticas (explicação, cópia, avaliação etc.). Para cada evento, distinguimos as tarefas que dizem respeito às ações desenvolvidas, com base nos objetos de ensino (denominados “conteúdo curricular” devido à nomenclatura que consta no documento curricular local) e com o uso de certos artefatos.

Quadro 28 - Eventos de letramento no 1º Período do 2º Segmento da EJA.

Data	Duração	Evento	Tarefa	Conteúdo Curricular*	Artefato
02/fev.	1h/a	E1 - Conversa inicial E2 - Exposição/ explanação	E1 - Conversar sobre motivações para retorno à escola e sobre necessidades de aprendizagem em LP. E2 - Exposição sobre a EJA e concepções sobre gramática.	Não se aplica	E1 e E2 - Não se aplica.
03/fev.	2 h/a	E1 - Cópia E2 - Exposição /explanação	E1 - Copiar palavras e frases para correção ortográfica. E2 - Escutar a exposição oral sobre linguagem, ortografia e variação linguística x norma.	Ortografia Linguagem verbal e não verbal	E1 e E2 - Lousa, caderno, lápis, borracha.
04/fev.	2 h/a	E1 - Exercícios de escrita	E1 - Copiar palavras ditas pelos alunos e separar sílabas.	Ortografia/ Separação de sílabas	E1- Lousa, caderno, lápis, borracha.
17/fev.	1h/a	E1 - Cópia E2 - Avaliação escrita (prova)	E1 - Copiar e corrigir exercício do dia anterior. E2 - Verificação de conteúdos de ortografia (sílabas x fonemas).	Ortografia	E1 - Lousa, caderno, lápis, borracha. E2 - Folha impressa com motivos infantis, lousa, caderno, lápis, borracha.
18/fev.	1h/a	E1 - Cópia E2 - Exercício de escrita	E1 - Copiar exercícios da lousa. E2 - Separar sílabas.	Ortografia (encontro vocálico)	E1 e E2 - Lousa, caderno, lápis, borracha.

23/fev.	1h/a	E1 – Exercício de escrita E2 – Cópia	E1 – Investigar palavras com foco no: dígrafo, ditongo e encontro vocálico no caderno. E2 – Copiar exercícios na lousa.	Ortografia	E1 – Laptop (profa.), lousa, caderno, lápis, borracha. E2 – Lousa, caderno, lápis, borracha.
24/fev.	1h/a	E1 – Ditado E2 – Exercício de escrita	E1 – Escrever palavras ditadas pelo(a) professor(a). E2 – Analisar palavras escritas (encontrar dígrafos, encontros vocálicos, ditongos).	Ortografia	E1 e E2 – Folha sulfite, lápis e borracha.
25/fev.	1h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar texto da lousa. E2 – Fazer exercícios copiados no caderno.	Morfologia ("processo de formação de palavras")	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha. E2 – Caderno, lápis e borracha.
08/mar.	1h/a	E1 – Explicação / explicação E2 – Produção escrita	E1 – Conversar sobre o contexto histórico e representações sobre o dia da mulher. E2 – Escrever dissertação.	Redação	E1 – Celular da professora para ler um texto sobre a morte de mulheres na fábrica, em Nova Iorque. E2 – Caderno, lápis e borracha.
05/abr.	1h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita	E1 – Ler silenciosamente a letra de música. E2 – Copiar exercícios da lousa.	Letra de música Substantivos	E1 – Folha impressa – texto da música: "Criança não

					trabalha", Arnaldo Antunes. E2 – Caderno, lápis, borracha.
07/abr.	1h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Corrigir exercícios.	Substantivos	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha.
19/abr.	1h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita	E1 – Ler, coletivamente, propaganda contida no LD. E2 – Responder perguntas do LD.	Propaganda	E1 – LD. E2 – Lousa, caderno, lápis e borracha.
26/abr.	1h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Responder perguntas do LD.	Propaganda Verbo no imperativo	E1 – LD, lousa, caderno, lápis e borracha.
03/mai	1h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Copiar conjugação da lousa e responder exercícios.	Verbo no imperativo	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha.
04/mai	1h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Corrigir exercícios.	Verbos no imperativo	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha.
05/mai	1h/a	E1 – Exercícios de escrita E2 – Leitura E3 – Exercício de escrita	E1 – Corrigir exercícios da aula passada (conjugação de verbos). E2 – Ler, coletivamente, receita de bolo. E3 – Investigar verbos.	Receita culinária Verbos no imperativo	E1 – Caderno, lápis e borracha. E2 – Folha impressa – texto: receita de bolo. E3 – Folha impressa, lápis e borracha.
10/mai	1h/a	E1 – Leitura E2 – Produção escrita	E1 – Escutar leitura da professora de uma tira projetada na lousa e escutar explicação sobre elementos da HQ (tipos de balões,	HQ/tira	E1 – Gibi da Turma da Mônica no datashow. E2 – Caderno, lápis e borracha.

			efeitos sonoros – onomatopeia, tipo de linguagem – verbal e não verbal). E2 – Produzir HQ.		
11/mai	1h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita	E1 – Ler e responder questões sobre o texto da folha avulsa. E2 – Produzir HQ/Tira a partir de um dado texto.	HQ/tira	E1 – Folha impressa – texto: tira da Turma da Mônica, tira de Mark Cullum, lápis e borracha. E2 – Caderno, lápis e borracha.
17/mai	1h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Copiar exercícios da lousa, realizar exercícios e corrigir exercícios.	Pronomes pessoais (reto e oblíquos)	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha.
19/mai	1 h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Corrigir exercícios.	Pronomes pessoais	E1 – Folha impressa, lápis e borracha.
24/mai	1h/a	E1 – Cópia da lousa E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar da lousa texto do LD. E2 – Corrigir dos exercícios.	Pronome	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha. E2 – Caderno, lápis e borracha.
25/mai	1h/a	E1 – Cópia da lousa E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar exemplos de pronomes indefinidos da lousa E2 – Fazer exercícios.	Pronome de tratamento	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha. E2 – Caderno, lápis e borracha.
31/mai	1h/a	E1 – Exercício de escrita / Produção escrita	E1 – Identificar pronomes na produção de HQ realizada na aula anterior. E, para os	Pronome	E1 – Texto produzido pelos alunos (HQ),

			alunos que faltaram no dia anterior, produzir HQ.		caderno, lápis e borracha.
01/jun.	1 h/a	E1 – Correção de exercício de escrita E2 – Exercício de escrita	E1 – Corrigir tarefa da aula anterior. E2 – Responder questões do LD (identificar pronomes no texto).	Pronome	E1 – Caderno, lápis e borracha. E2 – LD, caderno, lápis e borracha.
14/jun.	1h/a	E1 – Avaliação escrita (prova)	E1 – Verificar conteúdos de gramática, identificar verbos e pronomes em frases.	Verbos e pronomes	E1 – Folha impressa, lápis e borracha.
17/jun.	1h/a	E1 – <i>Feedback</i> de avaliação	E1 – Comentar e escutar comentários sobre a avaliação.	Verbos e pronomes	E1 – Folha impressa, lápis e borracha.

*Conforme o Capítulo 4, chamamos “conteúdo”, com base na mesma noção assumida aqui, o que faz corresponder no evento o que está no currículo para EJA nos documentos orientadores analisados.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Quadro 29 - Eventos de letramento no 2º Período do 2º Segmento da EJA.

Data	Duração	Evento	Tarefa	Conteúdo Curricular	Artefato
02/fev.	1h/a	E1 – Exposição/ explicação E2 – Leitura	E1 – Escutar diferenças/similaridades entre carta pessoal e comercial, mensagem de celular e e-mail e conversar sobre “linguagem”. E2 – Ler, em voz alta e coletivamente, duas cartas (comercial e pessoal) presentes no LD.	Carta Linguagem	E1 – Lousa E2 – LD
04/fev.	1h/a	E1 – Produção escrita	E1 – Produzir uma carta pessoal.	Carta	E1 – Lousa, caderno, lápis, lousa e borracha
16/fev.	1h/a	E1 – Explicação/ explicação E2 – Produção escrita	E1 – Escutar sobre a ideia de “gênero”. E2 – Escrita de uma carta pessoal.	Estrutura da carta	E1 – Lousa E2 – Caderno, lápis, lousa e caneta
18/fev.	2h/a	E1 – Exposição/ explicação	E1 – Escutar explicação sobre paragrafação, divisão de sílaba, as características da introdução do texto.	Parte da estrutura da carta – introdução	E1 – Lousa, caderno com texto do aluno e caneta
23/fev.	1 h/a	E1 – Cópia E2 – Explicação/ explicação	E1 – Copiar texto na lousa (para compreender o que é parágrafo de introdução e de desenvolvimento). E2 – Dialogar sobre o texto copiado.	Parte da estrutura da carta – desenvolvimento	E1 – Lousa, texto do caderno da professora, caderno, lápis e borracha E2 – caderno

24/fev.	1h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita E3 – Exposição/ explicação	E1 – Ler, silenciosamente, para reconhecimento de elementos da estrutura composicional do gênero carta. E2 – Reorganizar um exemplar do gênero carta, considerando a ordem: introdução, desenvolvimento e conclusão. E3 – Dialogar sobre o texto reorganizado.	Partes estruturais da carta	E1 – Folha impressa E2 – Folha impressa, tesoura, cola, papel sulfite, lápis e borracha E3 – Folha impressa
25/fev.	1 h/a	E1 – Leitura E2 – Produção de texto	E1 – Ler, silenciosamente, o texto da atividade do dia anterior. E2 – Refazer a atividade do dia anterior para alunos que faltaram ou que quiseram refazer a atividade da última aula.	Partes estruturais da carta	E1 – Folha impressa E2 – Folha impressa, tesoura, cola, papel sulfite, lápis e borracha
02/ma.	1 h/a	E1 – Explicação/ explicação E2 – Leitura E3 – Exercício de escrita	E1 – Retomar o assunto da última aula – figuras de linguagem, diferenciação entre denotação e conotação. E2 – Ler, coletivamente, textos imagéticos projetados na lousa. E3 – Analisar oralmente textos projetados na lousa.	Figuras de linguagem – metáfora	E1 – Datashow, notebook (professora), lousa, caneta E2 – Datashow E3 – Datashow, lousa, caderno e lápis

03/ma.	2 h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita	E1 – Ler, silenciosamente, questões envolvendo gênero publicitário projetado no <i>Datashow</i> . E2 – Responder e corrigir questões coletivamente.	Figuras de linguagem – hipérbole, prosopopeia	E1 – Datashow, notebook (professora) E2 – Caderno, lápis, borracha
09/ma.	2 h/a	E1 – Exposição/ explanação E2 – Cópia E3 – Leitura E4 – Debate E5 – Produção de texto	E1 – Escutar a explicação sobre paródia. E2 – Copiar da lousa uma letra da música. E3 – Ler, coletivamente, a de letra de música (“Jogaram uma bomba no cabaré”, Matruz com Leite) – temática relacionada ao dia da mulher. E4 – Debater sobre a figura feminina a partir do texto lido. E5 – Produzir uma paródia (tarefa para casa).	Paródia de música	E1 – Lousa, caixa de som, Texto – letra de música (“Jogaram uma bomba no cabaré”, Matruz com Leite), lousa, E2 – Caderno, lápis e borracha E3 – Caderno E4 – Não se aplica E5 – Caderno, lápis e borracha
10/ma.	2 h/a	E1 – Cópia E2 – Leitura	E1 – Copiar a produção dos alunos/colegas posta na lousa. E2 – Escutar e ler em voz alta e coletivamente paródias de música produzidas pelos alunos.	Paródia de música	E1 – Texto (produção escrita dos alunos), lousa, caneta, caderno, lápis e borracha

					E2 – Texto (produção escrita dos alunos), caneta, caderno, lápis e borracha
16/ma.	2 h/a	E1 – Exposição/ explanação E2 – Produção de texto E3 – Leitura	E1 – Escutar regras de convivência estabelecidas pelo novo professor. E2 – Fazer redação sobre a vida na cidade. E3 – Ler em voz alta e coletivamente o texto produzido pelos alunos.	Redação	E1 – Não se aplica E2 – Folha impressa para redação, lápis e borracha E3 – Folha impressa com a redação
17/ma.	2 h/a	E1 – Leitura E2 – Cópia	E1 – Ler, silenciosamente, textos (obras de arte) imagéticos do LD. E2 – Copiar perguntas do LD e responder no caderno.	Crônica	E1 – LD E2 – LD, caderno, lápis e borracha
23/ma.	2 h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita (LD) E3 – Leitura E4 – Exercício de escrita	E1 – Copiar perguntas do LD para responder no caderno. E2 – Responder questões do LD, individualmente. E3 – Ler, silenciosamente, o texto expositivo-didático: “O verdadeiro significado da Páscoa”. E4 – Responder, individualmente, questões da folha impressa.	Texto informativo de cunho religioso	E1 – LD, caderno, lápis e borracha E2 – Caderno, lápis e borracha E3 – Folha impressa

					E4 – Folha impressa, lápis e borracha
30/ma.	1 h/a	E1 – Cópia	E1 – Copiar texto projetado na lousa – conceito de pontuação.	Pontuação	E1 – Datashow, caderno, lápis e borracha
31/ma.	2 h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Responder questões de folha impressa e resolver individualmente exercícios de pontuação a partir da fábula: O galo e a raposa.	Pontuação	E1 – Folha impressa (texto O galo e a raposa*), lápis e borracha
06/abr.	1h/a	E1 – Cópia E2 – Leitura E3 – Exercício de escrita	E1 – Copiar questões da lousa. E2 – Ler, silenciosamente, o texto informativo-didático projetado na lousa. E3 – Responder questões, individualmente, sobre o texto no caderno.	Pontuação	E1 – Datashow (uso do <i>Word</i> – texto explicativo sobre dengue), caderno, lápis e borracha E2 – Datashow E3 – Caderno, lápis e borracha
13/abr.	1h/a	E1 – Produção de texto E2 – Leitura	E1 – Produzir frases com foco na colocação de vírgula, ponto de exclamação. E2 – Ler, coletivamente e em voz alta, frases produzidas pelos alunos.	Pontuação	E1 – Caderno, lápis e borracha E2 – Caderno
14/abr.	2 h/a	E1 – Leitura	E1 – Ler silenciosamente a fábula (O sapo e a borboleta) e o texto didático (O bolo de Mariana).	Pontuação	E1 – Folha impressa com os

		E2 – Exercício de escrita	E2 – Reescrever os textos lidos no caderno, colocando pontuação.		textos: “Sapo e borboleta” e “O bolo de Mariana”*) E2 – Folha impressa, caderno, lápis e borracha
27/abr.	2 h/a	E1 – Leitura E2 – Exposição/ explicação E3 – Produção de texto	E1 – Ler silenciosamente o texto do LD. E2 – Escutar explicação sobre o gênero propaganda. E3 – Produzir escrita individual de uma propaganda.	Propaganda	E1 e E2 – LD E3 – Texto sobre Dengue do LD, caderno, lápis, borracha,
28/abr.	2 h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar e responder questões do LD no caderno. E2 – Escrever respostas para as questões, individualmente.	Propaganda Verbo no imperativo	E1 – LD, texto sobre Dengue, caderno, lápis, borracha E2 – Caderno, lápis, borracha
04/mai.	2 h/a	E1 – Cópia E2 – Leitura	E1 – Copiar conjugações da lousa. E2 – Ler, coletivamente, os verbos copiados.	Verbos – indicativo, subjuntivo e imperativo	E1 e E2 – Lousa, caderno, lápis, borracha
11/mai.	1 h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita	E1 – Ler em silêncio. E2 – Escrever respostas na folha impressa.	Texto informativo	E1 – Folha impressa

				sobre a Abolição da escravatura*	E2 – Folha impressa, lápis e borracha
12/mai.	1h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar verbos. E2 – Resolver exercícios copiados da lousa (completar lacunas com verbos).	Verbo – pretérito (imperfeito, mais-que-perfeito)	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha E2 – Caderno, lápis e borracha
17/mai.	2h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar texto da lousa sobre numerais (definição e classificação). E2 – Corrigir exercícios da aula anterior – frases com verbos.	Numerais Verbos (pretérito mais-que-perfeito)	E1 e E2 – Lousa, caderno, lápis e borracha
19/mai.	1 h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar numerais. E2 – Resolver exercícios copiados da lousa.	Flexão de numerais	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha E2 – Caderno, lápis e borracha
24/mai.	2h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar definição de “pronomes de tratamento” e frases. E2 – Resolver exercícios copiados da lousa.	Pronome de tratamento	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha E2 – Caderno, lápis e borracha
25/mai.	1h/a	E1 – Cópia E2 – Exercício de escrita	E1 – Copiar numerais. E2 – Resolver exercícios copiados da lousa.	Numerais	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha

					E2 – Caderno, lápis e borracha
01/jun.	1h/a	E1 – Leitura E2 – Exercício de escrita	E1 – Ler silenciosamente. E2 – Responder questões sobre o texto.	Conto	E1 – Folha impressa (texto: “O homem feliz”, Laís C. Ribeiro)* E2 – Caderno, lápis e borracha
09/jun.	2 h/a	E1 – Cópia E2 – Leitura compartilhada	E1 – Copiar numerais e conjugar verbos. E2 – Ler numerais e conjugar verbos.	Numerais e verbos	E1 – Lousa, caderno, lápis e borracha E2 – Caderno
16/jun.	2 h/a	E1 – Avaliação escrita (prova)	E1 – Fazer exercícios.	Verbos e numerais	E1 – Folha impressa, lápis e borracha
22/jun.	2 h/a	E1 – Exercício de escrita	E1 – Corrigir exercícios da avaliação escrita.	Verbos e numerais	E1 – Folha impressa, lápis e borracha
23/jun.	2 h/a	E1 – Acertos sobre nota	E1 – Conversar sobre notas e sobre experiências escolares.	Não se aplica	E1 – Folha impressa, lápis e borracha

*Conforme o Capítulo 4, chamamos “conteúdo”, com base na mesma noção assumida aqui, o que faz corresponder no evento o que está no currículo para EJA nos documentos orientadores analisados.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Com base no panorama geral dos eventos de letramento expostos nos quadros acima, é possível notar que os eventos “mais frequentes” na turma do 1º Período foram: exercícios de escrita (19 vezes, em 26 aulas observadas) e cópia (7 vezes, em 26 aulas) e os “menos frequentes” foram: produção de texto (3 vezes) e leitura (5 vezes). Já na turma do 2º Período os eventos “mais frequentes” foram: cópia da lousa (15 vezes de 32 aulas observadas), exercício de escrita (16 vezes) e leitura (17 vezes, sendo 10 vezes exercício individual) e os eventos “menos frequentes” foram: debate (1 vez) e produção de texto (6 vezes).

Em ambas as turmas, o foco das atividades nos eventos foi a cópia e os exercícios de escrita. No entanto, na turma do 2º Período, a leitura individual apareceu como atividade frequente nos eventos ocorridos. Nas turmas, tanto os eventos de cópia (da lousa ou do LD) quanto os eventos de exercícios de escrita e alguns dos eventos de leitura (individual) tiveram como objetivo central a mobilização de conteúdos gramaticais a partir da tarefa de responder questões do caderno ou do LD.

O excerto 11 mostra um trecho de aula no qual os eventos de aula centraram-se na cópia e exercício de escrita com o uso do LD. Nesses eventos, recorrentes nas aulas observadas, as tarefas didáticas consistiram em copiar e responder questões do LD no caderno:

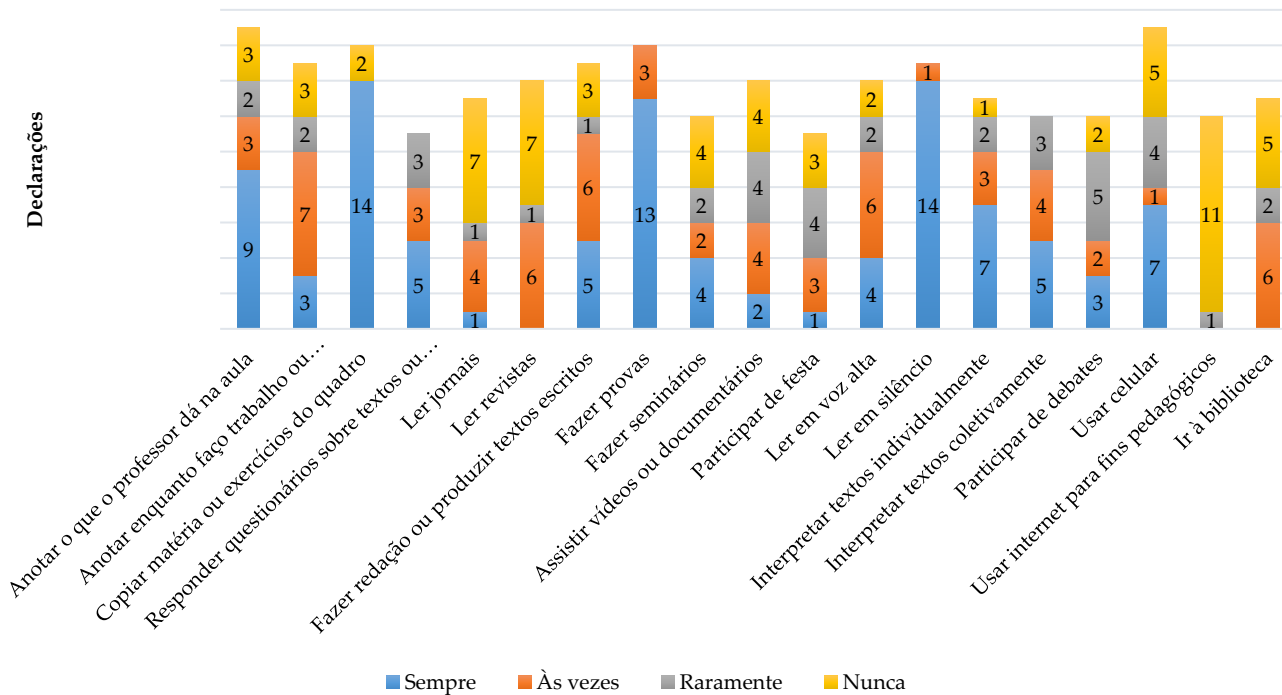
Excerto 11 – Exercício de escrita com uso do LD (Aula – 28/04/2016).

1. P: Abriram a página aí? Nós falamos o que é propaganda, não foi?
2. A1: isso.
3. (...).
4. P: O que que a gente vai fazer::/ ((Tom de pergunta)).
5. A2: Pra **copiar** é?
6. P: Você vai **escrever a propaganda no caderno de vocês**. (...). ((mostra o texto da página 119)).
7. (...).
8. A1: Vai até a nove né professor?
9. (...).
10. P: Então vocês fazem pra mim, depois a gente vai ver. Vocês vão interpretar (...) e depois vão **escrever no caderno**.

11. A3: Hei professor, é pra responder o texto?
12. P: É.
13. A3: **De 1 a 9?** ((Questões do LD das páginas 120, 121 e 122)).
14. P: De 1 a 9. Depois da 9 tem um textozinho Tem um texto (...).
15. A4: **É pra copiar o texto?**
16. P: **Não. Só as questões.**

O evento de cópia de questões do LD para o caderno parece ser inadequado e de pouco valor didático, além disso, há alguns alunos que, por sua idade avançada ou por falta de familiaridade com procedimentos escolares, apresentaram dificuldades em realizá-la, o que traz implicações para a gestão da aula pelo(a) professor(a). A ênfase na cópia não passa despercebida pelos alunos. Do ponto de vista do aluno, a frequência de eventos centrados em atividades de cópia e exercícios gramaticais repetitivos cria frustração, como podemos observar na fala de Francis (jovem de 27 anos), da turma do 1º Período, que havia voltado naquele semestre à escola: “no começo eu estava entendendo eu achava que gostava de português, mas isso aí: (apontando para a lista de palavras copiadas da lousa) agora acho que não gosto de português” (Aula, 23/02/2016). Além disso, as declarações dos alunos que responderam ao questionário de pesquisa reforçam esse acontecimento na aula: “copiar matéria ou exercício do quadro” e “ler em silêncio” foram citados por 14 dos 24 respondentes, como é notável no gráfico abaixo:

Gráfico 16 - Distribuição e frequência de tipos de tarefas escolares que os estudantes declararam realizar.



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Pode-se afirmar que as tarefas realizadas com maior frequência, tanto as apontadas pelos alunos quanto as registradas nos eventos, estão ligadas a atividades de letramento escolar, com pouca repercussão para a participação em práticas de letramento de outros domínios. Os professores parecem seguir as prescrições curriculares, em atividades voltadas ao ensino da gramática, com foco em habilidades, tais como “classificar nos textos lidos as classes gramaticais”, “distinguir e flexionar adequadamente tempo e modos verbais”, “identificar os encontros consonantais”, “classificar os encontros vocálicos”, “utilizar adequadamente a pontuação nos textos”, “classificar os tipos de numerais em frases e textos”, para citar alguns.

Em convergência com as prescrições curriculares, nos eventos que constituíram as aulas (expostos nos quadros 28 e 29) predominam atividades e tarefas didáticas com enfoque em regras gramaticais. Na turma do 1º Período, o trabalho didático teve enfoque em objetos de ensino como: ortografia (em 6 aulas de 26 aulas observadas), pronome (6 vezes) e verbo (6 vezes). Tais quadros (28 e 29) também mostraram que, nessa turma, houve menos frequência na mobilização de gêneros: propaganda (2 vezes), HQ/Tira (2 vezes), receita (1 vez) e letra de música (1 vez), o que envolveria o trabalho com texto escrito. E na turma do 2º Período houve frequência no trabalho com: numeral (em 6 aulas de 32 aulas observadas), pontuação (5 vezes), verbo (4 vezes); e os objetos de ensino menos mobilizados foram: os gêneros crônica (1 vez) e conto (1 vez) e também pronome (1 vez).

É notável a convergência entre as prescrições curriculares e as atividades/tarefas propostas nos eventos observados, mas há outros fatores que retomam os documentos curriculares, especialmente em asserções feitas pelos professores na aula, como no excerto:

Excerto 12 – A EJA e o ensino de LP na EJA (Aula – 03/02/2016).

1. P: (...) **Paulo freire tem um conceito de que educação de jovens e adultos::**, ela tem que partir:: do que ele chamou de **temas geradores**, ou seja, no **diálogo com o aluno** esse aluno vai esforçar o professor a situações de

aprendizagem e como provocar importân::cia. A partir dessas situações a aula ganha significados. Então, por isso, a necessidade de a gente levantar o **conhecimento prévio** de vocês. **Aqui a gente também tem que considerar que vocês sabem, a questão é: tá certo ou tá errado?**

2. A1: Tá certo.

3. P: **Que que é ensinar português? É ensinar o que está certo e o que está errado?** Mas o que é que tá errado?

4. A2: O “buxo”. ((Correção da ortografia de palavras ditadas e escritas pelos alunos)).

Nesse excerto, a professora questiona o que seria ensino de português (no turno 3) e o faz com base no conceito de “certo” e “errado”. Ainda que a perspectiva de ensino freiriana tenha sido mencionada, o que persiste na fala da professora são interpretações sobre o ensino de LP na EJA que reforçam a relação arbitrária e dicotômica de “certo” e “errado”. Quando a professora traz a palavra “erro”, no momento de correção, o que está por detrás é uma forma de compreensão sobre ensino de língua: tudo o que difere da variante culta/dominante é considerado “erro”, desvio. Neste sentido, ensinar uma língua corresponderia a ensinar regras, daí a recorrência de eventos com foco no ensino de ortografia e regras gramaticais. Considerando que os estudantes estão na escola para aprender uma variante que ainda não dominam, os “erros escolares” (ortográficos e gramaticais), segundo Possenti (1996), tornam-se centrais para os professores de LP.

No caso exposto no excerto 12, nota-se que apesar de a professora dizer: “aqui a gente também tem que considerar que vocês sabem”, demonstrando que na sala de aula na EJA é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos, sua visão de ensino de LP parece sustentar a manutenção de uma perspectiva autônoma de letramento: uma única língua, um padrão único.

Apesar da convergência entre as interpretações da professora sobre o ensino de LP e as noções de língua contidas nos documentos da EJA locais, observa-se uma relação conflituosa quando ela cita (novos) conceitos sobre a língua, conforme o

excerto 13. Trata-se de um trecho de um evento de início de semestre no qual a professora, supostamente levada pela perspectiva freiriana, buscou desenvolver um “levantamento prévio”, conforme escreveu na lousa, para saber o que os estudantes gostariam de aprender e obteve como respostas assuntos que eles esperavam aprender na escola. Essas respostas mostram que, para alguns deles, o ensino de LP é representado por elementos estruturais da língua como vias de acesso à variante culta/dominante:

Excerto 13 – O que aprender nas aulas de LP e a noção de gramática (Aula – 02/02/2016).

1. P: O que gostariam de aprender?

2. A1: Pontuação.

3. A2: Acentuação.

4. A3: Produção de texto.

5. A4: Gramática.

6. (...).

7. P: Quando eu falo em gramática eu estou falando de quê? (...) **O que é gramática, qual o conceito que vocês têm?** Tinha uma coordenadora que falava para **trabalhar gramática contextualizada**. O que é gramática para você, perguntei. “Não interessa professora, você tem que trabalhar **gramática contextualizada**!”. O que que acontece? **Muitas vezes falamos termos que a gente não sa::be**. O que é gramática? (...) Não é bicho de sete cabeças, só tem uma cabeça, tá.

8. A4: Ortografia.

O conflito visível na fala da professora diz respeito à existência de noções distintas de gramática (normativa, descritiva, etc.). Ao questionar os alunos sobre a noção de gramática e relatar a conversa entre ela e a coordenadora, a professora revela um embate que também ocorre no Referencial Curricular utilizado na EJA local. Nesse documento, a expressão gramática contextualizada é citada, no eixo de Análise Linguística, sem nenhuma explicação/respaldo teórico que nortearia o trabalho didático na escola.

A abordagem eclética sobre o ensino de língua presente nos documentos orientadores, em alguns casos tratada de maneira

aligeirada, contribui para a escolha de conteúdos e estratégias variadas, nem sempre ancoradas em teorias atualizadas. Exemplo disso é a indicação da Análise Linguística como componente curricular que é apropriada como ensino de conteúdos gramaticais.

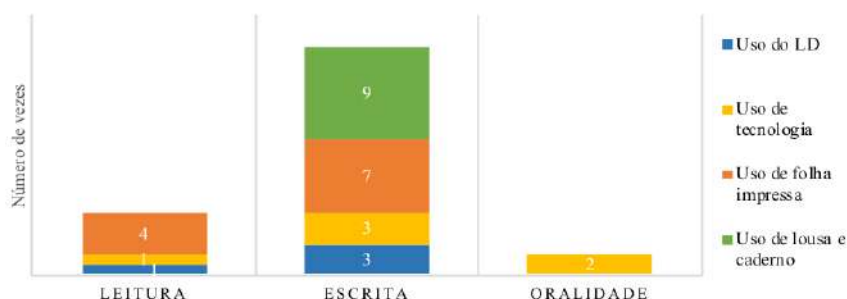
Por fim, os tipos de eventos desenvolvidos nas aulas trazem algumas consequências para o ensino de LP na EJA, como a recorrência de eventos de cópia de exercícios de escrita ou de leitura individual para o ensino de conteúdos gramaticais. Os procedimentos, por sua vez, se organizam em torno da memorização, estratégia de ensino que privilegia a identificação de informação no texto (partes estruturais de uma carta, figuras de linguagens etc.), e não o trabalho reflexivo, envolvendo as funções sociais implicadas no uso da língua(gem), como propõem os documentos educacionais nacionais e as teorias mais recentes sobre os estudos da linguagem.

Artefatos

Nos eventos, os artefatos envolvem grande variedade de recursos materiais (Hamilton, 2000a), o que inclui suportes variados (como tela, livro, caderno, lousa, cartazes etc.) e acessórios (como mesas, estantes para livros etc.). Esses artefatos podem ser compreendidos como vinculados às possibilidades de interação entre pessoas e textos escritos (eles cumprem a função de informar e regular comportamentos), por isto, os artefatos representam uma parte do evento de letramento e são relevantes para a análise de eventos de aula.

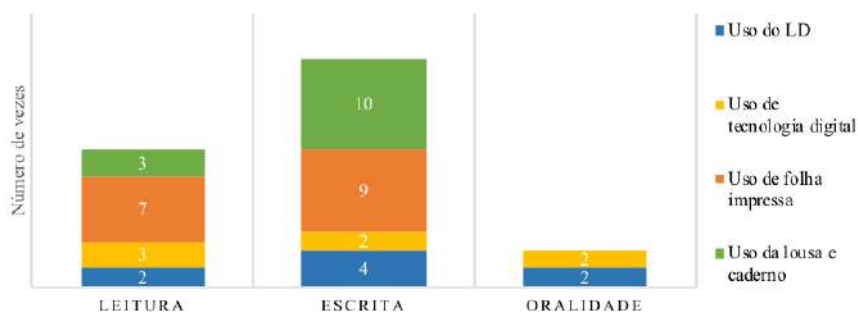
No caso das turmas investigadas, a frequência de uso de artefatos aconteceu conforme mostram os gráficos 17 e 18:

Gráfico 17 - Eventos e o uso de artefatos na turma do 1º Período da EJA.⁶⁶



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Gráfico 18 - Eventos e o uso de artefatos na turma do 2º Período da EJA.



Fonte: Dados originais da pesquisa.

Com base nesses gráficos (17 e 18), observa-se que as atividades de escrita promovem os usos de alguns artefatos (em ambas as turmas): lousa e caderno, folhas impressas (ou avulsas), LD e recursos tecnológicos que envolvem novas mídias (*notebook*, *datashow* e celular/smartphone). As escolhas desses artefatos e a frequência deles nos eventos de aula estão relacionadas aos

⁶⁶ A junção de lousa e caderno se deu devido à frequência de uso desses artefatos concomitantemente nas aulas.

planejamentos didáticos construídos pelos professores, a uma concepção de letramento ligada aos valores culturais desses professores e às sugestões teórico-metodológicas contidas nos documentos locais.

Figura 10 - Livro didático utilizado.



FERREIRA, P. R. A. *Caminhar e transformar* – língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

O LD utilizado nas turmas, “Caminhar e transformar”, de autoria de Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, publicado pela editora FTD, em 2013 (Fig. 10), foi adotado pelas escolas municipais da cidade após ter sido selecionado pela Secretaria Municipal de Educação, dentre os materiais produzidos para os anos finais do EF-EJA e aprovados pelo MEC, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o período

de 2014 a 2016.

Conforme evidenciam os gráficos acima, o uso do LD não foi priorizado nas aulas de LP. O uso pouco frequente do LD nas aulas foi comentado por alguns alunos. Há comentários positivos quanto ao uso do LD em aula, como o de um aluno da turma do 2º Período durante um evento de cópia da lousa para o caderno: “o livro é importante” (Aula, 23/02/2016). Mas também há outros tipos de comentários, como os de duas alunas da turma do 1º Período: 1ª) “eu prefiro aula assim do que com o livro” – “assim” relaciona-se ao uso dos artefatos lousa e caderno, ao invés do LD; e 2ª) “com sua explicação e depois com o livro eu acho que a gente consegue”. A professora desses alunos também se posicionou em relação ao

livro, em sua opinião o livro é muito ruim: “muito ruim esse nosso livro”, o que pode explicar a baixa frequência desse artefato nas turmas.

A preferência pelo uso de outros artefatos fica evidente tanto na fala dos alunos quanto na fala da professora, das turmas do 1º e do 2º Período. Nessas falas, o livro é considerado “difícil”, “horrível” e, em mais de um evento, a fala da professora Márcia, da turma do 1º Período, reforça a ideia negativa sobre o LD adotado:

Excerto 14 – Representações sobre o LD (Aula – 01/06/2016).

1. **P: Viu como é difícil trabalhar com esse livro?**
2. **A1: Deus me livre, professo::ra.**
3. **A2: É horrível.**
4. A1: Esses li::vros, esse livro é pago, é?
5. P: Não sei.
6. P: (...) Ah, por que fala mal do livro? Mas não dá:: ((silêncio)) (...).

A segunda situação relacionada ao uso do LD retrata a dificuldade de uso do LD durante a realização de exercícios. No excerto 15, pode-se observar alguns turnos (em 1, 7, 15 e 19) em que alguns alunos (A1 e A2) demonstraram ter dúvidas em relação ao que era para fazer:

Excerto 15 – Dificuldade de uso do LD em exercícios (Aula – 01/06/2016).

1. **A1: Essa dois, eu não estou conseguindo.**
2. P: Qual?
3. A1: “Que quantias são grandes ou pequenas?”
4. P: Tem que voltar no texto. Procurar essa frase pra entender (...).
5. P: **Pra você estudar você tem que ter o caderno.**
6. **A2: É o melhor jeito.** ((Isso porque acham – professor e aluno – o LD muito complicado)).
7. **A1: Não consigo entender do jeito que tá aqui (...).**
8. P: É.
9. ((Silêncio)). ((Explicação da questão 2)).
10. A3: Tantos.
11. P: Tantos, tantas, outras. De quanto é a dívida de Honório, **volta lá no texto e vejam.**
12. A3: (...)
13. P: Isso. 400 e tantos mil réis. Não é isso? Ou não?
14. ((Silêncio)).

15. A2: **Complicou, professora.**

16. P: **O que vocês precisam ver (...) essas palavras que estão grifadas, o que que elas são? Essa classe aí:: Tan::to.**

17. A2: Indefinido, pronome indefinido.

18. P: Isso. Tanto, tanta, to::das, o Feli::pe falou. Agora (...) deixa eu fazer com vocês essa letra a. “De quanto é a dívida de Honório?” Para eu responder essa questão eu preciso saber que Honório tem que pagar uma dívida de 400 e tantos mil réis. Seria esse o valor da dívida 400 e tantos mil réis. É possível saber o valor exato? É? 400 e tanto mil réis é quanto?

19. A1: **Num dá pra saber.**

20. P: Não dá pra saber. Por quê? Qual é a palavrinha que está no meio dessa frase que me impossibilita saber o valor exato dessa dívida?

21. A1: Tanto.

22. P: Que é um pronome indefinido. Valeu, Maga.

As dúvidas dos alunos (A1 e A2) estavam relacionadas à leitura/compreensão do enunciado da atividade⁶⁷. Suas dúvidas se explicam por meio das perguntas que fizeram à professora: “o que é pra fazer aqui”?, “não consigo entender do jeito que está aqui”. O uso do LD consistiu na leitura silenciosa seguida de um questionário para retirada de dúvidas. Embora a professora tenha incentivado os alunos a reler o texto (no turno 4 do excerto acima), o estilo das questões parece opor obstáculos à sua consecução.

Nos eventos, também foi constatado o uso de atividades com objetivos distintos daquele previsto pelos autores. A professora seleciona a leitura e dois exercícios para trabalhar pronome numa atividade do LD que tinha como propósito o ensino do gênero conto.

Excerto 16 – Proposição de uso do LD em exercícios (Aula – 01/06/2016).

1. P: Nós temos no livro aqui, um pedaço de um texto do Machado de Assis (“A carteira”). Vou ler pra vocês, tá. **Vou ler enquanto vocês vão fazer o que está aí.**

2. A1: (...)

3. P: Vamos lá o texto é assim:: “Para avaliar a nova oportunidade dessa carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida,

⁶⁷ Enunciado da atividade do LD: “1. Leia o trecho a seguir de um conto de Machado de Assis, denominado *A carteira*. Nele, Honório, um advogado endividado, encontra uma carteira na rua. Tentado a ficar com ela, descobre que pertence a um grande amigo dele” (Ferreira, 2013, p. 98).

quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas **todas** as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. (...) **tanta** coisa mais, que não havia remédio (...).

Nesse texto aí, **quais palavras estão em destaque?**

4. A2: “Tantos, tanta, (...) outro”. ((No texto os pronomes aparecem em negrito e o aluno lê)).

5. P: **Então respondam aí a questão 1 e 2, tá? Página 99.**

6. A3: É pra fazer só essas questões desse texto? (...).

Embora o LD possa ser visto como um “instrumento de mediação na interlocução” que compõe a interação didática entre professor(a) e alunos, permitindo que a aula possa ser construída a partir de um maior ou menor grau de gerenciamento (Matêncio, 2011, p. 88), cabe aos professores a escolha por centralizar ou não a organização didático-discursiva das aulas a partir do que propõe o LD. No trecho de aula exposto acima, a professora organizou didaticamente a aula num outro sentido, diferente do modo como o LD propôs.

O exercício de escrita a partir do LD, página 99, Fig. 11 abaixo, é parte de um projeto didático do livro. A página trabalhada na sala compõe o Capítulo 2, intitulado “Quem conta um conto aumenta um ponto”, capítulo que objetiva mobilizar o gênero conto, entender o conceito de pronome e reconhecer preposições, ou seja, dois conteúdos gramaticais estavam planejados para ser trabalhados em diversos textos e a partir de um gênero discursivo. Esse capítulo da unidade 2 do LD tem como temática: “meio ambiente e sustentabilidade”, que é um dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Como apontado por Bunzen (2005), a ação do professor sobre o LD nem sempre converge à proposta e ao percurso didático previstos por autores e editores dessas obras.

Figura 11 - Exercícios do LD – pronomes (Aula – 01/06/2016).

[...]

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e **tantos** mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas **todas** as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradecer à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, **tanta** coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a **outro**, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

– Tu vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C., advogado e familiar da casa.

– Agora vou, mentiu o Honório.

[...]

Machado de Assis. A carteira. In: Obra completa de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 961-963.

• Das palavras em destaque no trecho, quais são pronomes pessoais? Em que pessoa e número eles estão?

2. Observe as palavras **tantos**, **todas**, **tanta**, **outro**. É possível saber exatamente:

a. de quanto é a dívida de Honório?

b. de que quantias são grandes ou pequenas?

c. de quem emprestou trezentos mil-réis a Honório?

Língua Portuguesa | 99

Fonte: FERREIRA (2013, p. 99).

Ainda que os usos do LD nas aulas observadas sejam restritos a tarefas, os estudantes entram em contato com textos diversos, representantes de outros domínios. Durante o desenvolvimento dos exercícios, as dificuldades encontradas pelos participantes da

aula parecem estar centradas no discurso truncado do LD. Ler um trecho de um conto de Machado de Assis para analisar pronomes, como sugere o LD, difere da proposta de preencher lacunas com pronomes para completar frases, conforme exercício exposto na lousa na aula do dia 25/05/2016, no 1º Período, e registrado no diário de campo, no qual os estudantes precisavam primeiro copiar os diferentes tipos de pronomes da lousa, escutar a explanação da professora e realizar o exercício exposto na lousa:

Excerto 17 – Atividade na lousa (Aula – 25/05/2016).

1. Preencha as lacunas com os pronomes indefinidos adequados para as frases:
2. a) Deve ser _____ que tem fome ou frio.
3. b) Na vida _____ passa.
4. c) _____ está errado.
5. d) _____ coisa lhe aconteceu? (...).

Fonte: Dados originais da pesquisa.

O exercício para completar frases com o pronome adequado põe em jogo o conhecimento linguístico em foco, mas não requer que o estudante reconheça a discursividade própria de um determinado gênero para compreender aspectos do texto. Assim, no excerto 16, quando a professora verbaliza: “nós temos no livro aqui, um pedaço de um texto do Machado de Assis (“A carteira”). Vou ler pra vocês, tá. Vou ler enquanto vocês vão fazer o que está aí”, ela propõe algo diferente do que os alunos costumam fazer quando realizam tarefas copiadas da lousa. Para muitos estudantes, a tarefa de ler na sala de aula é difícil devido ao fato de, por vezes, a leitura ser algo sem sentido para os alunos (Kleiman, 2002), isto porque, embora o LD proponha texto para leitura, o tipo de leitura realizada pelo grupo foi a “leitura gramatical”, como denomina a autora supracitada, o que significa que o texto escrito foi utilizado com o objetivo único de reforçar conceitos normativos da gramática, como, por exemplo, conhecer o uso adequado dos pronomes.

O “caderno” parece ser o artefato primordial para a aula de língua portuguesa, isto porque nele constavam conceitos e exemplos relacionados aos conteúdos curriculares. Na análise de cadernos de alunos realizada por Bunzen (2009), esse artefato é tido como um elemento organizador dos objetos de ensino, um instrumento que permite ao pesquisador/professor conhecer os modos como os alunos desenvolvem suas práticas escolares de linguagem.

Pode-se afirmar que, no contexto de ensino observado, o caderno constitui-se num artefato construído na interação da sala de aula e, a partir de um discurso escolar organizado pelos professores, repleto de conceitos e exercícios de escrita voltados aos objetivos de ensino sugeridos pelos documentos locais; e, por vezes, complementado por folhas impressas/avulsas/fotocópias selecionadas pelos professores, com uma linguagem familiar aos alunos, o que facilita seu uso para estudo.

Outro artefato muito utilizado é a **folha impressa/avulsa/fotocópia**⁶⁸, material que os estudantes anexavam em seus cadernos. Assim, pode-se afirmar que os usos da lousa, do caderno e de folhas impressas foram os mais frequentes, em tarefas tais como de cópia, de leitura e de exercícios de escrita. Essas folhas cumprem duas funções. Além de exemplares de gêneros para leitura, essas folhas, selecionadas em *sites* como “SOS professor” (como mostra a Fig. 12, abaixo) e “Acessaber”, prestaram-se ao tratamento de objetos de ensino contidos no Referencial, como conteúdos gramaticais (ver Fig. 13) e ao tratamento de temas relativos a datas comemorativas nacionais contidas no calendário escolar, como o dia da Abolição da escravidão, tal qual exposto no quadro abaixo:

⁶⁸ As folhas impressas/avulsas/fotocópias utilizadas em aula foram facilmente acessadas por meio do uso do *Google*, assim pode-se conhecer a fonte desses materiais trabalhados em sala. Em alguns casos, a folha impressa entregue na sala de aula continha o nome do *site* onde foi acessado pelo(a) professor(a). Esses *sites* foram produzidos para professores da educação básica (como é possível notar pelos nomes deles: “SOS professor”, “cantinho da educação” etc.) e, por vezes, de autoria de professores.

Quadro 30 - Folhas avulsas/impressas segundo gêneros textuais e tema.

TURMA	ARTEFATO	TEXTOS SELECIONADOS	GÊNERO	TEMÁTICA / CONTEÚDO CURRICULAR
1º e 2º Períodos do 2º Segmento da EJA	Folha avulsa/impressa	"Criança não trabalha", Arnaldo Antunes ^{69*}	Música	Substantivo próprio e comum
		"Fonemas e letras" ⁷⁰	Didático	Fonemas
		"Bolo de chocolate simples" ^{71*}	Receita culinária	Verbo no imperativo
		Turma da Mônica	Tira	Linguagem verbal e não verbal
		"Gente como a gente", Mark Cullum ^{72*}	Tira	Interpretação de texto
	Folha avulsa/impressa	"O galo e a raposa" ^{73*}	Fábula	Pontuação

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91457/>>. Acessado em 02/01/2020.

⁷⁰ Disponível em: <<https://sosprofessoratividades.com/fonemas-e-letras/>>. Acessado em 02/01/2020.

⁷¹ Disponível em: <<https://www.vix.com/pt/bdm/receita/1791/receita-de-bolo-de-chocolate-simples>>. Acessado em 01/11/2019.

⁷² Disponível em: <<http://dialogoeducacional.blogspot.com/2012/04/interpretacao-de-historia-em-quadrinhos.html>>. Acessado em 20/11/2019.

⁷³ Disponível em: <<http://meucantinhodesugestes.blogspot.com/2013/03/pontuando-textos.html>>.

		“O sapo e a borboleta” ^{74*}	Fábula	Pontuação
		“O bolo de Mariana” ^{75*}	Conto	Pontuação
		“Abolição da escravatura” ^{76*}	Didático	Dia da consciência negra Interpretação de texto
		“O verdadeiro significado da Páscoa” ^{77*}	Didático	Páscoa como evento religioso Interpretação de texto
		“O homem feliz” ^{78*}	Conto	Interpretação de texto

*Textos acessados em *sites online*.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

⁷⁴ Disponível em: <<http://profhelenae5ano.blogspot.com/2011/05/o-sapo-e-borboleta.html>>.

⁷⁵ Disponível em: <<http://drika-cantinhodaeducacao.blogspot.com/2012/05/pequenos-textos-para-pontuar.html>>.

⁷⁶ Disponível em: <<https://acessaber.com.br/atividades/atividade-de-historia-abolicao-da-escravatura-5o-ano/>>. Acessado em 03/03/2020.

⁷⁷ Disponível em: <<http://www.editoracpad.com.br/institucional/integra.php?s=5&i=90>>. Acessado em 01/02/2020.

⁷⁸ Disponível em: <<https://acessaber.com.br/atividades/interpretacao-de-texto-o-homem-feliz-5o-ou-6o-ano/>>. Acessado em 12/11/2019.

Figura 12 - Texto avulso – fonemas.



Fonte: Site SOS professor.

A escolha pelo uso das folhas impressas como complemento do caderno trouxe algumas implicações para a situação de ensino nas turmas de EJA, quer seja em relação à seleção de textos para a mobilização de um conteúdo curricular, quer seja no modo como a interação foi construída nos eventos, com base no discurso escolar dos professores.

Para exemplificar, observemos como um aspecto do conteúdo “pontuação”, por

exemplo, foi trabalhado na turma do 2º Período, entre os dias 31/03/2016 e 14/04/2016. No dia 31/03/2016, foi entregue aos alunos uma folha impressa contendo a fábula “O galo e a raposa”, com espaços em branco para serem preenchidos com a pontuação adequada, conforme é possível observar na Fig. 13, a seguir:

Figura 13 - Texto avulso – fábula⁷⁹.

1 – Reescreva o texto pontuando-o.

O galo e a raposa

A raposa queria comer um galo que cantava empoleirado num galho de árvore []
Dando uma de boazinha [] a raposa disse []
[] Bom dia, amigo [] Já soube da novidade [] Agora todos os bichos vão viver em paz [] Acabou essa história de um comer o
outro [] Desça, venha conversar comigo []
O galo [] desconfiado [] pensou e fez um teste para saber se a raposa estava dizendo a verdade []
Falou []
[] Que bom [] Daqui estou vendo uma matilha de cães se aproximando [] Vamos festejar juntos []
[] Cães [] Bem [] amigo [] é melhor eu ir andando []
[] O que é isso [] Está com medo dos cães [] agora que estamos vivendo um período de paz []
[] Bem [] não é medo [] E se eles ainda não souberam da
Novidade []

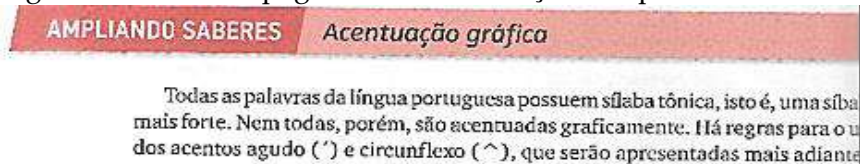
Moral: Cuidado com as amigas muito repentinas []

Fábula de Esopo recontada por Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança

Fonte: Meu cantinho de sugestões.

Apesar de não aparecer na folha a fonte do *site* acessado, as explicações conceituais que aparecem no verso da folha avulsa também estão disponíveis no *blog* “Meu cantinho de sugestões”, de autoria de uma professora da rede pública de ensino, na seção “ampliando o conhecimento”, o que sugere que o professor pode ter editado a folha no momento de preparo da aula, de forma a adequá-la à organização didática que construiu. A forma de apresentação e de organização de conceitos, no *blog* e na folha avulsa, aproxima-se do projeto didático do LD, como pode ser observado nas Fig. 14 e Fig. 15, a seguir:

Figura 14 - Parte da página 88 do LD – seção “ampliando saberes”.



Fonte: Ferreira (2013, p. 80-81).

⁷⁹ A palavra “Novidade” está posta com letra maiúscula no texto, o que denota um equívoco na proposta de exercício de pontuação.

Figura 15 - *Blog* – seção “ampliando o conhecimento”.

Ampliando o conhecimento

OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Os sinais de pontuação são recursos destinados à escrita, dotados de finalidades específicas.

Para que servem os sinais de pontuação? No geral, para representar pausas na fala, nos casos do ponto, vírgula e ponto e vírgula; ou entonações, nos casos do ponto de exclamação e de interrogação, por exemplo. Além de pausa na fala e entonação da voz, os sinais de pontuação reproduzem, na escrita, nossas emoções, intenções e anseios.

Vejamos aqui alguns empregos:

Fonte: *blog* Meu cantinho de Sugestões.

O fato de o livro didático e a folha avulsa apresentarem nomes de seções semelhantes e elas terem as mesmas funções – a de explicar um conceito gramatical e/ou a de fornecer questões – mostra que, mesmo que o LD apresente um projeto didático distinto do projeto dos professores, ao optar pelo uso da folha impressa (construída a partir do conteúdo de um *blog*) o professor “empresta” parte de uma organização didática proposta por um outro, tal qual quando utiliza o LD, mas, com o diferencial de que, no caso do uso da folha impressa, o professor teve a possibilidade de “co-autoria” com seus pares (um professor), por poder editar o que selecionou dos *sites* educacionais, complementando o seu planejamento didático.

No caso analisado, o professor teve autonomia e autoridade para elaborar seu planejamento didático, podendo incluir ou não outros agentes, como os autores de LDs, nesses eventos. As explicações sobre pontuação da folha avulsa foram lidas em coro na aula. Após essa leitura, foi proposta a tarefa de escrita de frases, tal qual mostra o excerto 18:

Excerto 18 – Interação entre alunos e professor – pontuação (Aula – 13/04/2016).

1. ((O professor direcionou não verbalmente, apontando para o caderno, para que cada um dos alunos lesse a frase que fizeram no caderno, utilizando pontuação adequada)).
2. A1: ((Um aluno lê, incompreensível)).
3. A2: “**Vou precisar de farinha, leite e açúcar**”.
4. A3: “**Vou ralar mandioca para fazer farinha de tapioca**”.

5. P: Deixa só essa vírgula ((professor(a) indica no caderno do aluno, mas não compartilha com os demais na lousa)). Primeiro exemplo aqui, vo::u/
6. A4: Vou precisar de ovo, farinha, leite/
7. P: Um pouquinho mais ligeiro.
8. A4: **“Vou precisar de ovo, farinha, leite e açúcar”.**
9. P: Desse jeito aqui, ele tá fazendo o quê? Ele está colocando uma pausazinha pequena na minha receita. Mas vamos supor que vocês queiram atribuir uma pausa, “atenção colegas, participem da refeição”. Pensem aí oh:: Pensem aí. **Depois dessa frase, vocês pensam numa outra fra::se Tipo assim: “vou precisar de farinha, ovos, leite e açúcar para”.**
10. Als: **Fazer bolo.**
11. P: **Fazer bolo.**
12. A4: **De puba⁸⁰.**
13. P: **De puba, (vírgula) para comer com: (dois pontos) João, (vírgula) Paulo e Maria.**
14. A: João, Paulo e Maria.
15. (...)
16. A5: **“Vou ralar um milho para fazer uma pamonha”.**
17. P: **Vou ralar um milho para fazer uma?**
18. A5: **Pamonha.**
19. P: **Faz assim: “vou ralar um milho para fazer pamonha, bo::lo” tá?**
20. ((Professor mostra que a frase que a aluna havia construído não tinha necessidade de vírgula e propõe reformulação da frase, construção de uma frase com necessidade de vírgula)).

O professor optou por corrigir os textos dos alunos passando de carteira em carteira (sem uso da lousa), mas buscando integrar a turma por meio da leitura coletiva, aluno a aluno. As frases produzidas pelos alunos foram avaliadas oralmente, nesse momento, o professor buscou mostrar situações em que a vírgula é necessária (“Faz assim: ‘vou ralar um milho para fazer pamonha, bo::lo, tá?’”).

Nessa perspectiva, é possível entender que as escritas dos alunos extrapolam o que é linguístico e revelam uma cosmovisão desse grupo sociocultural, isto porque eles expuseram uma maneira individual (e de grupo) de pensar, de viver, falar, de ver e representar por meio da linguagem. As palavras utilizadas por eles

⁸⁰ Bolo de Puba – feito a base de mandioca/macaxeira, típico da culinária africana e bastante conhecido nas regiões geográficas brasileiras norte e nordeste.

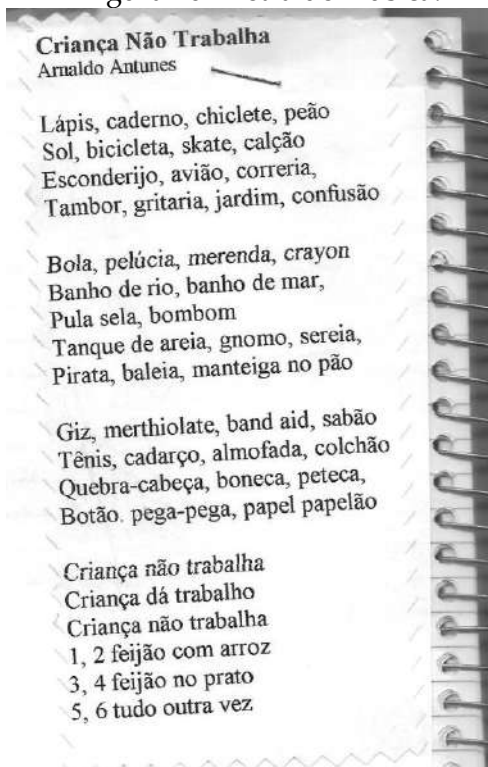
para criação de enunciados remetem ao mundo vivido por eles: “ralar mandioca”, “fazer farinha de tapioca” e “bolo de puba”.

A proposta de construção deu algum sentido ao ato de escrever para os alunos, isto porque envolveu palavras conhecidas por eles. Esse tipo de tarefa representou algo diferente das proposições do LD ou das proposições das folhas impressas (advindas de *sites* educacionais) utilizadas pelos professores para o trabalho com o conteúdo curricular pontuação.

Cabe ainda trazer algumas considerações sobre os textos avulsos em relação à (in)adequação da linguagem e à pertinência do tema para o grupo de alunos da EJA. Nos eventos de aula observados, a “inadequação da linguagem” presente nas folhas impressas utilizadas em aula apareceu diretamente relacionada à faixa etária para a qual o texto/tarefa é dirigido.

Como exemplos disso, podemos observar as Figuras 12 e 13. As propostas dirigem-se ao universo infantil, com textos dirigidos às crianças, como no caso da fábula “O sapo e a borboleta” (acessada no *Blog Profa. Helena 4º e 5º Ano*) e do texto “Abolição da escravatura” (disponível no *site Acessaber* para ser utilizado como atividade da disciplina de História, no 5º Ano “regular”). A

Figura 16 - Letra de música.



Fonte: Site “Suas letras”.

inadequação também se mostra pelo emprego de ilustrações que remontam à infância ou a gêneros textuais voltados às crianças, como textos da Turma da Mônica.

É interessante notar que em nenhum desses eventos mobilizados com base em folhas impressas com linguagem infantil houve conflito entre alunos e professor(a). Pelo contrário, algumas alunas adultas, na turma do 2º Período, aproveitaram para pintar os desenhos que acompanhavam alguns desses textos, conforme foi registrado no diário de campo: “Patrícia senta-se em dupla com Maria Rosário. Ela usou lápis de cor para pintar os desenhos de sua folha. Seu estojo, em cima da carteira, está repleto de canetinhas coloridas. Débora também pintou seus desenhos da folha de exercícios” (Aula, 14/04/2016). Por outro lado, na aula do dia 05/04/2016 foi entregue aos alunos uma folha impressa com a letra da música “Criança não trabalha, de Arnaldo Antunes” (Fig. 16), texto que não foi tão bem aceito por uma das alunas do grupo, por conta da valoração dada pela aluna à música. Na visão da aluna, a música era infantil porque as palavras contidas nela remetiam à temática infância (boneca, peteca, skate etc.).

Em relação ao tema da folha impressa, pode-se questionar a pertinência da seleção de textos, pois, em algumas das aulas, o tema da folha impressa divergiu das temáticas presentes tanto no projeto do LD quanto nas orientações dos documentos locais para a EJA. Como exemplo disso, na aula do dia 23/03/2016, na turma do 2º Período, a folha impressa trouxe a temática da Páscoa⁸¹, devido a essa data comemorativa constar no calendário escolar, a seguir:

⁸¹ Além da questão temática, pode-se considerar inadequada a autoria do texto e a linguagem contida no texto – o léxico: “derradeira”, “aspergir”.

Figura 17 - Texto avulso – “O verdadeiro significado da Páscoa”.



A Páscoa é uma das datas comemorativas mais importantes do nosso calendário. Atualmente, tornou-se uma data tão comercial, que poucos lembram ou conhecem seu verdadeiro significado. Para além dos chocolates e presentes, a CPAD - editora cristã - reforça a origem do termo, que remonta a aproximadamente 1.445 anos antes de Cristo.

Para contextualizarmos, neste período, de acordo com a Bíblia, os descendentes de Abraão, Isaque e Jacó viviam como escravos há mais de quatrocentos anos no Egito. A fim de libertá-los, Deus designou Moisés como líder do povo hebreu (Êxodo 3-4).

Em obediência ao Senhor, Moisés dirigiu-se a Faraó a fim de transmitir-lhe a ordem divina: “Deixa ir o meu povo”. Para conscientizar o rei da seriedade da mensagem, Moisés, mediante o poder de Deus, invocou pragas como julgamentos contra o Egito.

No decorrer de várias dessas pragas, Faraó concordava deixar o povo ir, mas, a seguir, voltava atrás, uma vez a praga sustada. Soou a hora da décima e derradeira praga, aquela que não deixaria aos egípcios nenhuma outra alternativa senão a de lançar fora os israelitas: Deus mandou um anjo destruidor através da terra do Egito para eliminar “todo primogênito... desde os homens até aos animais” (Êx.12.12).

A primeira Páscoa

Como os israelitas também habitavam no Egito, o Senhor emitiu uma ordem específica a seu povo. A obediência a essa ordem traria a proteção divina a cada família dos hebreus, com seus respectivos primogênitos. Cada família tomaria um cordeiro macho, de um ano de idade, sem defeito e o sacrificaria. Famílias menores podiam repartir um único cordeiro entre si (Êx. 12.4).

Os israelitas deviam aspergir parte do sangue do cordeiro sacrificado nas duas ombreiras e na verga da porta de cada casa. Quando o destruidor passasse por aquela terra, ele não mataria os primogênitos das casas que tivessem o sangue aspergido sobre elas. Daí o termo Páscoa, do hebreu pesah, que significa “pular além da marca”, “passar por cima”, ou “poupar”.

[...]

Fonte: Editora CPAD⁸².

A folha impressa foi mobilizada num evento de leitura individual para responder questões formuladas pelo professor, que a editou, possivelmente, para “adequá-la” ao evento de sala de aula, assim, a imagem não aparece na folha e o título original (“A Páscoa no Antigo Testamento”) foi substituído pelo título dado pelo(a) professor(a): “O verdadeiro sentido da Páscoa”.

Quanto ao tratamento do tema, também pode vir a ser inadequada a propaganda em favor da editora cristã, CPAD (1^o

⁸² Disponível em: <<http://www.editoracpad.com.br/institucional/integra.php?s=5&i=90>>.

parágrafo)⁸³. Por outro lado, o tema Páscoa provoca intertextualidade⁸⁴ com outros textos religiosos (Êxodo 3-4), provavelmente o livro mais conhecido de muitos desses alunos, especialmente os adultos e idosos. Apesar de a proposta da leitura sobre a Páscoa parecer coerente tanto com o contexto social brasileiro (maioria cristã) quanto com o contexto de vida dos alunos (eles se declararam religiosos, com posse da Bíblia e suas práticas de leitura são influenciadas pelo pastor/padre), essa temática é costumeiramente acessada no domínio do lar e no domínio religioso. Isso porque o domínio escolar é de responsabilidade do Estado, defensor de que as escolas públicas sejam laicas, ainda que a disciplina de Religião possa ser ofertada no EF dos anos iniciais da EJA.

No momento de leitura desse texto, a ocorrência da intertextualidade é percebida por um aluno adulto, como apresentado na interação entre o professor e o aluno Marcos, que é pastor na Igreja Assembleia de Deus:

Excerto 19 – Momento de leitura do texto sobre a Páscoa (Aula – 23/03/2016).

1. A(Marcos): Ei professor, esse texto aqui não está na Bíblia, não?
2. P: Não, isso é um texto diferente.
3. A(Marcos): Mas tem coisa aqui que está na Bíblia.

Se por um lado a resposta que o aluno Marcos obteve do professor não foi satisfatória e fez com que ele continuasse afirmando que o texto se assemelhava ao texto religioso bíblico, por outro lado, o professor não parece considerar o interesse e conhecimento prévio desses alunos para ler esse texto. Isso evidencia que a intertextualidade nem sempre é um fator facilitador da leitura.

De modo geral, os eventos de letramento que constituíram as aulas aproximam-se do tipo de letramento autônomo, como é

⁸³ Trata-se de uma atividade dirigida às crianças, segundo o site da editora.

⁸⁴ O termo intertextualidade vincula-se aos casos em que a relação discursiva é materializada em textos (Fiorin, 2006, p. 181).

recorrente no domínio escolar. Nessa perspectiva de letramento, as atividades e tarefas nos eventos visaram o desenvolvimento de habilidades e competências contidas no Referencial, segundo uma concepção de ensino de língua que privilegia os aspectos estruturais da língua, daí a predominância pela mobilização de tarefas de cópia e de exercício com foco na gramática normativa. Nesse viés, a seleção e uso de artefatos também se deu de forma a alcançar os objetivos de ensino estabelecidos pelo documento, com isto, o uso frequente da lousa, caderno e folhas avulsas/impresas tomaram parte na caracterização do conjunto de eventos nas turmas investigadas.

Práticas de letramento nos eventos de aula

As práticas de letramento são inferíveis a partir dos eventos de letramento. A investigação das práticas de letramento nos eventos escolares remete à dimensão interacional-discursiva da aula (comentada no Capítulo 2), dimensão composta por elementos não visíveis (abstraídos dos eventos) e pelos significados atribuídos a essas práticas. Esses elementos não visíveis estão interligados aos elementos visíveis dos eventos de letramento. Os eventos, para Hamilton (2000a), constituem-se como a ponta do *iceberg*, pois eles permitem acessar as práticas de letramento, por meio do reconhecimento dos elementos que as constituem.

Como práticas de letramento que têm lugar no domínio escolar, encontram-se condicionadas por esse lócus de interação, com funções sociais, comportamentos, recursos, valores diferenciados de outros domínios. Assim, o “ambiente sala de aula”, observado na pesquisa, está relacionado ao “domínio escolar”. Porém, esse domínio difere de outros domínios porque, conforme mostra Matêncio (2001), a aula é constituída por uma forma de interação subordinada à sua finalidade, à organização lógica de objetos de ensino de uma disciplina e às articulações entre tal disciplina e proposições acadêmicas. Além disso, como a autora sustenta, a interação na aula desenvolve-se a partir de três etapas

instrumentais (preparação, desenvolvimento e conclusão), que a caracterizam e permitem enxergar seus limites via um conjunto de “sequências discursivas” – definido como “unidade temática e funcional” – que delimitam os focos discursivos ligados às atividades e tarefas didáticas (Matêncio, 2001, p. 111).

A partir da compreensão de que as práticas estão ligadas ao domínio e são construídas por meio de sequências discursivas, há o entendimento de que, para investigar as práticas de letramento, é necessário compreender o discurso, que se materializa por meio de “enunciados” (Bakhtin, [1979] 2011). Para a investigação das práticas de letramentos escolares, tem-se de levar em conta as sequências discursivas (Matêncio, 2001) relacionadas às etapas instrumentais da aula, dado o fato de que os enunciados contidos nessas sequências trazem marcas de heterogeneidades (Matêncio, 2001) da interação na sala de aula, tais como: valores, modos de compreensão, saberes, sentimentos, identidade social, representações, conflitos etc.

Com base na análise dos eventos investigados, foi possível pontuar algumas das práticas de letramento que dizem respeito às divergências de valores, em momentos de negociação de sentidos, envolvendo um texto escrito, a seguir.

Práticas de letramento na EJA: valores em conflito

As práticas de letramento na EJA são diferentes das práticas de letramento num contexto de ensino “regular” (para crianças), no que diz respeito às maneiras como gestores, professores e pesquisadores caracterizam o contexto de ensino na EJA, bem como pelo modo como participantes dessas práticas interagem. Essas diferenças são percebidas na explanação da professora Amália dirigida à turma do 2º Período:

A educação de jovens e adultos, não só na ótica social mas na ótica legislativa é direito de todos. Todos vocês têm direito de ter acesso a uma educação de qualidade. Todos vocês têm o direito de estar aqui. E quando se trata da educação de jovens e adultos é mais complexo ainda porque a lei assegura o

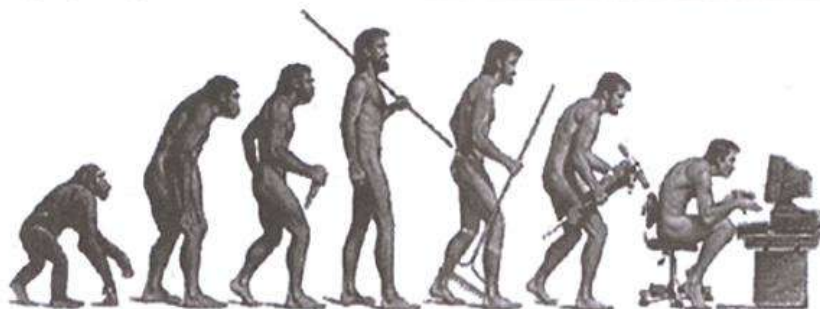
acesso independentemente da idade. A lei diz que eu posso ter na mesma sala um garoto de 16 anos e um senhor de 61. Ideologias totalmente diferentes, objetivos de vida totalmente diferentes, porém em conflito, em choque:: em choque de temperatura (Amália, Aula, 24/02/2016).

A EJA representada pela professora como direito de todos, composta por estudantes com distintas faixas etárias, distintas ideologias e distintos objetivos de vida, resulta nas inúmeras diferenças que dão o tom da alta complexidade que constitui esse grupo. Essas diferenças são traduzidas, por vezes, “em choque de temperatura” (como expôs a professora Amália) – no conflito que compõe as práticas de letramento. Nesse sentido, Kleiman (2000, p. 193) afirma que “quando grupos muito diferenciados (quanto aos valores, às suas crenças e às suas atitudes) tentam se comunicar em uma situação em que há marcada assimetria entre os participantes, o conflito parece ser a norma”.

As relações assimétricas que tipificam as formas de interação nas aulas observadas parecem mais acentuadas, pois se relacionam aos lugares e aos papéis que os participantes da aula ocupam. Devido ao papel que o(a) professor(a) ocupa na aula (sua posição hierárquica e de autoridade), a voz dele(a) representa uma “voz dominante” que cumpre distintas funções – animar, expor, perguntar e avaliar (Kleiman, 2000; Matêncio, 2001), por outro lado, as vozes dos jovens e adultos corroboram os dados de Kleiman em investigação sobre interação em aula na EJA, pois permanecem “limitadas a monossílabos que completam a fala do professor” (Kleiman, 2000, p. 223). É possível visualizar essa forma de interação na aula do dia 02/03/2016, desenvolvida pela professora Amália, durante a leitura coletiva do texto (Fig. 18) abaixo:

Figura 18 - Texto do exercício do ENEM mobilizado na Aula de 02/03/2016.

Imagem para as questões 133 e 134



Disponível em: <http://www.wordinfo.info>. Acesso em: 27 abr, 2010

Fonte: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/questao-133prova-amarelaenem-2011.htm>>.

Esse texto foi projetado na lousa, com o auxílio de um *datashow*, para interpretação do gênero charge (de onde decorreu a figura de linguagem – metáfora – foco da aula). Tratava-se de um exercício presente no Exame Nacional para o Ensino Médio (ENEM) e que foi selecionado e apresentado (por meio do aplicativo *Word*), pela professora Amália, para a resolução do seguinte exercício:

Figura 19 - Questão do ENEM realizada na Aula de 02/03/2016.

QUESTÃO 133

O argumento presente na charge consiste em uma metáfora relativa à teoria evolucionista e ao desenvolvimento tecnológico. Considerando o contexto apresentado, verifica-se que o impacto tecnológico pode ocasionar

- A o surgimento de um homem dependente de um novo modelo tecnológico.
- B a mudança do homem em razão dos novos inventos que destroem sua realidade.
- C a problemática social de grande exclusão digital a partir da interferência da máquina.
- D a invenção de equipamentos que dificultam o trabalho do homem, em sua esfera social.
- E o retrocesso do desenvolvimento do homem em face da criação de ferramentas como lança, máquina e computador.

Fonte: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/questao-133prova-amarelaenem-2011.htm>>.

Conforme mostra o excerto 20, nessa aula, a professora foi quem deteve a palavra e realizou a leitura interpretativa, permeada de explicações. As perguntas iniciadas pela professora, no trecho abaixo

e ao longo da aula, foram determinantes para a interação oral, a estrutura triádica clássica: pergunta feita pela professora, resposta dos estudantes e fala avaliativa da professora (Matêncio, 2001).

Excerto 20 – Atividade de leitura coletiva (Aula – 02/03/2016).

1. **P: Agora, eu quero que vocês se concentrem na ideia do que é uma figura de linguagem, tá?** Isso a::qui Olha isso aqui que figura estrambólica. Esquisita, né?

2. **((Alunos concordam com a professora gestualmente)).**

3. P: O que que vocês percebem nessa figura? O que vocês conseguem perceber nela?

4. **A(Gilberto): O tempo evoluindo é::**

5. P: O tempo evoluindo ou o ser humano evoluindo?

6**Als: Ser humano.**

7. P: Passe a frequência. Vocês já viram uma pintura que explicava a evolução do homem::/

8. A1: (...)

9. P: Partindo do princípio que o homem saiu do macaco?

10. **A1: Já.**

11. P: Saiu do macaco e começou assim, ele vai ficando reto. Vejam que ele tem uma ferramenta, né? Um instrumento, ele descobriu o primeiro instrumento tecnológico da é::poca um osso. Com o passar do tempo ele não vai só:: olha o instrumento que ele tem nas mãos, parece uma faca, não é?

12. **A1: É.**

13. P: No centro, ele já era bem centralizado (...) e já tem uma postura bem firme, não é? Olha a evolução do instrumento, né? Já parece uma espécie de lança. Não é isso? Na outra figura parece que ele vai declinando ele vai envelhecendo e olha o instrumento. Aqui ele está com uma lança. E o tempo vai passando e o homem vai ficando mais curvado e olha o instrumento tecnológico, parece uma britadeira, aquele negócio de quem trabalha em construção::

14. **A1: Arã.**

15. P-Als: Pra você fazer um alicerce numa casa, né o homem batia, batia, batia até que ficava liso, agora não com o instrumento o cara sai com o esôfago no lugar do coração de tanto tremer, não é assim?

16. **Als: Rrs ((risos)).**

No evento, a participação dos alunos deu-se a partir de gestos (silenciosamente) e da atenção dispensada às explicações da professora. A professora, apesar de colocar-lhes perguntas, não os motivou para responderem ou expandirem suas respostas, o que

evidencia a centralidade da professora nesse momento. As participações orais dos alunos na interação foram breves, demonstradas através de gestos de concordância e prestaram-se para a manutenção das explicações dadas pela professora. Há apenas cinco turnos com participação dos alunos, uma resposta que busca a avaliação da professora (turno 4: “o tempo evoluindo é”), redirecionada pela professora por meio de uma nova pergunta orientadora (“O tempo evoluindo ou o ser humano evoluindo?”) para a resposta considerada correta (turno 6: “Ser humano”), nos demais turnos suas expressões consistiram numa forma de asseverar a fala da professora: “já”, “é”, “arã” e “rrs”.

A maneira pela qual o evento de leitura coletiva foi proposto ao grupo mostra uma prática escolar naturalizada que privilegia a leitura da professora como “a” leitura correta e autorizada (Kleiman, 2002). Assim, a proposição da leitura coletiva partiu do reconhecimento de um conceito escolar (“Agora, eu quero que vocês se concentrem na ideia do que é uma figura de linguagem, tá?”). Não houve espaço para retomada de conhecimentos prévios e experiências dos estudantes, o que poderia propiciar melhores condições para a realização da tarefa.

Nessa aula fica claro que os alunos têm uma força argumentativa com menos potência que a da professora, corroborando a análise de Matêncio (2001). O pouco espaço dado à fala dos alunos dificulta a tomada efetiva da palavra, tal qual é possível observar na sequência discursiva do excerto 21, situação em que a tentativa de introdução de um tema relacionado à ilustração, realizada pelo aluno Gilberto, não é permitida:

Excerto 21 – Valores em conflito na atividade de leitura coletiva (Aula – 02/03/2016).

1. P: Amor, não é fácil fazer a análise, tá:: Mas a resposta correta é a primeira. (...). O surgimento do homem, oh:: Saiu do macaco o que que surgiu lá no final?
2. Als: O homem.
3. A(Gilberto): Como é que surgiu o homem aí se já existia primeiro?

4. P: Não, não é essa a questão, Gilberto. Nós estamos analisando o texto. O que que é a figura nossa, que o macaco. Eu estou dizendo que o contexto que é para fazer a seguinte interpretação, oh:: não coloque na interpretação ideologias religiosas, nem culturais, nem sociais, tá? Quando se trata de analisar o texto eu tenho que analisar o texto. Não importa a minha religião. Não importa se eu acredito se o homem veio de deus ou do macaco. Não é isso que está em discussão. A discussão é o que que está nisso aqui?

5. A(Gilberto): O macaco.

6. P: A ideia é que o homem se transformou. Estou analisando a figura, não estou analisando minha religião não. Eu estou analisando a figura. Essa ideia que eu tenho aqui é que esse homem está cada vez menos parecido com o homem e cada vez mais parecido com o macaco. Eu estou analisando a figura, volto a frisar, eu estou fazendo uma análise do texto e não minha ideologia religiosa. Aí eu chego nessa figura.

7. A(Gilberto): Então o homem veio do animal?

8. P: Quer dizer do macaco surgiu um:: ((tom de pergunta))

9. A(s): Homem.

A primeira intervenção do aluno Gilberto na forma de pergunta (“Como é que surgiu o homem aí se já existia primeiro?”) constitui-se num questionamento, possivelmente, apoiado na ideia da origem do ser humano numa versão religiosa em oposição a outra científica: o homem existia antes (“primeiro”) de o macaco existir, portanto, o homem não descende (“surgiu”) do macaco. A fala do aluno introduzia um tema associado à ilustração, mas a professora apenas refuta e dá continuidade à sua explicação, o que evidencia a força argumentativa da professora em detrimento do aluno e reflete as posições hierarquizadas dos participantes na aula.

Se, por um lado, pode-se afirmar que os eventos de leitura de textos do domínio religioso são presentes nas vidas dos alunos (como já comentado neste capítulo) e, possivelmente por isto, marcas do discurso religioso tomam parte da leitura de mundo de alguns deles, por outro lado, observa-se, no turno 3 do excerto acima, que a fala do aluno foi refutada pela professora por não se adequar às suas expectativas e ao tipo de saber valorizado no âmbito escolar, o que demonstra que o aluno não consegue ter sua fala integralizada à sequência discursiva.

A aula no domínio institucional cumpre a função de inserir o alunado no contexto das práticas de letramento escolares e isto implica transformações/deslocamentos das práticas discursivas dos alunos por práticas dominantes da sociedade (Kleiman, 1995; 2001), com isto, nas proposições dos eventos da aula, o que está em jogo é a inserção do alunado no discurso letrado mediado por um educador.

No caso da aula em análise, a leitura da imagem envolveu maneiras específicas de análise do texto, com base nas formas como a professora acredita que deva ser uma análise de texto: desvinculada da “minha religião”, baseada na crença de que “não importa se eu acredito se o homem veio de deus ou do macaco”. O foco dado à análise foi o “texto” escrito (o objeto de ensino era figura de linguagem), e não as ideias de um suposto autor (possivelmente ideias baseadas na teoria darwinista de evolução do homem) e/ou as ideias do aluno-leitor (suas “ideologias” e percepções ligadas a discursos não científicos/escolarizados). Porém, é pouco provável que a leitura/análise de um texto não envolva crenças/ideologias, como defendido pela professora, porque elas constituem os conhecimentos de mundo do leitor.

Tanto no excerto acima como no abaixo, é possível notar que a professora enfatiza “como” um texto “deve ser” analisado – a partir de conhecimentos escolarizados sobre o texto. Esse posicionamento, de certa maneira, justifica a crença de que desenvolver uma análise textual é algo difícil (como está posto nos turnos 1, 2 e 3), isto porque a proposição da análise pautou-se num tipo de saber até então pouco conhecido pelos alunos. Nas palavras da professora, a representação do aluno como “cientista” (“você está como um cientista, analisando::”) atesta a supervalorização do letramento dominante e, ao mesmo tempo, direciona a resposta dada pelo aluno (no turno 4), levando-o a afirmar que a análise deve estar centrada no “texto” (concebido como objeto pautado em conceitos escolares). As práticas discursivas dos alunos (“suas crenças e suas ideologias”) foram descartadas desse processo de construção de significados:

Excerto 22 – Concepção de análise de um texto na escola (Aula – 02/03/2016).

1. P: (...). É **fácil** fazer essa análise?

2. A1: **Não**.

3. P: **Não é não**. Eu gostaria de ressaltar: quando você for fazer análise de um tex::to amor, não coloque na balança as suas crenças, as suas ideologias. **Você está como cientista, analisann::do ((tom de pergunta))**.

4. A2: O texto.

No movimento das intervenções dos alunos no evento, observa-se que os alunos responderam às questões da professora quase sempre para validar/ratificar a voz dominante dela. Na leitura da imagem (Fig. 18), a interação aconteceu a partir de perguntas sempre iniciadas pela professora, o que trouxe um caráter monológico à interação. “Monológico”, no sentido bakhtiniano, que remete à forma vazia e à interação sem vida (Morson; Emerson, 2008), isto porque parece ter havido, entre as perguntas e respostas ligadas ao evento de leitura coletiva, pouco espaço para que os alunos realizassem a leitura da imagem como experiência (experimento) desfocada da obrigação de tratar do objeto de ensino como algo do primeiro/único plano no evento. Observa-se que os conhecimentos prévios dos alunos não foram mobilizados, a leitura teve base na escuta das explicações da professora, leitura que se baseou no centro de valores dela e nos “saberes⁸⁵” experienciais, acadêmicos e escolares dela.

Apesar de ser função da escola fazer com que o aluno amplie seus saberes, aprenda novos conceitos, consiga falar sobre eles e construa representações sobre os objetos de estudo escolares (Matêncio, 2001), reproduzindo e reconstruindo discursos letrados, o modo monológico como se dá esse processo não parece favorecer esses aprendizados. No evento, a professora não abriu espaço para outras leituras diferentes da sua, o que fez parecer ser a única leitura possível. Os critérios de análise da imagem (Fig. 19) impostos pela professora remetem a um treino do estudante para a leitura “correta”, reforçando a concepção de leitura como

⁸⁵ Cf. Tardif, 2011.

habilidade, o que reduz e simplifica os sentidos do ato de ler um texto escrito/imagético.

A compreensão de que o foco no conteúdo curricular “figura de linguagem” supostamente ajudaria o aluno na leitura e a maneira como a dinâmica discursiva foi conduzida na aula (por exemplo, a partir da fala da professora: “eu espero que um dia vocês consigam chegar nessa capacidade de pensar o texto, de se envolver com o texto [...]. Então vejam só, as figuras de linguagens [...]”) podem culminar num efeito inverso ao “sucesso” escolar desejado aos alunos. Podem trazer aos alunos a ideia de os saberes escolares serem difíceis e intangíveis para eles.

A leitura da imagem funcionou como forma de mobilizar um objeto de ensino com fins na resolução de exercício, mas não como coconstrução de sentidos com os estudantes. Num contexto de ensino no qual o monólogo é mais presente que o diálogo, o tipo de letramento autônomo (Street, 1984) é predominante e transparece nos modos como o(a) professor(a) conduz sua voz de autoridade e nos modos como o(a) aluno(a) reage frente aos discursos letrados do(a) professor(a).

As acentuadas assimetrias relacionadas aos lugares e papéis dos alunos e dos professores nas interações verbais/discursivas nas turmas investigadas também podem ser notadas em outro evento de leitura, proposto pelo professor Pedro, no dia 16/03/2016, na turma do 2º Período. Nessa aula, no evento anterior ao de leitura, o professor Pedro havia proposto uma produção escrita sobre “a vida na cidade”, assim, foi entregue aos alunos uma folha impressa com uma imagem de uma cidade e cerca de quinze linhas em branco. A etapa de preparo para a redação não ocorreu, em decorrência disso um dos alunos fez uma intervenção solicitando explicação:

Excerto 23 – Início do evento de produção escrita (Aula – 16/03/2016).

1. A1: É pra olhar a imagem e escrever?

2. P: Isso: Vocês vão olhar a imagem aqui oh:: aqui tem uma **cidade**, **um corre corre sem parar**.

3. A2: (...).

4. P: **Percebam que mostra a vida na cidade.** Vocês vão dar uma olhada aqui e (...).
5. A2: (...).
6. P: Pode fazer o texto, deixe uma linha para o título viu.

A tarefa consiste na produção de um texto a partir de uma ilustração, o que retoma as redações escolares, assim o professor dá, apenas, indícios sobre “o que” escrever, embasado em sua rápida leitura da imagem contida na folha avulsa entregue aos alunos. Algumas das palavras ditas por ele (“cidade, um corre corre sem parar”) foram retomadas nas escritas de alguns alunos. Após 38 minutos da aula dupla, o professor anunciou aos alunos que eles teriam de “ler” em voz alta suas produções, o que suscitou resposta imediata dos alunos, instaurando um conflito:

Excerto 24 – Situação de conflito na aula (Aula – 23/03/2016).

1. (0:38) P: Então oh:: vão produzir, **terminando de produzir vocês vão ler.** E vão deixar aqui em cima.
2. A1: **Não.**
3. A2: **Eu não vou ler não.**
4. A3: **Também não.**
5. A4: **Eu também não.**
6. ((Ruídos alto))
7. P: Parô:: Parô, parô.
8. **A5: Eu não vou ler nem a pau::**
9. **P: Mas por quê? Por que vocês não vão ler?**
10. A6: Eu leio pouquinho.
11. A5: Privacidade, professor.
12. P: Privacidade?
13. A5: É::
14. A7: Eu vou ler só pro senhor.

O trecho de aula acima traz uma situação de conflito, envolvendo valores dos alunos e do professor, hierarquicamente posicionados na interação. No excerto 24, é perceptível a presença de “outros elementos”, como a resistência à imposição do professor traduzida em expressões que indicam recusa em realizar a tarefa proposta, por exemplo: “eu não vou ler não”, “não” ou “não vou ler nem a pau::”, dentre outras falas que também expressam sentido

de timidez, vergonha e/ou “privacidade”, os alunos não querem se expor. A reação dos alunos corrobora novamente os resultados da pesquisa de Kleiman, em turmas de EJA, que demonstra como a aula para jovens e adultos pode constituir-se como “potencialmente conflitiva” (Kleiman, 1995, p. 48).

O momento de leitura em voz alta dos textos escolares de autoria dos alunos representou uma forma de o aluno “tomar a palavra” na interação, ainda que num contexto assimétrico e marcado por um tipo de discurso autoritário. Ler o próprio texto em voz alta significou um ato de externalizar discursos internos e evidenciar práticas sociais da vida concreta dos alunos, tornando evidente a relação estreita entre a vida e a língua; “a vida entra na língua” por meio da construção de enunciados concretos (Bakhtin, [1979] 2011, p. 265) e estes marcam a autoria dos alunos através das escolhas singulares que eles fazem das palavras, sintaxe e do modo como argumentam. As palavras selecionadas pelos alunos tornaram visíveis os modos de pensar/representar do estudante adolescente, do jovem, do adulto e do idoso, neste sentido, a faixa etária dos estudantes se configurou numa marca de heterogeneidade, “outros elementos” implícitos nas distintas práticas argumentativas deles.

Por exemplo, ao tomar a palavra durante a leitura em voz alta de seu texto (no excerto 25), Tatiana (16 anos) evidenciou marca de sua identidade adolescente, perceptível pelo estilo de linguagem, pelo uso da palavra *city*, estrangeirismo que se constitui numa gíria característica da linguagem falada por adolescentes que vivem no espaço-tempo de Tatiana. Somado a isso, na escrita da aluna Tatiana aparece o uso de aspas (no turno 1 do excerto 25), indicando a escolha dela pelo discurso direto e sua intenção de criar uma fala para um personagem de um texto que tem indícios de gênero conto. As escolhas das palavras e do uso de aspas feitas por Tatiana não são aleatórias, denotam formas de como o discurso letrado escolar foi assimilado por ela e toma parte em sua história de letramentos.

Excerto 25 – Produção de texto feita e lida pela aluna Tatiana (Aula – 16/03/2016).

1. A(Tatiana): “A vida na *city* ((título)). “Oh trânsito que não acaba mais”, disse o motorista. A vida na *city* é meio agitada, trânsito, confusões e até brigas. Crianças correndo pro lado, gatos correndo pra outro. E o motorista zangado a ponto de dar um infarto, anda trânsito anda que cada um tem o que fazer em suas casas.”

O modo como Tatiana e os demais estudantes tomaram a palavra para representar a vida na cidade criou uma imagem de cada um deles enquanto autor, isto porque todo enunciado é individual e traz a possibilidade de reflexão sobre a individualidade de quem fala/escreve (Bakhtin, [1979] 2011).

No caso da adolescente Ana Karenina (16 anos), é possível notar já no título a referência à cidade onde nasceu e mora, suas palavras mostram sua representação do lugar onde vive, como exposto no excerto 26:

Excerto 26 – Produção de texto feita e lida pela aluna Ana Karenina (Aula – 16/03/2016).

1. A(Ana Karenina): “Cidade de Araguaína” ((título)). A cidade é muito agitada. **Estou** sempre com pressa indo ou voltando pra algum lugar, muito barulho, acidentes, crimes um verdadeiro caos. Mas tem suas vantagens também, muitas coisas são mais fáceis como o **acesso a informações, à saúde e ao lazer**. O pior de tudo, no entanto, é o trânsito agitado, motoristas imprudentes e etc. Mas, apesar de todos os contras, gosto de viver aqui.

2. Als: ((Aplausos)).

Observa-se que a adolescente Ana Karenina descreve a vida na cidade a partir de uma comparação entre o que considera vantagem e desvantagem. De seu ponto de vista, há diversas problemáticas relacionadas à mobilidade urbana que são expostas por ela como parte do viver nesse espaço: trânsito agitado, barulho, crimes, caos etc. As “vantagens” que Ana Karenina enxerga por viver na cidade estão relacionadas à disponibilidade de serviços que dão acesso à saúde, entretenimento e informação (o que, talvez, signifique acesso à educação institucionalizada). Dentre os enunciados de Ana Karenina, notam-se marcas singulares do

sujeito do discurso, no caso a presença do aluno-autor, por meio do uso de pronomes e verbos que marcam a primeira pessoa do singular: “estou”, “gosto” e do uso do advérbio “aqui” que indica o lugar onde ela vive e experimentou os significados de viver no espaço urbano.

Marcas de singularidade do autor aparecem também nos enunciados do aluno adulto Gilberto (42 anos, operador de máquinas em um dos frigoríficos da cidade⁸⁶). No excerto 27, ao narrar o percurso que representa sua autoimagem como trabalhador e estudante na cidade: “acordo”, “vou”, “trabalho”, “volto”, “enfrento”, “chego”, “tomo banho”, “escola”. Nota-se que “o peso do dia a dia no tema do falante é imenso” (Bakhtin, 2015, p. 132) e isso fica implícito no discurso de Gilberto sobre a vida na cidade:

Excerto 27 – Produção de texto feita e lida pelo aluno Gilberto (Aula – 16/03/2016).

1. A(Gilberto): “A vida na cidade” ((título)). Quando **acordo** cinco da manhã **vou** pegar o ônibus para **ir ao meu trabalho**, **volto** às 5h da tarde, **enfrento** o trânsito da cidade para chegar até em casa. **Chego** cansado em casa, não dá tempo pra mais nada, só **tomo banho** para ir à escola. Mais a vida na cidade é muito difícil e é muito cansativa. E assim vão se passando.

A relação trabalho-escola também aparece nos enunciados produzidos pelo aluno Roberto (62 anos):

Excerto 28 – Produção de texto feita e lida por Roberto (Aula – 16/03/2016).

1. A(Roberto): Na cidade é correria, de dia vai trabalhar, à noite vai para escola. Peço a Deus que chegue o sábado para poder descansar, desse jeito eu não aguento. Ai Deus, me dê coragem para eu poder trabalhar, quero aprender a ler e a escrever para todo mundo ver que eu sei. ((Sr. Roberto lê fluentemente, acompanhando com o dedo na linha do caderno. Todos aplaudiram o Sr. Roberto)).

⁸⁶ Araguaína é conhecida como a “terra do boi gordo”, devido à importância da pecuária para a economia local (o que traz a presença de frigoríficos: Minerva, Boiforte e JBS).

Na representação de cidade descrita pelo aluno Roberto, é possível observar a “escola” como parte da rotina diária da vida na cidade. Na escrita desse aluno o trabalho, a escola e a igreja estão entre as instituições mais valorizadas por ele. A necessidade interna (expressa em suas palavras) que Roberto sente em relação ao ensino institucional não vem da relação escola-trabalho, como a maioria dos estudantes da EJA, e sim de sua história de letramento intermitente.

Numa entrevista, no dia 02/06/2016, Roberto declarou que não frequentou escola porque não havia nenhuma perto de sua casa, na infância, quando morava no sertão do Piauí. Ele foi alfabetizado aos 15 anos de idade, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Roberto, já aposentado, retornou à escola após quatro décadas sem estudar numa instituição de ensino, por isto, para ele o estudo na escola vai além da certificação. Ele representa a escola como um espaço para “aprender mais e melhor”, o que nos remete ao princípio educativo que rege políticas internacionais para a educação de jovens e adultos – aprender ao longo da vida (*lifelong learning*). Ele parece expressar desejo por um tipo de instituição diferenciada para atender suas necessidades educativas, segundo sua faixa etária. Isso fica claro em um texto que ele endereçou à pesquisadora para explicar as razões pelas quais gostaria de estudar na Universidade da Maturidade (UMA)⁸⁷, ofertada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), a seguir:

⁸⁷ Programa voltado às pessoas adultas e idosas. Ver: <<https://ww2.uft.edu.br/in dex.php/proex/programas-e-projetos/10852-uma-universidade-da-maturidade>>.

Figura 20 - Carta escrita pelo aluno Roberto para a pesquisadora.

30/05/2016

Roberto [redacted]

Porque eu quero estudar na Universidade

A primeira vez que eu estudei foi quando eu tinha 15 anos de idade, fiz até a 3ª série. Estudava no município de Francisco Santos, no Piauí, andava 4 km de bicicleta para estudar à noite depois de ter trabalhado o dia inteiro, mas não continuei depois da 3ª série.

Fiquei 46 anos sem estudar. Em 2015 resolvi estudar novamente. Já em Araguaína na escola Municipal Tense Filario Ribeiro, no setor rural. Fiz o 4º e o 5º anos e já em 2016 matriculei na escola da [redacted] estou fazendo o 6º ano. Mas na minha sala tem muitos alunos que não querem estudar e acabam atrapalhando quem quer estudar. Os professores ensinam conteúdos que não me estimulam.

Quero ir para a Universidade Federal por ter notícias que o Profoto é de acordo com a minha idade, que sejam coisas interessantes para meu dia a dia. acredito também tenha mais respeito e segurança para eu aprender mais e melhor.

Araguaína 30.05.2016

tilibra

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Roberto	30/06/2016
Porque eu quero estudar na universidade	
A primeira vez que eu estudei foi quando eu tinha 15 anos de idade, fiz até a 3ª Série. Estudava no município de Francisco Santos, no Piauí, andava 4 km de bicicleta para estudar à noite, depois de ter trabalhado o dia inteiro, mas não continuei depois da 3ª Série.	
Fiquei 46 anos sem estudar. Em 2015 resolvi estudar novamente já em Araguaína, na escola Municipal T. H., no setor R. Fiz o 4º e o 5º anos da EJA. Em 2016, matriculei na escola [...], estou fazendo o 6ª ano. Mas na minha sala	

tem muitos alunos que não querem estudar e acabam atrapalhando quem quer estudar. Os professores ensinam conteúdos que **não me estimulam**.

Quero ir para a universidade federal, por ter notícias que o projeto é de acordo com a minha idade, que são coisas interessantes para **meu** dia a dia. **Acredito** também tenha mais respeito e segurança para **eu** aprender mais e melhor.

Araguaína, 30/05/2016.

Fonte: Dados originais da pesquisa.

Essa escrita tem uma função social clara – Quando o aluno Roberto critica o ensino escolar que ele tem na EJA (ao dizer que “os professores ensinam conteúdos que não me estimulam”) e acredita que o ensino na Universidade da Maturidade será mais “apropriado”, por oferecer “coisas interessantes” para o seu dia a dia, ele expõe dois projetos distintos de letramento: o da universidade e o da escola. O projeto de letramento específico para adultos/idosos, ofertado pela universidade, tende a estar em consonância com o conceito de aprendizagem ao longo da vida e ser regido por uma orientação baseada num “modelo humanitário” (Gadotti, 2016), no qual entende-se que os estudantes são produtores de conhecimento e suas práticas sociais (de dentro e de fora da escola) têm de ser valorizadas.

Por outro lado, o projeto de letramento da escola aproxima-se do modelo autônomo de letramento (Street, 1984) (ainda que a ideia de educação ao longo da vida esteja contida no PCEJA (Tocantins, 20 - -?)). Nesse modelo, a ênfase está na formação do capital humano como estratégia para acelerar o crescimento econômico e atender ao mercado de trabalho, assim, a orientação de ensino de língua no Referencial para EJA tem foco no conhecimento mínimo de regras para preparar o trabalhador para um concurso, adentrar ou se manter no trabalho, o que torna o lidar com a linguagem algo desconectado das práticas sociais experienciadas pelos adolescentes, jovens, adultos e, principalmente, dos idosos aposentados, daí poderia advir a ideia

de o ensino na escola ser algo “não estimulante”, como afirmou o aluno Roberto.

A perspectiva de letramento (ideológico) traz vantagens em relação à outra orientação de letramento (autônoma), isso porque esse modelo de letramento amplia as possibilidades de interação discursiva entre os participantes dos eventos (o foco está nas práticas sociais), ele está em consonância com o princípio que fundamenta a educação para adultos (a educação ao longo da vida) e traz contribuições relevantes e flexíveis para o planejamento de currículo e de documentos que fundamentam o ensino na EJA. Embora essa discussão não seja nova, ainda é preciso refletir sobre o tipo de letramento que envolve as práticas de letramentos escolares, para melhor atender aos interesses educacionais dos adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA e ao ideal maior das agências de letramento – a formação da pessoa para a cidadania e manutenção da democracia.

Palavras finais

[...] qualquer um de nós tem como **tarefa histórica** [...] assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. [...]. Eu chamo atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir seu tempo [...] é **entender a história como possibilidade**. [...]. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. [...] o futuro não é [...] a pura repetição de um presente de insatisfações. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, **a história é possibilidade e não determinação** (Freire, 1995, p. 90, grifos nossos).

O fato de este estudo de letramento ter sido construído a partir de uma perspectiva sociocultural de letramento e com respaldo da concepção de linguagem bakhtiniana nos permite afirmar que este estudo representa uma “tarefa histórica”, no sentido dado por Paulo Freire na epígrafe acima, isso em razão de o papel do linguista aplicado ser o de “renarrar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 90) com o intuito de compreender problemas complexos e de caráter multifacetado que, por vezes, dizem respeito às histórias de letramento de indivíduos ou grupos, como as ligadas aos estudantes da EJA que participaram deste estudo. A busca por compreender aspectos relacionados à educação para jovens e adultos, na perspectiva sociocultural de letramento, se dá por meio das relações discursivas entre fatos do passado e do presente como possibilidade para (re)pensar o futuro imaginado à educação institucional para o público da EJA (adolescentes, jovens, adultos e idosos), tal qual informam inúmeros documentos educacionais nacionais e internacionais, por isto, é imperativo que a história seja vista como possibilidade, não determinação.

A partir da década de 1990, a compreensão de que a educação de adultos é um direito fundamental, “chave para o século XXI”, como consta na Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos (Brasil, 1998), tem influenciado fortemente a produção de documentos nacionais, que passaram a estabelecer funções à EJA: reparação (política de inclusão), equalização (igualdade de oportunidades a todos(as)) e qualificação (acesso aos bens culturais e ao mundo do trabalho). Com isso, o cumprimento dessas funções, que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000a) (ligadas à qualidade da oferta da EJA), passou a ser tão relevante para o debate político e educacional quanto o acesso e permanência dessa população aos letramentos escolares.

Em território tocantinense, como mostrado no Capítulo 1, o alargamento do acesso à escolarização para jovens e adultos ocorreu na medida em que o processo de institucionalização da EJA foi sendo constituído, após a invenção do estado do Tocantins e impulsionado pelo período de redemocratização do país. Entre a década de 1990 e a primeira década do século XXI, o aumento do número de escolas públicas e a abertura de turmas no período noturno contribuíram diretamente com o crescimento do percentual de jovens e adultos alfabetizados no Tocantins.

Atualmente, o percentual de pessoas (com 15 anos ou mais de idade) alfabetizadas no estado é bastante próximo do percentual nacional, o que significa que a alfabetização já não se constitui um “problema” às agências locais de letramento. Por outro lado, dentre esse grupo de pessoas, a taxa de analfabetismo funcional cresceu e, atualmente, o pouco letramento escolar desse grupo se configura um desafio para as agências e agentes educacionais que está explícito dentre as metas do Plano Estadual de Educação: reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional no estado do Tocantins e aumentar a escolaridade média para 12 anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade (Tocantins, 2015). Hoje, o que está em jogo é o aprimoramento da compreensão sobre leitura, escrita e numeramento de parte da população tocantinense.

Apesar de não haver dados que mostrem a real situação relacionada à meta que diz respeito ao monitoramento do alfabetismo funcional de jovens e adultos tocantinenses, conforme expõe o Observatório do Plano Nacional de Educação⁸⁸, é necessário evidenciar/discutir sobre as questões que envolvem os letramentos de jovens e adultos desse contexto social, dado que essas ações poderiam se constituir “fagulhas” que, juntamente outras, poderiam fomentar caminho(s) para reverter o descaso histórico que tem assolado a educação para jovens e adultos no estado tocantinense. É nesse sentido que as perguntas e os objetivos deste estudo de letramento visaram: conhecer quem são os estudantes da EJA e como eles se relacionam com a leitura e a escrita no cotidiano, compreender o tipo de projeto de letramento contido nos documentos educacionais para a EJA local e investigar os eventos (e as práticas de letramento) ocorridos num contexto situado de ensino: duas turmas de EJA de uma escola pública localizada na cidade de Araguaína-TO.

Sobre os estudantes da EJA, no Capítulo 5 pode-se perceber que os estudantes envolvidos neste estudo são participantes de eventos de letramento em diferentes domínios sociais. No domínio do cotidiano, do lar/familiar, as práticas mais frequentes de leitura/escrita estão mais vinculadas a tarefas da vida prática, embora a maioria deles tenha declarado que a leitura é “essencial” para o desenvolvimento da pessoa. As práticas de leitura da maioria desses estudantes estão voltadas, primordialmente, ao domínio religioso e ao domínio escolar. É possível que, em decorrência disso, os maiores influenciadores das leituras, apontados por eles, sejam o(a) pastor(a)/padre e o(a) professor(a). Nas vidas dos estudantes desse grupo, o acesso a produções culturais escritas (como o livro) está ligado à disponibilidade

⁸⁸ Segundo o Observatório do PNE (link: <<https://www.observatoriodo-pne.org.br/>>), referente à meta 9 no estado do Tocantins, no momento de geração de dados desta pesquisa, constava: “não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação”.

desses materiais nos espaços públicos (na escola, na biblioteca e outros), assim como o acesso à leitura em ambientes virtuais está relacionado aos interesses ligados à faixa etária dos estudantes e depende do acesso que eles têm a equipamentos e à *internet*.

Além disso, é evidente a estreita relação que os estudantes estabelecem entre a escolarização e o domínio do trabalho. Para a maioria dos jovens e dos adultos, o trabalho remunerado é a maior motivação para o retorno à escola. Essa motivação, por vezes, aparece atrelada a mitos de letramento implícitos nas práticas discursivas deles, tal qual a ideia de ascensão pessoal via o acesso à escrita escolar, o que reforça o caráter dominante atribuído ao letramento escolarizado. A ênfase dada pelos alunos da EJA ao letramento escolar possivelmente se dá pelo reduzido e/ou fragmentado acesso que esses alunos tiveram à escrita da escola e pela avaliação social a que estão submetidos, o que justifica a alta valorização dada por diversos deles à apropriação de normas sobre a língua e, por vezes, à compreensão de que o ensino da língua está limitado às regras sobre a língua.

As concepções relacionadas à língua e ao ensino da língua portuguesa não estão somente nas falas dos participantes da aula, mas também estão inscritas nos documentos educacionais/curriculares que orientam o ensino da língua portuguesa na escola. Daí reside a relevância por refletir sobre quais concepções de educação para adultos e de letramento são sustentadas nesses documentos.

Nos documentos analisados no Capítulo 4, a EJA aparece fundamentada nos princípios interacionistas, com foco nos preceitos educacionais freirianos (que visam superar o viés behaviorista no ensino e valorizar as experiências dos alunos), porém, nos eventos de aula (analisados no Capítulo 5) fica claro o quase inexistente protagonismo dos estudantes da EJA, principalmente nos eventos de leitura coletiva, momentos em que a construção de sentido a partir de um texto escrito ficou, por vezes, limitada à leitura dos professores e aos monossílabos dos alunos como forma de manter a interação.

É evidente que sem a participação ativa dos estudantes na aula, principalmente durante as construções de conceitos, tende a haver distanciamento dos princípios educacionais que fundamentam essa modalidade de ensino e do compromisso legal que tanto diz respeito à função reparadora de oportunizar um modelo pedagógico próprio para valorizar os saberes que os estudantes trazem à escola quanto diz respeito à função equalizadora que envolve satisfazer as demandas de aprendizagem desse grupo minoritário, formado por diversos segmentos da sociedade: trabalhadores, donas de casa, aposentados, dentre outros que compõem a diversidade na EJA.

Nas orientações metodológicas (sugeridas nos documentos analisados para o ensino de língua portuguesa na EJA) há o predomínio da visão técnica e instrumental de língua, o que trouxe implicações para as práticas escolares de linguagem nos eventos de aula analisados. A maioria das aulas foi constituída por eventos de cópias com fins para a resolução de exercícios gramaticais, daí o frequente uso dos artefatos: lousa, caderno e fotocópias (nem sempre adequadas ao público da EJA), como evidenciado no Capítulo 5. Atréadas a isso, as práticas de letramento que permearam os eventos denotam assimetrias relacionadas aos valores e aos papéis dos participantes da interação. O modo como se articulam os papéis na interação, com forte centralidade na explanação do(a) professor(a), e a não consideração desses sujeitos como portadores e produtores de cultura (capazes de se posicionar e ter o que dizer sobre conhecimentos escolares), dificulta que eles integrem suas falas nas sequências discursivas que compõem os eventos de aulas. Essa problemática se expressa especialmente nos eventos vinculados à leitura coletiva, comprometendo o acontecimento do debate/diálogo face a face para a formação crítica do estudante.

Numa proposta de letramento baseada em uma abordagem que privilegia os aspectos estruturais da língua, a ideia de língua única e desvinculada das temáticas relevantes para a vida em sociedade não atende às demandas que envolvem as funções da

EJA e as metas educacionais relacionadas ao letramento do aluno para a cidadania e para as necessidades formativas voltadas ao mercado de trabalho. Esse tipo de proposta de letramento também não atende às expectativas declaradas pelos alunos em relação à escola (comentado no tópico '*Expectativas em relação à escolarização e ao letramento escolar*') e distancia-se das funções (equalizadora e qualificadora) vinculadas à escolarização para o grupo da EJA, que seria "formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania", conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a).

Pensar um projeto de letramento para a EJA é uma tarefa política complexa, envolve planejamento em forma de "metas" governamentais. Tais metas serão mais facilmente atingidas conforme a proposta de letramento e o desenvolvimento dela no contexto de ensino. Atingir as metas educacionais para o estado do Tocantins e para a cidade de Araguaína⁸⁹, conforme foi exposto no Capítulo 1, implica reorganizar os currículos para os distintos grupos de estudantes da EJA (quilombola, indígena, prisional, de escolas rurais e grupos de escolas urbanas). Essa reorganização curricular deve incluir temáticas de alta relevância social (como a Educação Ambiental e Direitos Humanos) e deve estar embasada em perspectivas teórico-metodológicas que propiciem o acontecimento da inter/multi/transdisciplinaridade, como citado no Capítulo 1.

Para dar conta de atender as funções da EJA, é necessário que os documentos orientadores tragam explicitamente termos e

⁸⁹ Dentre as metas existentes para a EJA no Tocantins e na cidade de Araguaína, no período de 2015 a 2025, a mais desafiadora delas está relacionada ao acesso à escola para redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional no Tocantins (o que significa aumentar os anos de escolaridade e igualar a escolaridade entre os grupos de brasileiros afrodescendentes, indígenas, brancos etc.), uma segunda meta bastante relevante diz respeito à formação do estudante da EJA para o mundo do trabalho e uma terceira meta refere-se ao aprimoramento dos currículos para EJA.

conceitos sustentados por teorias e que considerem as práticas sociais dos grupos de estudantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da modalidade da EJA. Programas de letramento que assumem um caráter transformador favorecem a consciência política dos estudantes e a vontade de participar ativamente da vida em sociedade, o que propiciará melhora da autoestima do aluno, dadas suas condições sociais e econômicas desfavoráveis e a pouca crença que eles têm em participar efetivamente da vida em sociedade (Oliveira, 2010).

Os dados deste estudo trazem para o primeiro plano uma temática que não é tida como prioridade por muitos grupos sociais, inclusive por agências e agentes educacionais. Porém, inserir os letramentos (*i.e.*, conceber o conceito de letramento para além de algo monolítico, como mostram Street (2014) e Kleiman (2001)) na agenda política da educação para jovens e adultos é uma necessidade real que envolve, direta ou indiretamente, diferentes agências e agentes sociais em torno do objetivo de vislumbrarmos uma sociedade na qual jovens e adultos tenham condições de ampliar seus repertórios de práticas de letramento. O modelo ideológico de letramento é o que permitiria levar em conta os aspectos culturais e as relações de poder que envolvem o ensino da escrita na escola, como informam os autores supracitados, e proporcionaria melhores condições para que esses jovens e adultos fortalecessem suas capacidades de lidar com as transformações que ocorrem na cultura, na economia e em outros domínios sociais (Brasil, 1998b).

Referências

- ANTERO, R. Urbanização pela migração em Araguaína (TO). *Caminhos de Geografia*. Uberlândia. v. 17, n. 59. set. 2016, p. 228-243.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- ARAGUAÍNA. Lei nº 2.957, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME/TO (2015 a 2025), e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 864*, Poder Executivo, Araguaína, 2015.
- ARAGUAÍNA. *Pioneiros da Educação Municipal*. Araguaína: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <<http://semedaraguaina-to-edu-gov.webnode.com.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 06/05/2017.
- ARAGUAÍNA. *Resolução nº 01, de 18 de fevereiro 2014*. Aprova Estrutura Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Araguaína: CEM/SEMED, 2014a.
- ARAGUAÍNA. *Projeto Político Pedagógico*. Araguaína: EMEF/SEDUC, 2014b.
- ARAGUAÍNA. *Referencial Pedagógico EJA – Educação de Jovens e Adultos 2015-2020*. Araguaína: SEMED, 2014c.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: LEÔNICIO, S.; GIOVANETTI, M. A. G.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-52.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARELLA, L. M. S. *Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2007.

BARTON, D.; IVANIC, R.; APPLEBY, Y.; HODGE, R.; TUSTING, K.. *Literacy, lives and learning*. London: Routledge, 2007.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwel, 1994a.

BARTON, D. *Sustaining local literacies*. Clevedon: Multilingual matters, 1994b.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London e New York: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.

BATISTA, A. A. G.; VÓVIO, C. L.; KASMIRSHKI, P. R. Práticas de leitura no Brasil, 2001-2011: um período de transformações. In: *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos de INAF*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 189-237.

BRASIL. Cadernos da EJA (1, 2, 3, 4 e 5). Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988a.

BRASIL. *Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo; Agenda para o futuro*. V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V). Brasília: UNESCO, 1998b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. IBGE CIDADES. *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=170210&search=tocantins|araguaína|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em 30 de fevereiro de 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2005.

BRASIL. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*.

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000a.

BRASIL. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

BRASIL. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUNZEN, C. S. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUNZEN, C. S. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –

- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BUNZEN, C. S. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In: VOVIO, C. L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CALVINO, I. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARNEIRO, M. A. L. *O papel do professor na construção da prática social da leitura*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, pp.15-23.
- COLIN, T. *Lifelong education for adults: an international handbook*. Canadá: Pergamon Press, 1989.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies Journal*, 4: 164-195, 2009.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XXI, n. 55, nov./2001, p. 58-77.
- DOURADO, B. B. *Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.
- EDWARDS, R.; USHER, R. A Troubled space of possibilities: lifelong learning and the postmodern". *In: SUTHERLAND, P.; CROWTHER, J. Lifelong learning: concepts and contexts*. USA: Routledge, 2006. p. 58-68.
- ERICKSON, F. Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations.

In: HICKS, D. *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press, 1996. p. 29-63.

ESPAÑA. *Análisis del clima escolar: poderoso fator que explica el aprendizaje em américa latina y el Caribe?* Santiago: OREALC/UNESCO/Editorial Santillana, 2013.

FERRARO, A. R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 195-207.

FERREIRA, P. R. A. *Caminhar e transformar – Língua Portuguesa: Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: FTD, 2013.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. *Educação popular e educação ao longo da vida*. Documento para a CONFINTEA – BRASIL + 6, São Paulo, 2016.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Taylor & Francis, 1996.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GRAFF, H. J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAFF, H. J. *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth century*. New York: Academic Press, 1979.

GUERRA, M. M. *Percursos de professoras de línguas nos primeiros momentos do fazer no magistério – entre práticas de letramento, saberes e alguns entremeios*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, mai/jul/ago, 2000, p. 108 -130.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON,

D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated Literacies*. London: Routledge, 2000a. p. 16-34.

HAMILTON, M. *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. London: Supporting Lifelong Learning: A Global Colloquium, 2000b.

HEATH, S. *Ways with words, language, life and work in the communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

ILLERIS, K. What is special about adult learning? In: SUTHERLAND, P.; CROWTHER, J. *Lifelong learning: concepts and contexts*. USA: Routledge, 2006. p. 15-23.

IRELAND, T. D. Resenha: A EJA em Xequê - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. *Olh@ares*, Guarulhos, v. 4, n.1, mai., 2016, p. 5-7.

IPEA. *Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros*. Brasília: IPEA, 2015.

IPEA. *Comunicações do IPEA – evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil período 2004-2009*. Brasília: Governo Federal, 2010.

JARVIS, P. Foreword. In: SUTHERLAND, P.; CROWTHER, J. *Lifelong learning: concepts and contexts*. USA: Routledge, 2006. p. XIV-XV.

KALANTZIS, M; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, v. 8, n. 17, enero-abril, 2003.

KALMAN, J. *Saber lo o que es la letra: una experiencia de lectoescritura com mujeres de mixquic*. México: Instituto de la Educación de la UNESCO, 2004.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das letras, 1998. p. 99-118.

KLEIMAN, A. B. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. Congress of Applied Linguistics. Greece, April 15-21, 1990.

KLEIMAN, A. B. Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. *Alfa*, São Paulo, 37:59-74, 1993.

KLEIMAN, A. B. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000a. p. 17-39.

KLEIMAN, A. B. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, (18): 5-14, Jul./Dez. 1991.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 79-97, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. O papel da análise da interação no contexto de formação de alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b. p. 193-209.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000c. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para construção da escrita em sala de aula. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem., 2002.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: MEC/CEFIEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, p. 267-281, jul./dez. 2001.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B.; BEZERRA, I. A. S. M. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 15, 2018.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press, 1970.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open Press University, 2003.

LENGRAND, P. *Lifelong Education: Growth of the Concept*. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults – An International Handbook* (pp. 5-9). Oxford: Pergamon Press, 1989.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Em Aberto*, Brasília/DF, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 17-39.

MARCUSHI, L. A. *Análise da Conversação*. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2003.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

- MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- MISHLER, E. G. *Research Interviewing: context and narrative*. First Harvard University Press: EUA, 1991.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-42.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. *Os sete saberes à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- PAPEN, U. *Adult literacy as social practice: more than skills*. New York: Routledge, 2005.
- PEDRALLI, R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. *RBLA*, Belo Horizonte, v.13, p. 771-788, 2018.
- PETRAGLIA, I. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PÔRTO JR., F. G. R. (org.). *Diagnóstico da EJA Tocantins 1997 – 2008*. Palmas: SEDUC; FÓRUM-EJA, 2008.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PRINSLOO, M.; BREIER, M. (org.). *The social uses of literacy: theory and practice in contemporary South Africa*. v. 4. South Africa: Sached Books, 2013.

- PURCELL-GATES, V.; PERRY, K. H.; BRISEÑO, A. Analyzing literacy practice: grounded theory to model. *Research in the teaching of English*. vol. 45, n. 4, may, 2011. p. 439-458.
- RIBEIRO, V. M.; CATELLI, R. J.; HADDAD, S. (Org.). Núcleo de Estudos Educação de Jovens e Adultos. *A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.
- ROJO, R. *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998.
- ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, H. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 9-19.
- ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. p. 581-612.
- SANTIAGO, C. *Araguaína história e atualidade*. Palmas: Editora UNITINS, 2000.
- SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 90-99, 1º sem. 2004. p. 90-99.

- SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTIN, M. C. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-338.
- SIGNORINI, I. O contexto sociocultural e econômico: às margens da sociedade letrada. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 40-53.
- SILVA, O. B. *Breve história do Tocantins e de sua gente: uma luta secular*. 2ª ed. Araguaína/Brasília: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins/Solo Editores, 1996.
- SILVA, S. B. B. *Leitura, Literatura e Alfabetização de adultos*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- SILVA, W. R. *Análise dos fatores da evasão escolar na educação de jovens e adultos na escola municipal Simão Lutz Kossobutzki (2010-2011)*. 2012. 47 p. Monografia (Bacharel em Administração). Universidade de Brasília, Palmas, 2012.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.
- SOTTO, A. *Memórias de Araguaína, a rainha do Tocantins*. Gurupi: Ed. Veloso, 2016.
- STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. *Cross-cultural approaches to literacy*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. *Literacy and development: ethnographic perspectives*. Routledge: London, 2001.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What is meant by local literacies? *In*: BARTON, D. *Sustaining local literacies*. Multilingual matters LTD: Clevedon, 1994. p. 9-18.

STREET, J.; STREET, B. The schooling of literacy. *In*: BARTON, D.; IVANIC, R (org.). *Writing in the community*. California: Sage Publications, 1991.

SUTHERLAND, P.; CROWTHER, J. The 'lifelong learning imagination'. *In*: SUTHERLAND, P.; CROWTHER, J. *Lifelong learning: concepts and contexts*. USA: Routledge, 2006. p. 3-12.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2011.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TOCANTINS. *Resolução CEE nº 160, de 19 de dezembro de 2016*. Aprova as Estruturas Curriculares da Rede Estadual de Ensino. Palmas: Seduc, 2016.

TOCANTINS. *Lei nº 1.859, de 6 de dezembro de 2007*. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE/TO (2006 a 2015), e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 2.547*, Poder Executivo, Palmas, 2007.

TOCANTINS. *Lei nº 2.977, de julho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE/TO (2015 a 2025), e adota outras providências. *Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 4.411*, Poder Executivo, Palmas, 2015.

TOCANTINS. Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos*. Palmas, 20 - - ?.

TOCANTINS. Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano*. 2ª Ed. Palmas: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2008.

VALVERDE, R. M. S. M. *Interações em aula de matemática para jovens e adultos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

- VOLÓCHINOV, V. / BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.
- VÓVIO, C. L. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Campinas: UNICAMP-IEL, 2007.
- VÓVIO, C. L.; KLEIMAN, A. B. *Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica*. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Índice remissivo

A

Abordagem, 10; 25; 28; 79; 90; 91; 107; 109; 110; 111; 154; 155; 159; 161; 162; 163; 171; 173; 181; 183; 185; 186; 245; 287.

Adolescente, 15; 35; 44; 51; 66; 78; 95; 126; 142; 143; 144; 145; 146; 195; 208; 209; 276; 277; 281; 282.

Agência de letramento, 47.

Alfabetização, 27; 30; 31; 34; 35; 41; 42; 48; 50; 52; 69; 70; 72; 76; 77; 80; 81; 84; 85; 86; 88; 153; 204; 207; 279; 284; 291; 295; 296.

Ambiente, 24; 66; 68; 92; 101; 103; 117; 131; 141; 145; 153; 154; 188; 192; 193; 200; 215; 251; 265; 286.

Analfabetismo, 20; 28; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 43; 79; 85; analfabetismo absoluto, 69; analfabetismo funcional, 42, 284; 296.

Análise linguística, 164; 173; 174; 183; 184; 185; 186; 216; 245; 246.

Andragogia, 156; 157; 298.

Artefato, 24; 92; 93; 101; 103; 112; 120; 189; 215; 225; 226; 232; 246; 247; 248; 249; 254; 255; 265; 287.

B

Biblioteca, 47; 118; 190; 203; 286.

C

Cidadania, 20; 29; 34; 36; 72; 80; 84; 99; 157; 165; 168; 182; 282; 288.

Competência, 87; 99; 131; 150; 151; 152; 161; 164; 165; 166; 167; 168; 170; 173; 174; 175; 176; 177; 178; 182; 208; 265; 298.

Comportamento, 34; 79; 87; 91; 93; 189; 190; 246; 265.

Condições, 29; 30; 34; 143; 151; condições materiais, 73; 117; 142; 153; condições de produção, 47; 100; 171; 174; condições sociais, 30; 34; 202; 289; condições de trabalho, 26; 47; condições de vida, 45; 78; 110.

Conflito, 21; 99; 199; 245; 262; 266; 267; 270; 275.

D

Desafios, 9; 28; 31; 42; 108; 154; 161.

Diálogo, 22; 23; 68; 87; 108; 110; 155; 156; 187; 243; 274; diálogo face a face, 104; 287.

Direito, 27; 28; 29; 32; 35; 36; 42; 44; 48; 52; 68; 69; 70; 71; 77; 78; 84; 117; 212; 266; 267; 284; 288;

Discurso, 19, 20; 24; 48; 52; 78; 91; 97; 99; 104; 106; 155; 161; 167; 182; 187; 204; 207; 212; 272; 273; 274; 276.

Diversidade, 20; 52; 53; 58; 63; 82; 83; 89; 93; 94; 95; 150; 160; 169; 175; 178; 190; 195; 287.

E

Educação ambiental, 71; 288; educação ao longo da vida, 53; 157; 158; 281; 282; 295; educação bancária, 87; 88; educação básica, 19, 21, 27; 28; 29; 32; 35; 53; 61; 79;

83; 117; 151; 205; 208; 252; educação de adultos, 19; 24; 47; 52; 53; 69; 76; 157; 158; 284; educação de jovens e adultos, 9; 11; 13; 17; 19; 25; 27; 29; 34; 35; 53; 75; 84; 127; 149; 151; 155; 158; 161; 182; 184; 243; 266; 279; 301; 302; educação escolar, 29; 32; 44; 45; 46; 51; 70; 72; 88; educação formal, 20; 52; 266;; educação musical, 68; educação popular, 153; 295; 299; educação profissional, 61; 71; 72; 134; 298; educação rural, 43.

Equidade, 117; 157.

Escolarização, 19; 27; 28; 30; 31; 35; 36; 41; 46; 47; 49; 52; 53; 62; 77; 81; 84; 131; 204; 206; 207; 210; 211; 214; 284; 286; 288.

Esfera Pública, 20; 78; 96; 109; 191.

Estudo de letramento, 9; 13; 17; 19; 96; 107; 215; 283; 285.

Etnografia, 110; 111; etnografia na sala de aula, 11; 24; 110; 111.

Evento de letramento, 25; 79; 89; 90; 91; 92; 93; 100; 101; 102; 214; 215; 246.

G

Globalização, 20; 82.

Gramática, 97; 169; 185; 186; 226; 231; 243; 245; 253; 265; 291; 299.

H

Habilidade, 80; 81; 84; 86; 93; 99; 103; 150; 152; 159; 161; 165; 167; 169; 172; 175; 177; 180; 182; 183; 184; 185; 186; 196; 223; 243; 265; 274.

I

Indígena, 22; 34; 41; 42; 43; 51; 59; 60; 61; 68; 70; 77; 178; 278.

Idoso, 15; 21; 35; 50; 51; 66; 71; 78; 85; 95; 117; 142; 143; 144; 157; 192; 197; 204; 274; 276; 281; 282; 283.

Identidade, 77; 78; 82; 92; 96; 103; 160; 209; 266; 276; 303.

Infraestrutura, 34; 47; 117; 118; 202.

Interdisciplinaridade, 67; 68; 159; 161.

Internet, 83; 120; 121; 137; 190; 191; 192; 193; 286.

J

Jovem, 20; 21; 32; 35; 49; 72; 142; 154; 175; 208; 241; 276.

L

Leitor, 36; 83; 107; 153; 162; 164; 166; 169; 170; 174; 183; 184; 186; 199; 203; 272; 288.

Livro didático, 94; 101; 137; 142; 193; 194; 195; 248; 259; 293.

M

Metodologia, 36; 108; 150; 155; 214.

Mito do letramento, 206.

Mulher, 20; 22; 51; 77; 140; 143; 192; 193; 194; 196; 197; 199; 200; 204; 206; 207; 208; 228; 234.

Multiletramentos, 81; 82; 83; 99; 300.

O

Observação, 23; 25; 36; 81; 91; 110; 118; 128; 141; 145; 176; 178; 223; 225; observação participante, 110; 112; 136; 141.

Oralidade, 172; 179; 181; 182; 215; 225.

P

Pobreza, 30; 78; 81; 130.

Político, 25; 31; 91; 97; 113; 118; 120; 140; 150; 203; 284; 291.

Prática de letramento, 25; 79; 89; 91; 92; 93; 100; 103.

Prisional, 60; 61; 70; 77; 288.

R

Raça, 81.

S

Sala de aula, 10; 11; 23; 24; 25; 69; 78; 91; 96; 97; 98; 100; 102; 103; 104; 105; 106; 109;

110; 111; 120; 135; 136; 141; 143; 145; 146; 163; 176; 177; 219; 244; 253; 263; 265.

Sociedade, 19; 20; 22; 27; 31; 41; 51; 68; 73; 77; 78; 79; 80; 84; 86; 88; 97; 160; 168; 204; 206; 207; 211; 212; 272; 278; 289; Sociedade dominante, 41; 79; 84.

T

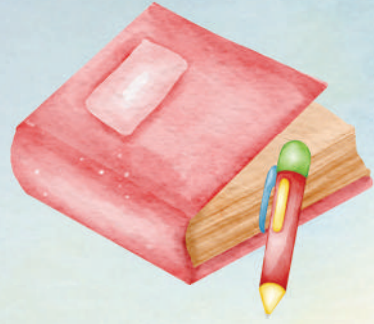
Transdisciplinar, 22; 23; 68; 71; 107; 108; 109; 288; 294.

U

Urbanização, 34; 46; 291.

Sobre a autora

Docente na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Linguagens da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO. Graduada em Letras (Português/Inglês) pela UNICLAR-Rio Claro-SP e em Pedagogia pela UNESP, Rio Claro-SP.



Este livro direciona-se a estudantes, professores e gestores educacionais. Ele é uma contribuição para o campo dos Estudos de Letramento e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A obra tem foco na investigação sobre como os eventos e práticas de letramento se manifestam nas aulas de língua portuguesa em turmas da EJA. Uma leitura relevante para compreender os desafios e possibilidades na EJA tocantinense.



ISBN 978-65-85612-38-8



ISBN 978-65-265-1917-2

