



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ERICA BASTOS DA SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE:
Um olhar sobre percepções e práticas na EJA**

**Salvador
2016**

ERICA BASTOS DA SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE:
Um olhar sobre percepções e práticas na EJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas

**Salvador
2016**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Erica Bastos da.

Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade : um olhar sobre percepções e práticas na EJA / Erica Bastos da Silva. – 2016.

201 f.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Leitura (Educação de adultos). 3. Escrita. 4. Oralidade. 5. Subjetividade. 6. Currículos. I. Bordas, Miguel Angel Garcia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.012 – 23. ed.

ERICA BASTOS DA SILVA

**APRENDIZAGEM DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE:
Um olhar sobre percepções e práticas na EJA**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação.

Aprovada em 13 de janeiro de 2016.

Banca Examinadora

Álamo Pimentel Gonçalves da Silva _____
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Brasil
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Eduardo David de Oliveira _____
Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Iara Rosa Farias _____
Doutora em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Licia Maria Freire Beltrão _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Miguel Angel Garcia Bordas (Orientador) _____
Doutor em Filosofia, Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

João Danilo Batista (Suplente) _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

A
Ailda Damasceno, exemplo de gestora, profissional e ser humano...
Aos artistas e poetas que tornam os dias mais coloridos, sempre...

AGRADECIMENTOS

Aos deuses, deusas, orixás, as energias superiores que transformam a vida, quando menos se espera.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo financiamento da pesquisa.

Ao meu orientador, Miguel Bordas, pela escuta sensível, paciência e constante motivação, especialmente nos momentos mais difíceis.

A professora Iara Rosa, pelo auxílio na iniciação à pesquisa e por acreditar que as coisas dariam certo.

A Jaciara Cazumbá, pelo cuidado carinho e dedicação, em todas as horas, e em todos os âmbitos.

A Rosana, pelas conversas longas e diárias, sempre motivadoras por fazer crer que a vida pode ser melhor.

A Alda Valéria, Milton Dantas, Rosana, Dimas, Caê, Sayuri e aos demais Bazarquianos por perfumarem minha vida com poesia e alegria.

A Cilene Canda pela poesia e sensibilidade acadêmica.

A Álamo Pimentel e Dú Oliveira por mudarem para melhor a minha existência nesta vida.

A Patrícia Rosa, pela alegria de viver a vida.

A Gal, Kátia, Eliene e demais funcionários da Pós-graduação, pela responsabilidade e atenção à minha trajetória acadêmica.

A Washington Oliveira por me fazer enxergar que fazemos parte da “tribo” da sensibilidade.

A Nando Zambia por me apresentar mundos mais bonitos e possíveis.

A André, Andreia, Boris, Luzia, Jack Correia, Jack Silva, Joilza, Judson, Valzito, Tico Rafa, Washington Lima, pelo amor da amizade sempre presente;

A Thereza Gomes pelas horas de conversas, pelas descobertas de nós mesmas por meio desses diálogos.

Ao Arnaldo Antunes, por suas canções e poesias me alegrarem em todos os momentos...

À Milton, Cátia, Maria Angélica, Luciano, Pedro Ivo, Maria Gilma, Alzira, Luiz, Daniel, Isabel, Francisco, Gilvaneide, Jeferson, Maria Angélica, André, Gil Conceição.....Sujeitos da pesquisa que me fizeram aprender e compreender outros olhares sobre a EJA..

Aos colegas da Pós-graduação, em especial, a Diana e Mônica por trilharmos juntas essa caminhada.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação, Licia Beltrão, Roberto Sidnei Macedo e Kleverton Bacelar, que trouxeram contribuições singulares para o desenvolvimento deste trabalho.

E a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

O Menino que Carregava Água na Peneira

*Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio do que do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens.
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Manoel de Barros

SILVA, Erica Bastos da. **Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA: Um olhar sobre percepções e práticas na EJA.** 201f.Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa pleiteou compreender percepções sobre os processos de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA, relacionando com os usos sociais da língua, considerando as singularidades dos sujeitos. O desejo de realizar este trabalho nasceu do interesse em compreender sobre o aprendizado na EJA a partir da perspectiva dos sujeitos que a vivenciam. Assim, as tessituras do trabalho se iniciam com a apresentação do perfil dos docentes e discentes pesquisados, no intuito de entendê-los como sujeitos subjetivos e fundamentais para compreender o contexto pesquisado. Apresenta-se também as concepções de língua, contemplando seus aspectos orais e escritos, no intuito de pensar a escola como espaço de aprendizado e de convivência com as diversidades. O trabalho se construiu também com base em leituras de autores da área da educação como Arroyo (2011); Soares (2005) e da sociolinguística como Bagno (2004, 2011), Geraldi (2006) Matos e Silva (2004), e, especialmente, do diálogo com educadores e educandos das classes da EJA. Foi realizada uma pesquisa com abordagem etnográfica, tendo como premissas a escuta sensível dos sujeitos e a interpretação desses dizeres. O trabalho de campo foi realizado numa escola da rede pública de ensino da cidade do Salvador, que funciona como Centro de Educação de Adultos. Tomando como referência a análise de conteúdo para auxiliar nas compreensões dos dizeres dos sujeitos pesquisados, a estrutura desta pesquisa foi se compondo. Ainda, com base nas leituras realizadas e nos diálogos construídos compreende-se que os sentidos e significados sobre os processos de aprendizado da leitura, escrita e oralidade na EJA precisam de um olhar cuidadoso sobre os dizeres de docentes e discentes, ressignificando concepções e práticas pedagógicas existentes nesses processos. Assim, percebeu-se a importância da construção de currículos dialógicos que considerem os usos sociais da língua; as subjetividades dos sujeitos e os desejos e demandas dos aprendentes. Isso se faz necessário para que a EJA se configure como uma modalidade da educação básica que possibilite a emancipação dos sujeitos pelo viés do aprendizado da língua em suas múltiplas funcionalidades.

Palavras-chave: Aprendizado da leitura, escrita e oralidade; EJA; Subjetividades, Currículos dialógicos; Usos sociais do aprendizado da língua.

SILVA. Erica Bastos da. **Learning the reading, writing and speaking: A look at perceptions and practices in adult education.** 201f.Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.

ABSTRACT

This research aimed to understand perceptions the learning processes in the reading, writing and speaking in relating them to the social usage of the language, taking into consideration the idiosyncrasies of the individuals; The will to do this work came from the interest in understand the learning in EJA from the perspective of the individuals who experience it. Thus the structure of this job starts with the presentation of the profile of the teachers and students interviewed, in order to understand them as subject and fundamental individuals to understand the context investigated. This work also presents the concepts of language, embracing its oral and written aspects, in order to see school as a space for learning and living with diversity. This job was also based on reading of works of authors who wrote about Education, such as Arroyo (2011); Soares (2005); and sociolinguistics, such as Marcos Bagno (2004, 2011); Geraldi (2006) and Matos e Silva (2004), and especially, on the dialogues with teachers and pupils of EJA classes. A research with ethnographic approach was done, having as its arguments the sensitive hearing of the individuals and the interpretation of their speech. The *in loco* research was done at a public school in the city of Salvador which functions as na Adults Education Center. Taking as a reference the analysis of content in order to help understand the interviewees' speech, the structure of this research was built. Still based on the readings done and the dialogues constructed, one can understand that the senses and meanings about the learning process of reading, writing and speaking in EJA require a more careful look when it comes to the speech of teachers and pupils, resignifying ideas and pedagogical practices inherent to the process. Thus we could perceive the importance of the construction of dialogical syllabuses that take into account the social usage of the language, the individuals' idiosyncrasies and the wishes and demands of pearners. Such a thing is necessary so that EJA establishes itself as a type of elementary education which enables the emancipation of the individuals through the perspective of the language learning in its multiple functionalities.

Keywords: Learning in reading, writing and speaking; Adults Education; Idiosyncrasies; Dialogical syllabuses; Social usage of leanguage learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB -	Câmara de Educação Básica
CEA-	Centro Estadual de Educação Magalhães Neto
CONBALF –	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DSTs -	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
ELLUNEB -	Encontro de Leitura e Literatura da UNEB
FUNDEF-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS -	Programa de Alfabetização Solidária
PASEP -	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PBA -	Programa Brasil Alfabetizado
PIS -	Programa de Integração Social (PIS)
R.G. -	Registro Geral
SECADI -	Secretária de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
UFMG-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE-	Universidade Federal de Pernambuco
UFBA-	Universidade Federal da Bahia
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. PREPARE SEU CORAÇÃO QUE ISSO É SÓ O COMEÇO.....	13
2. O APRENDIZADO NA EJA: SUJEITOS, CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DOMÍNIO DO SISTEMA DE ESCRITA.....	38
2.1 – A EDUCAÇÃO NA EJA: QUEM SÃO SEUS SUJEITOS?.....	39
2.1.1- Os discentes.....	39
2.1.2- Os discentes pesquisados.....	51
2.1.3- O aprendizado nos educandos da EJA.....	53
2.1.4- Os educadores.....	64
2.1.5- As docentes pesquisadas.....	74
3. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A INTERLOCUÇÃO ENTRE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE.....	78
3.1- A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LÍNGUA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	86
3.2- O APRENDIZADO NA EJA: INTERLOCUÇÃO ENTRE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	91
3.3- INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA: OS DESAFIOS DO ENSINO DA FALA E DA ESCRITA.....	98
4. QUALQUER CAMINHO ME LEVA A TODA PARTE? PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	109
4.1- A MINHA ALDEIA É TÃO GRANDE COMO OUTRA TERRA QUALQUER: O CAMPO PESQUISADO.....	120
5.O APRENDIZADO DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA EJA: O QUE SERÁ QUE SERÁ?.....	131
5.1- APRENDIZADO DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA EJA: O QUE DIZEM EDUCADORES E EDUCANDOS?.....	132
5.1.1- Ler na escola da EJA: caminhos para seu aprendizado.....	140
5.1.1.1- Alguns achados sobre o aprendizado da leitura.....	150
5.1.2- O ditado e a cópia como exercícios de produção escrita: Algumas problematizações.....	152
5.1.2.1- Alguns achados no aprendizado da escrita.....	164
5.1.3- O lugar da oralidade nas classes da EJA.....	166

5.1.3.1-Achados no campo referentes a oralidade.....	173
5.2- CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E OS USOS SOCIAIS DA LÍNGUA.....	174
5.3- OUTROS ACHADOS: PISTAS PARA ESTUDOS PÓS-FREIRIANOS.....	176
6. E AS CONSIDERAÇÕES SÃO FINAIS?.....	179
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTAS EDUCANDOS.....	198
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA EDUCADORES.....	199

1 - PREPARE SEU CORAÇÃO QUE ISSO É SÓ O COMEÇO¹

*um bom poema
leva anos
cinco jogando bola,
mais cinco estudando sânscrito,
seis carregando pedra,
nove namorando a vizinha,
sete levando porrada,
quatro andando sozinho,
três mudando de cidade,
dez trocando de assunto,
uma eternidade, eu e você,
caminhando junto*
Paulo Leminski

Ao ler a poesia do Leminski, reeditada no seu livro póstumo intitulado *Toda Poesia*, fiquei encantada com a fala do poeta ao descrever os caminhos percorridos até se obter um bom poema. Por estar no momento de escrita de uma pesquisa de Doutorado, a poesia leminskiana me fez refletir sobre o processo de construção de textos, o que permitiu relacioná-la com meu percurso acadêmico (que também levou anos); de início da graduação até a conclusão do Doutorado. A construção de um trabalho de pesquisa também leva anos. Estudamos outras línguas, conhecemos lugares, pessoas, ampliamos as formas de enxergar o mundo. São momentos de alegrias, tensões, solidão, caminhadas, compartilhamentos, sentimentos estes que contribuem para o crescimento pessoal e para que nasça um trabalho que auxilie o entendimento sobre um tema específico e também sobre o modo como este estudo se construiu.

O percurso da pesquisa nas ciências humanas, especialmente as etnopesquisas, nos leva constantemente a crescer no âmbito das relações interpessoais e na ampliação do respeito pela diversidade. Essa trajetória de formação amplia o leque de conhecimentos e nos reconstrói constantemente.

Os desafios de escrever um texto acadêmico de qualidade acompanham todo o processo de construção da escrita; atentamo-nos para palestras, conferências, textos teóricos e literários, congressos, seminários, falas e leituras que podem nos ajudar nesta empreitada.

¹ Trecho da canção intitulada “Isso é só o começo”, do cantor e compositor pernambucano Lenine, no álbum Chão. Letra completa disponível em: <http://www.vagalume.com.br/lenine/isso-e-so-o-comeco.html>, acessado em 12/11/2015.

Os encontros, as trocas, as dúvidas, as angústias e, principalmente, o desejo de apresentar um texto que tenha significado para os leitores, perpassam por essa busca: a de uma escrita que dialogue com o leitor. Neste aspecto, rememoro Carlos Drummond de Andrade que, ao escrever sobre a procura da poesia, nos diz em um pequeno trecho poético:

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consuma
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
(1997, p.186)

Manter a calma e ter paciência com as palavras *em estado de dicionário*. Pensar no leitor, na ética, nos sujeitos pesquisados; conjecturar sobre a contribuição do trabalho para o campo de pesquisa estudado; são essas motivações e esse encantamento que me reconstroem, como pessoa que deseja profundamente tornar-se melhor. Encontrar as palavras que dialoguem e que toquem os leitores, eis o desafio desta pesquisa!

A construção dos meus dizeres nesta pesquisa também colheu insumos das falas do professor Álamo Pimentel, em que na defesa da dissertação de mestrado me apresentou a importância das relações interpessoais para a constituição da nossa formação humana. Essa reflexão trazida pelo professor me fez repensar toda a minha trajetória como pesquisadora e como cidadã. Busquei, a partir de então, melhorar as relações de alteridade e compreender mais os modos de agir e pensar das pessoas com as quais convivo. Rememoro Gonzaguinha, quando este diz que “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”². Nesta pesquisa pretende-se também trazer olhares e diálogos sobre a importância da compreensão das relações com o outro.

² Trecho da canção “Caminho do Coração”, de Gonzaguinha. Disponível em: <http://letras.mus.br/gonzaguinha/280648/>, acessado em 24/01/2015.

Nesse sentido, trago uma fala do escritor pernambucano Marcelino Freire, que, em palestra proferida no 4º Encontro de Leitura e Literatura da UNEB³ (ELLUNEB), nos presenteou com um belíssimo texto, no qual descreveu o seu processo pessoal de construção da escrita. O palestrante destacou as singularidades dos fatos como elemento essencial para construir sua escrita literária. Ressaltou a importância de ampliar as generalizações que, por si só, são complexas e não traduzem o que efetivamente se quer dizer. Os personagens criados pelo escritor não são neutros. Eles têm aparência, gostos, cheiros, idiossincrasias etc. A beleza do texto aparece quando se fala de um modo especial sobre situações que poderiam passar despercebidas. Penso então que o processo de construção de uma pesquisa de Doutorado, com seus desafios e descobertas, apresenta-me a necessidade de singularizar um estudo que contribua para a constituição do conhecimento em nível macro e, ao mesmo tempo, aborde as especificidades do contexto da educação baiana no âmbito das pesquisas sobre a educação de jovens, adultos e idosos. Destacar as singularidades dos sujeitos pesquisados e suas percepções me levam a pensar um pouco mais sobre as múltiplas formas de viver e compreender o mundo, bem como a educação na EJA dentro de um contexto específico. É nessa perspectiva de crescimento individual e coletivo que inicio a discussão proposta neste estudo.

Compreendendo que os trabalhos de pesquisa (assim como o poema de Leminski) se constroem processualmente (e isso leva algum tempo), apresento este texto como um desdobramento da minha dissertação de mestrado, intitulada *Diversidade Linguística e Norma Padrão: um estudo sobre a formação linguística do professor da EJA*⁴. A dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Federal da Bahia. Nela, fiz uma análise das percepções dos docentes da EJA sobre o ensino da norma padrão da língua portuguesa e as implicações dos posicionamentos dos professores no processo de alfabetização dos educandos. Nessa pesquisa, pude constatar que o conhecimento de algumas teorias linguísticas, por parte do docente, pode auxiliar a

³A quarta edição do ELLUNEB, com o subtema “Modos de Ler – oralidades, escritas e mídias” aconteceu na cidade de Salvador, no Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entre os dias 20 e 24 de outubro de 2013. Mais informações no site: <http://www.elluneb.uneb.br/>

⁴ O trabalho foi orientado pela Professora Doutora Iara Rosa Farias e encontra-se disponível no site: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10270/1/Dissertacao%20-%20Erica%20Bastos%20Seg.pdf>, acessado em 10/09/2014.

sua prática, possibilitando uma melhoria no processo de alfabetização dos alunos. No desenvolvimento da pesquisa de mestrado, chamou-me a atenção a forma como acontecem as convivências entre a linguagem do aluno e a linguagem apresentada pela escola.

O trabalho dissertativo também trouxe novas reflexões sobre os objetivos da educação escolar no ensino das normas, regras e convenções da língua portuguesa. O gênero textual carta, por exemplo, deve obedecer a certas convenções (uso de vocativo inicial, registro de data), utilizar algumas normas (recursos de coesão textual, nível de informatividade etc.) e também seguir algumas regras (uso de acentos, símbolos) (SOARES, 2013, p.69). As regras e normas da língua portuguesa são frutos de uma convenção social que tem o intuito de padronizar a escrita. Cada vez mais percebemos que o aprendizado dessas convenções não é simples e cada ser humano possui um tempo para alcançá-lo. Este é um dos fatores que caracterizam as salas de aulas como espaços essencialmente heterogêneos, ampliando, assim, as discussões das políticas públicas de inclusão (UNESCO, 1990), dos usos de variadas formas de ensinar e aprender (ANTUNES, 2007), da educação integral (MOLL, 2012), da necessidade de o professor pesquisar constantemente sobre a sua própria prática (FREIRE, 1996), do planejamento em prol dos interesses coletivos (GADOTTI, 2003), entre outras temáticas.

Na pesquisa de mestrado, pude perceber ainda como determinadas interações são fundamentais para que o conhecimento sobre os aspectos formais da linguagem escrita ocorra de modo eficiente e como é difícil aos alunos transitarem entre a linguagem com que interagem no meio social, do qual eles fazem parte, e a “nova linguagem” que é requerida pela escola. No cotidiano da sala de aula, constatei que, no geral, os alunos não compreendem as questões que são demandadas pelo fato de não estarem familiarizados com as construções textuais que aparecem nos enunciados das questões propostas. Há, por exemplo, dificuldades na interpretação da leitura de uma situação problema numa aula de matemática; fator que atrapalha a resolução da atividade apresentada. Em alguns momentos, também os alunos não compreendem que as reflexões sobre uma questão problema fazem parte de uma aula de matemática, e não apenas as atividades de resolução de contas.

Pesquisando sobre essas questões em classes da EJA, a professora Marta Durante (1998, p.48) fez a seguinte observação:

[...] Outro aspecto que interferiu e, na verdade, sempre interfere no trabalho com adultos pouco escolarizados é o modelo de escola. Para eles, frequentar a escola pressupõe fazer cópias e contas, ter cartilhas e aprender as letras. Aprender a expor suas opiniões, ouvir as opiniões dos colegas, ouvir contos, [...] não são características do modelo de escola que conhecem.

Refletindo sobre a afirmação apresentada acima, e relacionando com a pesquisa que realizei, pude perceber também que os discentes da EJA possuem uma trajetória escolar anterior e, ainda tendo como referência a escola que frequentaram anteriormente, veem o docente como detentor do conhecimento, não sabendo como se comportar quando o professor lança um desafio que demanda uma reflexão sobre os conteúdos que já foram abordados. Comumente não associam o aprendizado da escola com as demandas da vida cotidiana.

Sobre essa questão, considero importante destacar que, mesmo como professores, estamos aprendendo a lidar com a contextualização dos conteúdos. Ao lembrar o nosso período escolar, recordaremos de vários momentos que não relacionávamos, por exemplo, os acontecimentos históricos ao momento atual. Passamos por um longo processo de escolarização sem propostas de trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares. Temos também uma formação acadêmica que é fragmentada. Sendo assim, nós professores e, por consequência os discentes, apresentaremos dificuldades ao tentarmos fazer relações entre o conteúdo escolar e a realidade social, visto que na escola trabalhamos, prioritariamente, com os conteúdos conceituais. A discussão sobre Ética (PCNs, 1997; ARROYO, 2007) e Educação Integral (GADOTTI, 2009; CAVALIERE, 2002) vem engatinhando nas pesquisas e na prática de alguns docentes, com vistas a formar cidadãos que convivam com as diversidades, respeitando-as e agregando outros olhares para as vivências sociais. No entanto, essas questões precisam, cada vez mais, perpassar pelos indicadores de qualidade da educação escolar. Sobre essa questão, Gadotti, 2003 nos aponta o seguinte:

Essas mudanças essenciais para a formação inicial e continuada da(o) professor(a) supõem uma nova cultura profissional. O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de qualidade precisa mudar profundamente: a competência profissional deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares, pelo exercício da liderança profissional e pela atuação

comunitária, do que na sua capacidade de “passar conteúdos”.
(p. 25 e 26)

As transformações propostas por Gadotti (2003) demandam constantes reflexões sobre o papel do professor na contemporaneidade e sobre os inúmeros desafios a serem enfrentados para que essas mudanças aconteçam. A noção de qualidade, na perspectiva apresentada pelo autor, vem se construindo de maneira ainda tímida, no que se refere aos aspectos macro de indicadores de qualidade da educação escolar como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.

Vemos muitos estudos e experiências interessantes, tais como: uso de gêneros textuais em sala de aula (FALEIROS, 2014), a proposta de se pensar a avaliação na perspectiva formativa (LUCKESI, 2001), o trabalho com projetos (HERNANDEZ, 1998), entre outros temas; mas ainda estamos aprendendo a lidar com os conteúdos atitudinais e procedimentais. No campo pesquisado, temos as contribuições de Marcuschi (2001; 2010), que versa sobre as relações entre oralidade e letramento, e o trabalho da fala e escrita; Mattos e Silva (2004), no que diz respeito ao reconhecimento e valorização dos diversos falares; sobre as questões referentes à leitura, escrita e oralidade na EJA, Vóvio (2007) e Mota e Souza (2007), entre outros autores, com quem vamos dialogar ao longo da escrita deste trabalho. No entanto, relacionar os conteúdos escolares às demandas cotidianas requer mudanças metodológicas, curriculares, das relações construídas nas instituições educadoras, nas concepções sobre o papel da escola e da qualidade social da educação escolar. Essas mudanças acontecem processualmente e seus efeitos serão percebidos e avaliados ao longo do tempo. Nessa proposta, os educandos são protagonistas das situações didáticas apresentadas por um professor que também está disposto a aprender. Essa é uma tarefa complexa, visto que o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um sujeito que, ao ensinar, também aprende com as experiências em sala de aula e as vivências trazidas pelos alunos e colegas (FREIRE, 1996).

Ainda sobre essa questão, adentrando nos estudos referentes à linguagem, Geraldi (1996) alega o seguinte:

São esses tipos de conhecimentos [conhecimentos prévios da língua pelos alunos] que a escola contemporânea reconhece e toma ou pretende tomar como pontos de partida em seus

processos de ensino. Ora, esse fato determina mudanças radicais na relação professor/aluno já que aquele não mais ocupa sozinho o lugar do saber e este lugar do não saber. Tarefa difícil, dado que ela demanda construir formas de convívio com a heterogeneidade – as diferentes histórias de relações dos alunos com a linguagem (oral e escrita) não podem ser esquecidas – não para abafá-las e construir uma falsa unidade, uma homogeneização dos sujeitos, mas para permitir uma ainda maior heterogeneidade, abrindo para os alunos espaços de novos convívios que lhes permitam constituir-se como sujeitos autores de suas falas e de suas escritas. (p.58)

Ampliando essa discussão, o autor reforça a necessidade de descobrirmos novos processos educacionais e novas formas de conviver com as heranças culturais disponíveis. Aprender a conviver com a diversidade e os múltiplos saberes que adentram no espaço escolar, reconhecendo a heterogeneidade, trabalhando com ela e, a partir dela, construir saberes, é um dos desafios lançados à educação escolar na contemporaneidade. Geraldi (1996), destaca ainda a importância de espaços como bibliotecas, salas de leitura e o uso de outras linguagens, como TV e vídeos, nas aulas para garantir o aprendizado dos múltiplos sujeitos, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea e que são de convivência cotidiana dos educandos. Nem o professor nem o livro didático são os únicos detentores das informações. Elas estão disponibilizadas na televisão, jornais, rádio, internet. O papel da educação escolar nesta sociedade é o de ressignificar as informações, problematizá-las, auxiliando os educandos na construção de saberes pautados numa reflexão crítica, num constante exercício dialético que contemple falas, escutas e o respeito de opiniões diversas.

Tomando como base as proposições de Geraldi (1996) e rememorando diálogos com colegas professores sobre suas dificuldades em concretizar a inclusão no espaço escolar, ressalto que estamos aprendendo a construir uma escola que respeite as heterogeneidades, que, por motivos diversos (políticas de inclusão, universalização da educação básica etc.), adentram no espaço escolar. Nesse aspecto, vem à baila a discussão sobre o trabalho com sujeitos distintos, imersos de particularidades. Entre avanços e retrocessos, a função primordial da escola na contemporaneidade é a de tornar-se um espaço efetivamente inclusivo. Miguel Arroyo (2007, p.17) traz uma reflexão sobre a convivência ética com a diversidade, nas palavras do autor...

A relação entre ética-diferença levará a uma pedagogia que sai do formalismo e legalismo normativo para inventar didáticas de construção de um ponto de vista moral através do diálogo, do pensar ampliado, do colocar-se no lugar do outro concreto. Essa pedagogia não se propõe chegar a um consenso ou a uma uniformidade, o que voltaria ao uniformismo. Cabe outra postura: ir construindo acordos, não necessariamente consensos, entre os diferentes. Processos mais tensos, porém mais formadores do que ignorar as diferenças ou submetê-las a um interesse geral a ser monopolizado ou imposto por consenso. Construir acordos que não ignorem, nem excluam a voz dos outros, os interesses, as culturas e os valores dos diferentes. Educar para construir acordos sempre abertos a serem reconstruídos.

Refletindo sobre a afirmação de Arroyo, podemos perceber que esse trabalho requer constantes diálogos sobre nossa formação cidadã e o aprender a conviver com as diversidades. Amplia-se dessa maneira a nossa visão sobre o respeito, a compreensão dos paradoxos existentes em nossas vivências, o humanizar as práticas educativas, entre outras questões.

Freire (2006, p.65) nos alerta que “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Eduardo Galeano (2012), dentro da sua sensibilidade poética, nos fala sobre a “celebração das bodas entre a palavra e o ato”; na expressão do autor:

Leio o artigo de um escritor de teatro, Arcadi Rajkin, publicado numa revista de Moscou. O poder burocrático, diz o autor, faz com que os atos, as palavras e os pensamentos jamais se encontrem: os atos ficam no local de trabalho, as palavras nas reuniões e os pensamentos no travesseiro. (p.177)

Construindo um diálogo entre Freire e Galeano, ambos autores de muita sensibilidade, percebemos que é necessário pensar sobre a própria prática, buscando sempre melhorá-la, constituindo assim um campo de formação que visa concretizar a educação inclusiva que almejamos. O reconhecimento e o diálogo com nossos próprios paradoxos podem nos auxiliar no entendimento e convivência com a diversidade humana que adentra em nossas salas de aula. A percepção de que nossas crenças podem conter preconceitos, julgamentos, nos ajuda no esforço empreendido para, numa prática democrática, respeitar o outro e as suas visões de mundo, enriquecendo o exercício de convivência.

No amplo leque dessas discussões, interessei-me também pelas contradições e desafios que os docentes apresentam em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, diferenciando-se das manifestações orais que externam variantes

linguísticas. Acredito que a eleição dessa temática decorreu também da percepção teórica de que tais contradições e desafios, que envolvem a expressão e aquisição da linguagem, explicitam uma série de jogos de poder que traduzem hierarquias sociais, culturais e econômicas (CAGLIARI, 1997). Desse modo, o valor simbólico e social da linguagem e suas formas de expressão parecem se articular à própria identidade do sujeito, dizendo do lugar e do valor social que ocupa. Conforme apontado por Cagliari:

A convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos. [...] Através do modo de falar de cada um, revela-se o *status* social dos indivíduos e grupos sociais, ficando definido o lugar de cada um na sociedade. (1997, p.81)

Sendo assim, a relação entre os contextos comunicativos, as diversas maneiras de se expressar oralmente, as práticas de letramento etc., são objetos de interesse da linguística e do campo educacional na atualidade. Para Marcuschi (2001, p.25)

[...] não é mais possível investigar questões relativas ao letramento isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar as práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

Nesse aspecto a escola tem um papel fundamental. Nela existem convivências que possibilitam múltiplos aprendizados que vão da interlocução entre os aspectos orais e escritos da língua até a incorporação de novas formas de enxergar o mundo e as relações com o cotidiano escolar e social. A escola pode também possibilitar aos educandos uma mudança na relação com os usos da língua, ao apresentar a linguagem verbal que é exigida nos diferentes segmentos sociais, por exemplo: no momento da entrevista para um emprego, sem, necessariamente, desmerecer outras formas de expressão que os alunos já possuam. Isso pode acarretar uma mudança na vida dos educandos, visto que a inserção no ambiente escolar pode se constituir como um passo para a construção de novos conhecimentos, por possibilitar uma maior inclusão nos espaços que demandem práticas de letramento.

É importante destacar que os alunos de classes de jovens, adultos e idosos são pessoas que, por motivos variados, não puderam frequentar a escola no período considerado regular. Estes discentes carregam em suas trajetórias de vida uma série

de estigmas que dizem sobre o lugar social que ocupam. Silva (2004) destaca que alguns sinais aparecem nos corpos dos educandos da EJA (mãos ásperas, cabelos crespos, falta de óculos mesmo quando se precisa dele, alegação de esquecimento dos óculos para não dizer que não sabe ler, entre outros) criam condições de aprendizado escolar aquém das necessárias. Nas palavras da autora: “Estes ‘sinais’ em conjunto, formam o espectro do estigma que acompanham essa pessoa em sua vida social e escolar e, forçosamente, tal estigma reitera a exclusão social e escolar dos alunos da EJA” (p.2). Além disso, conforme nos fala Arroyo (2001, p. 10)

[...] os olhares sobre a condição social, política, e cultural dos alunos de EJA têm condicionado as diversas concepções da educação que lhes é oferecida, “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais”.

Conhecer os educandos da EJA e as suas singularidades, percebendo que os estigmas em torno desses sujeitos precisam de superação, por parte das políticas públicas, por parte deles próprios e por parte nossa, são atitudes essenciais para se educar na EJA. Arroyo (2006, p.22) nos diz que os educandos da EJA “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos”. O autor ressalta ainda a necessidade de, na formação de educadores, estudar as vivências concretas de jovens e adultos populares trabalhadores, saber sobre suas vivências concretas e, a partir daí, planejar uma educação para este público.

No entanto, o educando, mesmo com marcas de sua situação social no corpo e na história de vida, demanda um trabalho educativo qualificado, de modo que ele possa se reconstituir como sujeito e, talvez, mudar (se desejar ou precisar) o percurso da própria história.

Dessa forma, na concretização das políticas públicas, são necessárias constantes reflexões por parte dos sujeitos que constroem a EJA, para que estigmas em torno do ensino ofertado a esses educandos não prejudiquem seu aprendizado, ao serem reconhecidos como sujeitos de direito que demandam, assim como crianças e adolescentes, uma educação com indicadores de qualidade que se adéquem às necessidades de tal modalidade de ensino.

Pensando sobre essas questões, estabeleci um diálogo com a professora da rede municipal de Belém (Pará) Amarilze Sfair, no I Congresso Brasileiro de Alfabetização- CONBALF. Chamou-me a atenção o título do trabalho que ela apresentou “*Uma professora que alfabetizou a todos*”. Fiquei muito curiosa e, além de participar da apresentação do trabalho e ler o artigo, sondei a professora sobre o possível “segredo” de ela conseguir alfabetizar todos os educandos em sua sala de aula por vários anos consecutivos. A professora, além de falar de uma competência técnica, destacou o conhecimento e respeito às singularidades dos discentes como algo de fundamental importância para que o aprendizado aconteça⁵. Para a docente, o respeito se materializa, entre outras coisas, nas reflexões e reformulações das práticas pedagógicas a partir das heterogeneidades, no constante estímulo à leitura e escrita, no reconhecimento dos conhecimentos prévios como saberes já construídos e, especialmente, no fato de o docente considerar os alunos (independentemente da condição social) como sujeitos que podem aprender o que a escola ensina⁶.

Dessa forma, trazendo as reflexões apresentadas pela professora para a EJA, acredito também que as possíveis mudanças sobre educar nessa modalidade precisam partir, sobretudo, dos sujeitos que convivem e debatem sobre a EJA. Contribuindo com essa reflexão, Brandão (2002) afirma o seguinte sobre o ato de educar:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isso através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interação (muito mais do que de “estocagem”) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo desses mesmos atributos. (p.26)

⁵ Texto “**UMA PROFESSORA QUE ALFABETIZOU A TODOS!**” de Amarilze Sfair da Costa, Kátia Cilene Nina Santos e Marta Regina Silva Ferreira, disponível nos anais do I CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?” 8, 9 e 10 de julho de 2013 – Belo Horizonte MG Entidade promotora: ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização.

⁶ Ampliado essa discussão, Paulo Freire (1996) apresenta no livro *Pedagogia da Autonomia 27 lições fundamentais para a profissão docente*, as quais o autor chama de saberes necessários à prática educativa.

Ampliando a contribuição trazida pelo autor, destaco que o ato de educar perpassa por implicações afetivas em que os gestos, olhares, falas e atitudes revelam o respeito e comprometimento dos sujeitos com o outro e com as situações educativas propostas.

Assim, o professor comprometido com o ato de educar e que concebe a educação como libertadora, utiliza a interação em sala de aula como uma das principais vias de construção do conhecimento. Desse modo, ele pode possibilitar um trabalho de intervenção na forma como o aluno se expressa, ponderando em que momento se deve utilizar a norma considerada culta e em que momento a fala do educando (da forma como ela se apresenta) será mais relevante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Essa postura, que requer não só domínio teórico como também uma sensibilidade e compreensão política das implicações da manifestação da linguagem e seus desdobramentos na percepção identitária do educando, pode ser decisiva para o desenvolvimento e permanência do jovem, adulto ou idoso na EJA. A prática educacional deve perceber que o respeito à linguagem que faz parte da história de vida dos sujeitos é essencial para o efetivo desenvolvimento do trabalho com esses educandos.

Sendo assim, e partindo do pressuposto de que as atividades escolares têm a função de intervir no reconhecimento da escola como espaço promotor de aprendizagens significativas⁷, respeitando os conhecimentos prévios dos sujeitos, auxiliando-os a exercerem a cidadania plena, optei, neste estudo, em pesquisar algumas percepções dos educandos e educadores sobre os processos de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA, considerando as singularidades dos sujeitos e estabelecendo relações com os usos sociais da língua.

A escola é um espaço múltiplo. Nela, se constroem aprendizados que subsidiam a construção do sujeito não apenas no desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também da formação social nos usos desses aprendizados. Percival

⁷ Tomamos aqui o termo aprendizagem significativa não na perspectiva teórica proposta por David Ausubel, mas, principalmente, na perspectiva política de educação proposta por Freire, em que se compreende o sujeito educando como um ser pensante dotado de ideias e saberes, garantindo um novo olhar para esses sujeitos, e a educação como libertadora, capaz de trazer emancipação para esses grupos. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem parte de conhecimentos que os sujeitos já possuem, utilizando-se, por exemplo, as palavras geradoras do chamado método Paulo Freire. (BRANDÃO, 2005)

Leme de Brito (2010, p.16) destaca a função da escola na sociedade; em suas palavras:

[...] a finalidade fundante da Educação Escolar é oferecer condições de a pessoa dar conta da complexidade do mundo e de nele intervir, por um lado conhecendo e compreendendo as formas de produção da cultura e do conhecimento (saber teórico) e, por outro, relacionando-se com propriedade com as formas de ser contemporâneas (saber pragmático).

Por muitas vezes, o discurso sobre a educação escolar para os alunos da EJA é tomado por um desânimo e descrença em relação ao aprendizado e êxito destes na escola. Ainda é comum ouvirmos frases como: “papagaio velho não aprende a falar”, ou o “tempo de aprender já passou”. Percebamos, então, que discursos como esses são internalizados e socialmente difundidos, e, infelizmente, podem mudar a trajetória de vida desses educandos. Cagliari nos aponta que:

A língua é falada por pessoas e as pessoas usam e abusam da língua, inclusive para justificar seus preconceitos [...]. Portanto, a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português. (1997, p.48).

Dessa forma, é importante também pensar na finalidade da educação escolar no processo de aprendizado da leitura, escrita e oralidade e refletir sobre as práticas docentes que acontecem cotidianamente para os sujeitos da EJA, discutindo sobre o processo de construção de uma escola que contemple os usos sociais desse aprendizado, ampliando e refinando processualmente as suas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, tratando-se dos sujeitos da EJA, uma modalidade de ensino que apresente uma série de especificidades – dentre as quais a história de vida desses alunos, geralmente afastados do sistema de ensino, as demandas educacionais que se diferem das usadas com crianças, o conhecimento prévio desses sujeitos expressos cotidianamente por meio da oralidade etc. – torna-se interessante, refletindo-se, ainda, a respeito das compreensões teóricas dos docentes sobre suas práticas e as funções sociais da educação escolar para esses educandos. Desse modo, acredito que a melhor forma de compreender a educação na EJA é propor um diálogo com os sujeitos que integram essa modalidade de ensino.

Perguntamos: como os discentes percebem o seu aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade? Como os docentes enxergam esse processo? Como essas concepções dialogam e podem trazer contribuições para o aprendizado na EJA?

Nesse sentido, proponho um diálogo tanto com os sujeitos alunos quanto com os professores, com as concepções teóricas, políticas, afetivas que norteiam as práticas na EJA no que se refere ao trabalho com a leitura, escrita e oralidade. Como apontei, há um estigma social desfavorável em torno dessa modalidade de ensino, e é necessário entendermos como os sujeitos se percebem na realização do processo educativo nessas classes. É necessário também compreendermos como a identidade dessa modalidade de ensino vai se construindo (o que se prioriza, quais são os desejos de aprendizados dos educandos, as propostas das políticas públicas) e de que maneira a visão assistencialista, historicamente associada à EJA, vem sendo superada, ampliando-se a visão dessa modalidade de ensino como um direito assegurado pela constituição e, portanto, um investimento público para os sujeitos que desejam continuar seus estudos.

Nessa perspectiva, é importante destacar também que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que demanda do sujeito o conhecimento sobre a linguagem escrita, havendo uma necessidade do uso social de tais aprendizagens, como no preenchimento de formulários, em anotações ou leitura de uma informação, um contrato de trabalho etc. Nesse contexto é que os educandos adultos voltam para escola em busca desse conhecimento, pois ele é necessário para sanar muitas demandas da sociedade contemporânea. É importante destacar também que os alunos da EJA apresentam desejos e demandas bem específicas. O desejo de mudar de vida pelo viés da educação pode ser apenas a necessidade de ler a Bíblia, ou escrever o nome, ensinar aos filhos as lições de casa, como também pode existir o desejo de ascensão no mercado de trabalho, ingresso em cursos profissionalizantes, faculdades etc., exigindo constantes reflexões, por parte do docente, sobre a educação proposta para esses sujeitos.

Freire, dentro de suas discussões, nos fala sobre uma educação libertadora; nas palavras do autor: “Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (2011.p.105). Essa proposta educacional demandaria um posicionamento político e social na perspectiva de construir uma educação que

movimenta o sujeito, que o transforma, liberta. Ainda dialogando com Freire (2011,1992) é que destaco os desejos de estudos e singularizo sua importância pautada nas mudanças que esses aprendizados podem trazer para a vida dos educandos.

Nesse intuito, a transição de um estado de *não saber* para o de *saber* pode revolucionar o estar no mundo, não necessariamente com ganhos econômicos, mas com sentidos e potencialidades na vida pessoal outrora desconhecidos por esses sujeitos.

Desse modo, o professor deve ter conhecimento das teorias, dos desejos de aprendizado, da dialética das relações e das políticas públicas que fundamentam seu trabalho, potencializando, assim, a aprendizagem e respeitando o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita dos aprendentes. Por sua vez, há também a necessidade de um empenho e dedicação por parte dos discentes que, ao construírem uma rotina de estudos, podem ampliar seus conhecimentos e aprender a leitura e a escrita de modo pleno. A consciência dos papéis e responsabilidades, percebendo-se também que o aprendizado é processual e gradativo, auxilia tanto os docentes como os discentes na reflexão e compreensão sobre a complexidade do aprendizado da leitura, escrita e oralidade; lembrando Freire “aprender é gostoso, mas exige esforço”⁸ por parte de quem ensina e de quem aprende. É necessário ressaltar que o estudo como rotina também se constrói na escola e é função dela criar condições para que os educandos possam ampliá-la. O conhecimento sobre as responsabilidades de docentes e discentes nas práticas cotidianas pode ajudar a construir uma identidade própria e significativa para a educação na EJA.

Considero, por exemplo, o momento inicial da alfabetização como de fundamental importância para que a escola exerça o respeito à forma de o educando se expressar, pois é na escola que esse sujeito irá aprender as convenções da linguagem escrita, e, provavelmente com isso, ele terá uma maior inserção na sociedade letrada. Esse conhecimento (mesmo sendo o propósito inicial do educando à escola) deve ser ampliado, visto que a EJA é ofertada em todos os níveis de ensino,

⁸ Segundo Moacir Gadotti, esse foi o primeiro texto proferido por Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria Municipal de São Paulo (1989). Disponível em http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2738/FPF_PTPF_24_006.pdf acessado em 19/01/2015.

e a escolarização para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode e deve ser efetivada na EJA.

Entretanto, em experiências pessoais como docente, e também como pesquisadora, pude notar que tanto os alunos como os professores nem sempre percebem o processo de retorno aos estudos desses educandos adultos como um caminho para melhor inserção na sociedade letrada. Por muitas vezes, esses sujeitos veem a escola muito mais como um refúgio da rotina de trabalho do que como um lugar em que acontecerá efetivamente a aprendizagem, e, no geral, a escola não é vista como um espaço que pode possibilitar novos caminhos de vida, como, por exemplo, a própria continuidade dos estudos em outros níveis de ensino.

No caso da EJA, o estigma de sujeitos pouco escolarizados faz parte do dia a dia de muitos desses educandos, sendo eles marginalizados por não dominarem o sistema de escrita alfabética. Goffman (2004) nos diz que,

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso. (p.6)

Sabemos que há muitos preconceitos em torno do aprendizado dos educandos da EJA, e o propósito de garantir uma educação de qualidade para esses sujeitos nem sempre acontece. Portanto, mudanças em torno das percepções sobre a modalidade de ensino carecem de: constantes reflexões sobre como a EJA foi vista ao longo da história da educação; e atitudes que resultem em quebras de paradigmas, possibilitando ao sujeito da EJA, assim como a outros sujeitos da educação, perspectivas de ampliação de conhecimentos através da continuidade dos estudos. Assim como temos conhecimento de pessoas públicas que estudaram tardiamente (Paulo Freire, por exemplo, foi admitido no ginásio quando parte dos seus colegas já estava na faculdade), os educandos da EJA também podem se tornar educadores, advogados ou qualquer outra profissão que desejarem desempenhar, ampliando o exercício da cidadania em várias instâncias sociais.

Logo, é importante refletirmos como nós professores pensamos a EJA e que perspectivas temos sobre o aprendizado desses sujeitos e sobre sua maior inserção na sociedade letrada. Atuamos na EJA apenas para garantir ao sujeito a escrita do nome e a mobilidade urbana, ao conseguir com que o educando leia o letreiro de um

ônibus e se locomova dentro da cidade, ou esperamos desses sujeitos uma ascensão pessoal e escolar que possa, por exemplo, se igualar à nossa própria formação? É necessário refletirmos sobre que educação queremos oferecer para esses sujeitos e, posteriormente, lutarmos pela sua concretização.

No que se refere aos diversos usos da linguagem, sabemos que há uma convenção social necessária ao se utilizar o sistema de escrita alfabético, porém, em alguns momentos, essa forma de expressão se estende socialmente à expectativa de manifestação da linguagem oral. Entretanto, as formas de expressão dos educandos, principalmente na oralidade, estão imbuídas de particularidades que, por vezes, os marginaliza.

BAGNO (2004b) ressalta que considerar a expressão falada mais correta como sendo a que se aproxima da convenção escrita é não respeitar as variantes linguísticas, propondo uma homogeneização da manifestação oral, ou seja, um empobrecimento da língua, por não se respeitar o uso de variantes. Há, ainda, uma implicação que me parece fundamentalmente sociológica: o preconceito linguístico incide, sobretudo, nos grupos menos favorecidos da sociedade, que são exatamente o público-alvo prioritário da escola pública. Parece que essas questões deveriam fazer parte do debate dos educadores, o que tornaria o ensino da língua não só técnico, mas contextual, afetivo e, essencialmente, político, ao se pensar no respeito pelas heterogeneidades, priorizando a importância da diversidade, inclusive a linguística.

É importante destacar ainda que a escola precisa apresentar aos discentes a fala mais adequada para determinadas situações que demandem formalidade. O modo como falamos com os nossos familiares e amigos não é o mesmo utilizado numa entrevista de emprego e no próprio trabalho. É interessante perceber que a escola geralmente se caracteriza como o lugar (talvez o primeiro) em que o aluno se expõe como locutor (GERALDI, 1996). Essa “nova posição” requer domínio de habilidades, as quais os discentes podem ainda não ter, e precisam, portanto, ser desinibidas e ensinadas. Em se tratando de alunos da EJA, no geral, estes já reconhecem as diversas instâncias públicas de uso da linguagem e sabem o lugar ocupado por eles, que é, geralmente, de interlocutores nas situações cotidianas. Em vários momentos encontramos em sala de aula discentes que se sentem envergonhados e não se arriscam a tomar a palavra numa instância pública, interferindo, por algumas vezes,

no aprendizado das práticas de comunicação oral no interior da escola. Há, portanto, o desafio de ampliar nos educandos o repertório linguístico no âmbito dos usos formais da linguagem oral, tornando-os conhecedores (e por que não dizer), usuários de outras variantes.

Sabemos que a escola deve se consolidar como um espaço inclusivo, que lida com diversos sujeitos e posicionamentos diferenciados em vários aspectos, inclusive o linguístico. Para alguns sujeitos, a escola pública é o único lugar onde se realizam, por exemplo, as práticas de leitura e o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético. É inegável a importância desse aprendizado em nossa sociedade. Castilho (2002, p.1) nos fala sobre “nossa inarredável obrigação de passar aos nossos alunos o modo culto, prestigiado, de falar e escrever”. No entanto, como linguista, ele tem a nítida consciência de que “reduzir a isso a tarefa do ensino é de uma pobreza desoladora”.

O aprendizado da norma padrão da língua escrita e ampliação do repertório linguístico tornam-se importantes inclusive para que se tenha um aumento dos vocábulos no momento de uma manifestação oral. O indivíduo que conhece a sua língua na forma escrita e oral, com as suas regras, conhecimento do interlocutor, das situações de comunicação, terá mais opções de escolha no momento de se expressar, e poderá selecionar ou não um uso mais formal da linguagem, a depender da ocasião, o que também se consolida como aprendizado.

É importante destacar que a escrita tem um papel importante na sociedade contemporânea, como ferramenta de comunicação e preservação da memória. No filme *O Mistério do Samba*⁹, por exemplo, a cantora Marisa Monte faz uma busca de sambas inéditos de compositores cariocas para integrar o seu CD intitulado *Tudo azul*. Em um dos trechos do filme, a cantora está na casa de dona Neném (viúva de Manacea), e a filha dele (Áurea) diz que, para compor seus sambas, o pai chamava as crianças para decorarem as letras. A cantora pergunta se ele não tinha um caderninho que fazia as anotações e ela disse que sim; numa caixinha ela encontrou alguns manuscritos com a Caligrafia de Manacea, que resgatou e apresentou: por exemplo, a letra de uma canção intitulada *Volta meu amor*, que todos cantavam, mas

⁹ **O Mistério do Samba** é um filme documentário brasileiro de 2008. Foi dirigido por Lula Buarque de Hollanda e Carolina Jabor e produzido pela cantora e compositora Marisa Monte. Mais informações a respeito dessa película no site: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-202214/>, acessado em 11/04/2015.

não se sabia ao certo qual era a letra original feita pelo sambista. A própria cantora considerou esse achado semelhante ao de se encontrar um tesouro¹⁰ e a canção integrou seu repertório. Trago este exemplo para destacar que a escrita é um dos principais instrumentos de registro, para a comunicação e a preservação de tesouros. A literatura, a música, o teatro, a imprensa e a cultura em geral utilizam a escrita para interagir e socializar as suas produções, para construir identidades e estilos que marcam e transgridem os momentos históricos. Dessa forma, há a necessidade de pensarmos na relevância de aprender a ler, escrever e se expressar oralmente nas diversas instâncias sociais, e não apenas numa demanda escolarizada.

Geraldi (1996, p.61) nos apresenta três grandes contribuições da linguística contemporânea que podem auxiliar o ensino da língua materna. A primeira é a forma de conceber a linguagem (e, por consequência, a língua); a segunda é o enfoque diferenciado das variantes linguísticas e a terceira refere-se ao discurso materializado em diferentes configurações textuais. As relações de ensino da língua se materializariam em três práticas: leitura, produção de textos e análise linguística, que acontecem de forma concomitante; em suas palavras...

A reflexão linguística, terceira prática apontada, se dá concomitante à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor, satisfazendo necessidades de comunicação a distância ou registrando para outrem e para si próprio suas vivências e compreensões do mundo de que participa. (p.62)

O autor considera que para a concretização das práticas na perspectiva apresentada, é necessário retomar os três pressupostos da linguística moderna. Essa compreensão demandaria a criação de situações interlocutivas em que se faria emergirem as diversas manifestações linguísticas. Ao conceber a linguagem como uma atividade constitutiva, que depende fundamentalmente da relação de um EU com um TU, permitindo assim a intercompreensão, percebemos que desse modo vamos construindo a nós próprios como sujeitos e enxergando a língua não como um sistema fechado, pronto e acabado, mas como objeto de constante reformulação, em que os

¹⁰ Entrevista cedida por Marisa Monte e disponível no site: http://www.academiabrasileiradecinema.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=997&Itemid=522&limit=1&limitstart=3. Filme O mistério do Samba está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ijc5VFkd-Z4>, acessado em 04/04/2015.

sujeitos participam do processo de constituição (GERALDI, 1996, p.63). No estado da Bahia, por exemplo, as interferências regionais no uso da língua se materializaram em um dicionário de *baianês*¹¹, que apresenta expressões linguísticas utilizadas em algumas partes do estado da Bahia, não presentes em outros lugares do Brasil. Essas manifestações da linguagem verbal são cíclicas e aparecem em bordões falados por personagens de novelas, canções, propagandas. Esses modos de falar vão se transformando e se constituindo também como língua utilizada socialmente. Um olhar aguçado para esse conjunto traz novas concepções sobre a compreensão do ensino da língua e sobre os estudos da linguística moderna.

Ainda discorrendo sobre essas questões, Geraldi (1996) apresenta algumas reflexões acerca do aprendizado da língua, que, a princípio, é aquela do meio social de que fazemos parte. No decorrer da vida agregamos (a maior parte das vezes por meio da escola) outros conhecimentos linguísticos em nosso repertório. Esses novos saberes se reformulam com base em nossos referenciais de vida, constantemente modificados a partir de nossas experiências. O autor ainda reforça que os motivos de uma variante ser correta e outra não, faz parte de uma eleição social definida por determinados grupos. Para o autor, no processo pedagógico devem-se construir possibilidades de novas interações em que os alunos internalizem recursos expressivos. Segundo o estudioso “Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las”. (p.65). No processo de aprendizado da leitura, da escrita e no trabalho com a oralidade, as diversas formas de se expressar aparecem e se constituem como um momento de riqueza e interação entre os saberes. No explorar as semelhanças e diferenças entre palavras, entre variantes, o aprendizado vai se construindo no diálogo entre o professor, os alunos e os colegas.

Ao falar das diferentes interlocuções textuais, o autor vai tecendo algumas proposições sobre o aprendizado da língua, dando destaque à relevância da leitura e da escrita. Ele afirma o seguinte:

Aprender a ler é assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas

¹¹ O dicionário de baianês é de autoria do engenheiro carioca Nivaldo Lariu. A edição on-line está disponível no site: <http://www.folderpark.net/baianes/>, acessado em 16/01/2015.

relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. (1996, p.66)

Nesse sentido, o autor preocupa-se com o lugar das práticas de linguagem para um uso mais exitoso da língua. Sendo assim, não é o conhecimento de alguns aspectos técnicos do idioma que garantem o seu efetivo aprendizado, mas, sim, constantes reflexões metalinguísticas de como os textos se constroem, além de suas funcionalidades.

Ler e escrever são atividades individuais e também sociais; o seu êxito depende das relações de interlocução do aprendente com sua história de vida, com textos que leu em outros momentos e que lhes foram significativos e com o exercício constante de leitura e produção textual. O sujeito aprende a aprender a partir de uma mediação pedagógica e da compreensão do seu próprio processo de aprendizagem. O desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores (LERNER, 2002) se constrói em rotinas didáticas que fortaleçam a plenitude desses conhecimentos.

É importante destacar que quanto maior for o contato do sujeito com estruturas formais da linguagem, provavelmente esse conhecimento será evidenciado tanto na expressão oral como escrita. Nesse aspecto, é importante destacar que o ensino noturno apresenta mais problemas em termos estruturais e didáticos, o que pode impedir uma ampliação do nível de letramento dos discentes¹². É nele que se concentram os professores que já tiveram uma dupla jornada de trabalho. No geral não há procedimentos metodológicos adequados, a carga horária de aulas é menor e, por vezes, a identidade da EJA ainda está se construindo dentro do campo educacional (ARROYO, 2006). Por outro lado, a EJA se apresenta como uma modalidade de ensino que garante o direito à educação a todos os sujeitos, e amplia a participação cidadã dos educandos por possibilitar o aprendizado escolar em qualquer período da vida (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001); no geral, há motivações diversas para que estes retornem à escola (SANTOS, 2003). Acrescento que esses discentes geralmente são amorosos, afetuosos e demonstram muito respeito pela escola, colegas e pela educação que recebem.

¹² Mais detalhamentos sobre a estrutura da Educação de Jovens e Adultos vide as diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Parecer CEB 11/2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf, acessado em 20/12/2012

Soares (2002, p.19) ressalta a necessidade de implantação de projetos pedagógicos que levem em conta, por exemplo, a flexibilidade curricular nos horários e tempos que possam contemplar a realidade do trabalho. A realidade do trabalho, por exemplo, seria contemplada não apenas na flexibilização de horários, mas também como parte integrante e transversal nos diversos conteúdos trabalhos em sala de aula.

Os dados estatísticos nos apresentam percentuais de evasão, reprovação e índices de analfabetismo que precisam ser considerados e refletidos em prol de mudanças estruturais e pedagógicas na EJA. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, no estado da Bahia, o índice de reprovação no ensino noturno, no qual mais intensamente se realiza a EJA, encontra-se na faixa de 12,2 %, enquanto que os de abandono alcançam 40, 7% no Ensino Fundamental¹³. Ainda de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico 2010, a Bahia possui 16,6% da sua população ainda analfabeta. No total, são 1.729.297 cidadãos, com idade superior a 15 anos, que não sabem ler nem escrever. Em todo o Brasil, os índices chegaram a 9,6% da população, atingindo o quantitativo de 13.933.173. Analisando com mais detalhes o levantamento, as taxas de analfabetismo na Bahia estão majoritariamente concentradas na população que tem mais de 60 anos – cerca de 44% é analfabeta. Logo em seguida, aparecem os adultos que possuem idade entre 40 e 59 anos (22,1%), acompanhada pela faixa etária dos 25 aos 39 anos (10%) e, por fim, os mais jovens – entre 15 e 24 anos – com taxa de 3,7%¹⁴.

Percebemos com os dados acima que há um percentual altíssimo de jovens, adultos e idosos que ainda não é alfabetizado. Isso nos leva a refletir sobre qual escola é adequada para atender as demandas de aprendizagem desses sujeitos.

Sabemos que há a necessidade de refletirmos sobre a educação da EJA, percebendo a oferta de educação para esta modalidade de ensino como um investimento necessário para atender os direitos desses sujeitos que foram negados em algum momento da sua história de vida. Esses dados trazem também reflexões sobre os possíveis motivos que levam os educandos a não estarem na escola. Penso

¹³ Dados disponíveis no Plano Estadual de Educação, lei nº 10.330, de 15 de dezembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências.

¹⁴ Dados disponíveis em: <http://www.ibahia.com/detalhe/noticia/bahia-e-o-estado-com-maior-numero-de-analfabetos-aponta-o-censo-2010/>, acesso em 15/10/2012.

que na elaboração de políticas públicas para a EJA, pesquisas que tratem de responder essa questão devem ser consideradas, bem como os sujeitos que estão nela precisam ser ouvidos, visto que os educandos que evadem geralmente não continuam os estudos em momento posterior e continuam a viver “à margem da sociedade letrada”.

Nesse sentido, o estudo sobre as compreensões de aprendizado da leitura, escrita e oralidade dos educandos da EJA torna-se necessário para se entender como estes percebem seu próprio aprendizado, como os docentes veem esse aprendizado e, em que medida, essas compreensões dialogam, com vistas a apreender e possibilitar novas reflexões sobre as práticas nas classes da EJA. Importante perceber também como as interações se constroem nessas práticas pedagógicas e como contribuem para a construção do aprendizado. É necessário, ainda, alcançar de que maneira os docentes percebem sua prática, a fundamentam e consolidam.

Acredito que as reflexões em torno desse tema são pertinentes ao espaço escolar, pois, quando se compreende como o aluno aprende e a importância dos usos sociais do aprendizado escolar, o professor pode trabalhar de forma mais proveitosa com as convenções sociais da língua, utilizando, por exemplo, a oralidade dos discentes como ponto de partida para os novos aprendizados que acontecerão na escola. Já os discentes podem aprender a se expressar formalmente nos âmbitos oral e grafado da fala e escrita, ao se sentirem respeitados nas formas de expressão que já possuem.

Dessa forma, este estudo pretende conhecer algumas percepções dos educandos e educadores sobre os processos de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA, considerando as singularidades dos sujeitos e estabelecendo relações com os usos sociais da língua; Tendo esse objetivo geral, elenquei os seguintes objetivos específicos: a) Entender como acontecem os processos de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA, a partir de um diálogo entre os achados da pesquisa e os estudos sobre os usos da língua na contemporaneidade; b) Discutir possíveis relações entre as percepções dos educandos e educadores, levando em conta as singularidades dos sujeitos e os usos sociais da língua.

Para alcançar tais objetivos, realizei uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica em que as observações de aula, as entrevistas formais e informais com

alunos e professores trouxeram subsídios para a construção de reflexões e conhecimentos apresentados ao longo deste trabalho.

O trabalho de campo foi realizado no Centro de Educação Magalhães Neto (CEA), localizado no bairro dos Barris. O CEA é um centro de EJA e atende a esta modalidade nos três turnos. A pesquisa etnográfica se realizou entre os meses de julho de 2014 e janeiro de 2015. Contemplou duas turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, chamado na escola de Tempo Formativo I, com os professores e discentes que quiseram participar da pesquisa.

Dos resultados desta proposta pude extrair a compreensão da importância de ouvir os sujeitos que constroem a EJA, percebendo suas singularidades e a necessidade de construir currículos dialógicos, que ampliem as vivências culturais dos sujeitos, bem como suas próprias possibilidades de aprendizado da leitura, escrita e oralidade por meio da educação escolar. O meu desejo é que os aspectos técnicos, políticos, pedagógicos e afetivos destacados neste trabalho possam se interconectar e trazer contribuições para a qualidade da educação nessa modalidade de ensino.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. O primeiro é esta introdução em que apresento o tema estudado e as motivações para realização deste estudo. No segundo, apresentarei uma contextualização da EJA na contemporaneidade, dando um enfoque ao esboço biográfico dos interlocutores e ao aprendizado dos educandos na vida adulta. Já no terceiro, apresentarei as concepções de língua, e seus usos sociais, que serão discutidas ao longo do trabalho. Discorrerei também sobre a interlocução entre leitura, escrita e oralidade, reconhecendo-as como importantes para interação social e, portanto, de interesse da escola que pretende formar o sujeito letrado. No quarto capítulo ponderarei sobre a metodologia do trabalho, apresentarei a escola pesquisada, bem como os caminhos percorridos para construção deste trabalho. No quinto capítulo serão discutidos os achados na pesquisa de campo, num exercício dialógico entre os dizeres dos sujeitos, as teorias estudadas e as minhas interpretações. Por fim, no sexto, serão colocadas as considerações finais do trabalho.

Espero que esta pesquisa traga reflexões para educadores da EJA, pesquisadoras das áreas de educação e linguagem e, principalmente, almejo um repensar sobre as aulas que são ministradas para os educandos adultos, no intuito de qualificar o aprendizado desses sujeitos e construir rotinas pedagógicas planejadas

com vistas a atender esse público, considerando suas demandas, desejos e possibilidades de mudanças de vida pelo viés da educação escolar ofertada.

2- O APRENDIZADO NA EJA: SUJEITOS, CONHECIMENTOS PRÉVIOS E DOMÍNIO DO SISTEMA DE ESCRITA

[...] Por indicação da professora, li Capitães da Areia, de Jorge Amado (1912-2001). No começo, achei que não ia dar conta. Mas insisti. Ficava com ele o tempo todo, levava para qualquer canto. Em casa, até me diziam que a minha comida era ele! Quando tinha alguma dúvida, consultava a professora. Depois disso, fui em busca de outros livros. Também quero escrever melhor. Às vezes, ainda me atrapalho, mas, pouco a pouco, sei que vou conseguir!"

Jacira Pereira de Jesus

Em uma reportagem da Revista Nova Escola, na edição 265 (setembro de 2013)¹⁵, foi apresentada a história de Dona Jacira, uma idosa de 65 anos que saiu do interior da Bahia na juventude e veio até a capital (Salvador) para trabalhar, ficando assim afastada do sistema educacional por muitos anos. Ao retornar à escola, ela começou o aprendizado da leitura de modo muito tímido, até que uma professora a desafiou a ler o livro *Capitães da Areia*, do escritor baiano Jorge Amado. A princípio, ela se assustou com o tamanho do livro, mas com o auxílio da professora e colegas, aceitou o desafio e se tornou uma leitora de obras literárias a partir dessa leitura.

A motivação, a parceria construída entre educanda, educadora e colegas e a construção de comportamentos leitores aliada a um exercício de apreciação de leituras literárias possibilitou a Dona Jacira o aprendizado de estratégias de leitura como antecipação, inferência, retomada do texto lido, entre outras. O exercício de leitura trabalhado nas escolas precisa considerar os sujeitos leitores reais com suas estratégias, interesses e hábitos. Em se tratando de sujeitos em processo de aprendizado, os comportamentos leitores também são ensinados e vivenciados.

A percepção de que as habilidades adquiridas lhe serviriam para leituras futuras fez Dona Jacira ganhar confiança em sua potencialidade diante de quaisquer outros textos. Sendo assim, além do ensino da leitura, a escola pode atender as demandas de aprendizado dos sujeitos e ampliar as possibilidades de leituras a partir das práticas de letramento construídas na parceria com professores e colegas.

¹⁵ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/eja-idosos-volta-escola-educacao-jovens-adultos-759946.shtml?page=1>, acessado em 25/12/2013.

Assim como a Dona Jacira, acredito que outros sujeitos da EJA podem superar seus temores e ler ou escrever os textos que lhes interessarem. A educação proposta para esses educandos precisa se atentar para as demandas específicas apresentadas por esses sujeitos e (por que não?) superar expectativas iniciais de aprendizado, tornando-os leitores e escritores dos mais diversos tipos e gêneros textuais.

Dona Jacira se apresenta como ser humano singular e, ao mesmo tempo, pertencente ao grupo de pessoas que se alfabetizaram na idade adulta ou idosa. O conhecimento das particularidades (interesses, motivações, relações de trabalho, afetividades etc.), bem como do perfil macro (condições sociais, econômicas, culturais etc.) desses educandos é de suma importância para planejarmos e construirmos uma educação qualificada para os sujeitos jovens, adultos e idosos.

Dessa forma, este capítulo se propõe a refletir sobre o aprendizado dos sujeitos da EJA a partir dos conhecimentos sobre suas semelhanças, singularidades, desejos e possibilidades de trabalho. Sendo assim, no próximo tópico apresentarei de modo panorâmico um esboço biográfico dos interlocutores no intuito de conhecer mais especificamente as subjetividades desses sujeitos e, a partir disso, pensar sobre o papel social da educação escolar no processo de aprendizado da leitura, da escrita e no trabalho com a oralidade.

2.1- A EDUCAÇÃO NA EJA: QUEM SÃO SEUS SUJEITOS?

2.1.1- Os discentes

*O meu nome é Severino,
como não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria*

João Cabral de Melo Neto

Assim como João Cabral de Melo Neto nos apresenta um sujeito Severino, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos encontramos Severinos, Josés, Pedros, Antonias, Marias, Josefas, indivíduos que, por alguma razão, não puderam estudar na infância, mas que voltaram para a escola. Seja pela necessidade de trabalhar, ou por não terem estímulo dentro da família, ou residirem em comunidades nas quais o

acesso à escola era precário, tais sujeitos, dentro das suas heterogeneidades, se assemelham no que se refere ao fato de serem o público-alvo dos programas e políticas pensados e executados para a modalidade de ensino EJA.

Esses sujeitos se assemelham nas descrições apresentadas pelos documentos que orientam a educação na EJA em âmbito federal, estadual e municipal. Vejamos:

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua. (BRASIL, 2006, p.15)

São sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados (as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico. (BAHIA, 2009, p.11)

Em relação ao aspecto socioeconômico, a desigualdade histórica presente no município alijou grande parcela da população do direito aos estudos em detrimento do trabalho. Os trabalhos mais comuns são: Trabalhadores do mercado formal e informal, empregadas domésticas, pedreiros e vendedores. (SALVADOR, 2012, p. 33 e 34)

Podemos perceber que há semelhanças no perfil dos educandos da EJA (tratando-se dos aspectos socioeconômicos que os caracterizam como pessoas pertencentes às classes populares, da questão da etnia, gênero etc.) que são apresentados em documentos oficiais. Tal caracterização nos leva a ter um olhar mais cuidadoso para os aspectos que os assemelham e que os diferenciam. O conhecimento sobre as características desses sujeitos é necessário para compreendermos quem eles são e as especificidades da educação a eles ofertada.

Há, no entanto, uma gama de saberes que estão presentes nas classes da EJA. Saberes resultantes das convivências em inúmeros espaços sociais e advindos

de demandas da vida social e privada. Ter sensibilidade para perceber as singularidades presentes na convivência com esses sujeitos é de fundamental importância para compreendermos os diversos aprendizados que se constroem nesses espaços.

Essa modalidade de ensino é o espaço da diversidade e das múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. (SALVADOR, 2010). Há diferenças etárias, geracionais, culturais, étnico-raciais etc., que fazem essas classes apresentarem demandas e especificidades bem complexas. Tratar dessas questões nessas classes é primordial para efetivarmos uma educação que seja mais humanizadora e que avance nas relações de conhecimento e respeito à alteridade.

Na modalidade EJA, temos os alunos jovens e adolescentes que, após passarem por vários anos pelo ensino fundamental regular, são reprovados por diversas vezes, até chegar a uma idade (15 ou 18 anos) em que são transferidos para a classe noturna. São jovens com sonhos e desejos próprios da juventude que se veem marginalizados por conta de condições sociais, econômicas e também educacionais. Sobre esses jovens, Silva (2010) nos diz o seguinte:

Ser jovem negro pobre na EJA é enfrentar situações sociais, financeiras e culturais limites que muitas vezes inviabilizam o deslocamento pela cidade, o acesso às baladas, a inserção social de forma mais efetiva, o acesso a determinados bens culturais e a vivência do preconceito e discriminação, seja de origem étnico-racial, seja de classe social. A curiosidade é algo intrínseco ao jovem, sobretudo se determinados conteúdos escolares se aproximam dos fatos vividos em sua realidade. A formação de grupos de afinidades é algo perceptível, pois se organizam por idade, sexo, origem social e familiar, entre outros¹⁶. (p.150)

O olhar atento para esses jovens precisa acontecer, pois, cada vez mais, eles povoam essas classes construindo a chamada “juvenilização da EJA”. As especificidades se entrelaçam (jovem, negro, pobre...) e emergem as necessidades de construção de práticas que dialoguem e respeitem esses sujeitos como eles são. Carrano (2007) fala sobre a inclusão desses jovens na EJA, apresentando o desafio para os docentes de compreender o que é ser esse jovem na contemporaneidade. Para o autor, “Os educadores precisam, então, estar atentos à pluralidade de

¹⁶ Trecho do diário de campo do autor. Diário do dia 26/02/2008, apresentado no livro em questão.

situações e trajetórias labirínticas que configuram um quadro múltiplo dos modos de viver a ‘transição da vida adulta’”. (p.5).

Este jovem aluno traz seu jeito, modos de agir, de pensar, os conhecimentos e conflitos que, por muitas vezes, criam confrontos com a instituição ou com colegas adultos ou idosos. Saber ouvir e dialogar com esses sujeitos no intuito de compreendê-los é basilar para se construir uma educação na EJA que respeite e considere as demandas das múltiplas juventudes. (MORAES, 2011). Nesse sentido, a compreensão e o trato da educação de jovens na EJA demanda uma qualificação do olhar crítico para os aspectos macro da educação básica, que não tem garantido o aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade mais formal no momento em que esses educandos se encontram no ensino fundamental. Para Castro e Aquino (2008, p.32)

A prioridade atribuída à universalização do acesso ao ensino fundamental representou um passo importante na longa trajetória rumo à construção de uma educação de qualidade para todos. No entanto, muito resta a ser feito para transformar as escolas brasileiras em efetivos espaços de ensino e aprendizagem estimulantes para os alunos e garantidores de um percurso educacional completo.

O fazer a EJA para educandos jovens é um trabalho que vem se construindo e se consolidando a partir da recente demanda em que o aprendizado da leitura, escrita e oralidade dialoga com os anseios, desejos e dúvidas juvenis. Dessa forma, o trabalho com o jovem na EJA perpassa por relações de respeito à história de vida desses sujeitos, reconhecendo-os como seres que possuem o direito subjetivo de aprender de modo profícuo. Existem vários estudos e pesquisas que nos auxiliam a compreender sobre a inserção de jovens na EJA (BRUNEL, 2004; CARRANO, 2007; MORAES, 2011). No entanto, é importante destacar o papel do docente que constrói e reconstrói cotidianamente a educação para esses sujeitos. No estudo, nos diálogos e nas trocas é que aprendemos a educar os alunos jovens na contemporaneidade.

Temos na EJA o grupo das pessoas adultas e idosas que nunca foram à escola. Há também um grupo de adultos e idosos que frequentaram a escola por algum período, mas não deram continuidade aos estudos, no geral, por conta da necessidade de priorizar o trabalho em detrimento da escola, entre tantas outras histórias que são singulares e, ao mesmo tempo, plurais, por ainda termos sujeitos não alfabetizados vivendo em uma sociedade grafocêntrica. No que se refere aos

sujeitos idosos, cada vez mais os cuidados com a saúde têm garantido uma longevidade, possibilitando a esses sujeitos vários aprendizados, mesmo na idade senil. Sobre essa questão, Marques e Pachane (2010) alegam que:

Embora educação e envelhecimento tenham sido dois temas muito evidenciados na contemporaneidade por meio de pesquisas, discursos e políticas públicas, faz-se necessário ampliar a articulação entre essas duas temáticas e compreender mais a fundo o itinerário do envelhecimento, enquanto categoria social e histórica, para desvelarmos os seus sentidos e encaminhamentos possíveis, entre os quais destacamos um posicionamento político que se sustente na dignificação do idoso como ator social, investido, portanto, de uma identidade cidadã, que se faz relegada a segundo plano, muitas vezes pela conveniência de seu esquecimento. (p.488)

Dessa forma, destacamos a demanda de idosos que ainda não são alfabetizados (no que diz respeito a Bahia, por exemplo, trata-se de mais de 40% da população acima dos 60 anos de idade). Tais pessoas carecem de alguns cuidados mais particulares com a saúde, a locomoção etc. No entanto, elas têm uma participação social cada vez mais ativa, e buscam aprender coisas novas. Nesse aspecto, agregar o aprendizado da leitura e da escrita e novas formas de lidar com a oralidade pode possibilitar a emancipação desses sujeitos, ancorada tanto nas potencialidades individuais (ler um texto sozinho, conseguir ler uma receita) como na ampliação das vivências sociais (leituras coletivas, escrita de um texto para alguém). Dessa maneira, o olhar atento e cuidadoso para a educação dos idosos vem ganhando crescente destaque, num exercício de compreensão e garantia de direitos e na construção de um maior entendimento das especificidades da EJA. Destaco também o aumento da expectativa de vida da população que, de modo genérico, tem garantido uma vivência saudável, mesmo na idade idosa. Voltar aos estudos, aprender outra língua, fazer intercâmbio, entre outras aprendizagens, são práticas que têm acontecido de forma cada vez mais frequente com pessoas na idade idosa.

No que se refere à questão de gênero, na EJA temos muitas mulheres que são chefes de família e que, por vezes, não são estimuladas a continuar os estudos por seus parceiros ou demais familiares. São guerreiras que todos os dias desbravam na luta cotidiana o desejo e o empenho de aprender a ler e escrever. Tratando dessa questão, Nogueira (2006, p.75- 76) aponta o seguinte:

Não é uma tarefa simples para a mulher a decisão de estudar na idade adulta, ao contrário, trata-se de uma batalha contra princípios,

hierarquias, valores culturais arraigados que ainda sobrevivem na nossa sociedade. O momento da tomada de decisão, de se dizer “vou estudar”, não é inconsequente, ao contrário, é algo estudado, planejado, negociado no âmbito das conflituosas relações familiares e de trabalho.

Dessa forma, a atenção às especificidades de gênero deve abarcar os currículos, as políticas e o olhar dos educadores da EJA. Apesar dos avanços nas discussões políticas sobre a equidade entre os sexos (IV Conferência Mundial sobre a mulher (1995)¹⁷; Conferência Internacional da Educação de adultos (1997))¹⁸, ser mulher na EJA diferencia-se muito do ser homem. Eles, no geral, são estimulados por suas parceiras a prosseguirem os estudos; a essas, todavia, geralmente são cobradas as atribuições domésticas e as responsabilidades com os parceiros, filhos, netos. (NOGUEIRA, 2006). Há uma distância entre os acordos firmados em prol da educação de mulheres e sua materialização efetiva, especialmente no que se refere às mulheres pertencentes às camadas populares. No entanto, há nas histórias de vida dessas mulheres uma trajetória de constantes lutas e superações. Segundo Nogueira (2006), as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade, ocasionando uma equiparação e superação dos níveis educacionais para as mulheres. Entretanto, a autora destaca que há, ainda, elevados índices de analfabetismo feminino, notadamente no grupo etário mais velho da população; a estudiosa também ressalta que a falta de estudos sobre essa especificidade da EJA dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino, que ainda inviabilizam a sua inserção e permanência no espaço escolar.

Os estudos, pesquisas e práticas da EJA precisam dialogar com a luta das mulheres, suas conquistas, e propor reflexões sobre o papel desempenhado pelas mulheres na contemporaneidade, reconhecendo as crenças e preconceitos que ainda existem sobre a condição feminina, buscando o avanço no conhecimento sobre as diferenças e semelhanças culturais e sociais entre os sexos.

Dessa forma, a compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais que afetam essas mulheres precisa perpassar pelas salas de aula, no intuito de se

¹⁷ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A MULHER, 4, 1995. Organização das Ações Unidas, Beijing, China-Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

¹⁸ CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS. UNESCO. Hamburgo. 1997.

valorizar suas conquistas, motivando-as ainda mais para um maior empoderamento, com o auxílio da educação escolar.

No que se refere ao aluno trabalhador, há que se considerar as demandas de aprendizagem desses educandos, com vistas a possibilitar melhorias na atuação profissional, bem como adequar os currículos aos tempos e espaços específicos desses sujeitos. A temática que envolve o trabalho precisa efetivamente se tornar transversal, perpassando por todo o currículo das salas de EJA. No trabalho de campo, vi, por exemplo, alunos que levavam o contracheque para a escola para poder conferir e assinar; percebi também uma demanda para o trabalho com computadores, visto que lidar com essas tecnologias atravessa vários campos do trabalho na atualidade. A participação nos movimentos sociais e associações de moradores, a compreensão de direitos e deveres do trabalhador, a reflexão crítica que pode emancipar os educandos, dentre outras questões, precisam de uma escuta sensível às demandas de aprendizado desses sujeitos. Há também a necessidade de um comprometimento político e social que abarque toda a modalidade no exercício dos usos sociais da leitura, escrita e oralidade transversalizado pelo tema trabalho, que é parte integrante e fundamental na vida desses educandos. Sobre a relação entre escola, trabalho e formação, Arroyo alerta o seguinte:

[...] situar a relação escola-trabalho-formação do trabalhador no âmbito das relações sociais na escola e na produção significa ver a educação como prática social e cultural, como relação humana de sujeitos, como produção e reprodução consciente e intencional de um protótipo de ser humano e como ação-intervenção política e cultural que mexe com aspiração, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm aspirações. (1999, p.31)

De forma ainda mais peculiar na EJA, as relações entre a educação e o trabalho precisam ser pensadas e inclusas nos currículos da EJA, nas proposições de parcerias com empresas, num comprometimento de estados e sociedade civil para se efetivar o direito à educação para o sujeito adulto trabalhador e, especialmente, na perspectiva de melhoria de vida e atuação cidadã desses educandos, perpassada pelo contexto educacional.

Principalmente no município de Salvador, a grande maioria dos educandos da EJA é negra (quase 80% da população, segundo dados do IBGE 2010, é considerada negra ou parda). Com o histórico de uma sociedade escravocrata em que se delineou uma dualidade social definida pela etnia, há muitas heranças de negação

de direitos para os descendentes dos escravizados. Esses sujeitos chegam à escola com vários estigmas sociais, culturais e de discriminação racial. Este último interfere nas possibilidades de emprego, nas questões salariais, acesso à educação, no trato social dado pelo Estado e sociedade civil. Ampliando mais essa discussão, Gomes (2005) afirma:

A realização de um trabalho pedagógico que discuta a questão racial nas práticas de EJA carrega em si uma complexidade: ao mesmo tempo em que se faz necessária a luta pela inclusão pedagógica dessa questão nos currículos e práticas de EJA, é necessário reconhecer que a questão racial já está presente na EJA por meio dos sujeitos que participam das práticas educativas voltadas para jovens em todo país (p. 93).

A mesma autora ressalta que as pesquisas sobre questões raciais na EJA ainda são embrionárias, mas que precisam emergir para se compreender as especificidades desse tema, dentro de uma modalidade de ensino que possui sujeitos que sofre ainda hoje preconceitos por conta da cor da pele. Dessa forma, é necessário um alargamento do olhar sensível também sobre essa especificidade, no intuito de propor reflexões sobre as políticas de ações afirmativas, as percepções sobre estética, entre outras, destacando sempre a necessidade de a educação escolar ser ofertada para esses sujeitos, aprofundando-se estudos e pesquisas que contemplem as demandas da sociedade contemporânea. É necessário discutir e repensar os nossos próprios preconceitos, bem como nos empenharmos para que manifestações racistas (mesmo sutis¹⁹) sejam extintas.

Além das especificidades apresentadas, temos outras, no que se refere, por exemplo, à problemática das pessoas com deficiência, da educação prisional, dos indígenas, dos homossexuais, entre outras que estão presentes no perfil dos educandos da EJA²⁰, perpassando pelo cotidiano das práticas pedagógicas e influenciando diretamente o processo de aprendizado desses sujeitos. Desse modo, os nossos sentidos precisam estar sensíveis e atentos para tais questões; estudar

¹⁹ Destaco o papel da linguagem que, por vezes, perpetua falas preconceituosas sobre o negro. Por exemplo, a palavra denegrir, frases como “Dia de branco”. “Ela é uma negra bonita” etc. são modulações da linguagem que revelam como o preconceito em torno da negritude se mantém e se difunde.

²⁰ Recomendo para uma leitura inicial sobre a Diversidade na EJA, o livro organizado pelo professor Leôncio Soares, intitulado Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, que consta nas referências desta pesquisa. No entanto, destaco a necessidade de realização de estudos e pesquisas sobre as Diversidades presentes nas classes de EJA.

para compreendê-las, avançando-se na construção do conhecimento sobre os diversos processos educacionais presentes na EJA que interferem diretamente no desenvolvimento das práticas e no aprendizado nessa modalidade de ensino.

Percebemos, portanto, que a maior inserção dos sujeitos na sociedade letrada hoje extrapola os atos de ler e escrever; existe a necessidade de um domínio das ferramentas das tecnologias contemporâneas, do conhecimento e respeito às diversidades, um olhar crítico sobre as informações veiculadas nos diversos meios de comunicação, os cuidados com o meio ambiente, dentre outros temas que precisam ser discutidos para percebermos os avanços do ensino ofertado para os educandos da EJA, sem que se perca o viés de uma educação emancipatória.

O trabalho na EJA é, além de político, afetivo, social, antropológico, multirreferencial, entre várias outras especificidades que dependem do local em que cada educador atua. Nesse contexto, as discussões sobre as problemáticas contemporâneas são fundamentais para o ensino na EJA, bem como a apresentação e o conhecimento de múltiplos desafios para que esses sujeitos ampliem suas perspectivas de aprendizado, reconstruindo o papel da educação escolar em suas vidas. Tal aprendizado para o sujeito adulto deve ultrapassar a leitura e a escrita de textos de cartilhas, mas a educação de adultos pode ajudar os sujeitos a ampliarem sua cidadania por meio de inserção de repertórios culturais nos currículos dessa modalidade de ensino (cinema, teatro, música, museus, bibliotecas, livrarias, entre outros.).

Essas questões, aos poucos, adentram nas discussões para que possam ser inseridas nos currículos propostos para a EJA²¹, incluindo novas reflexões e reformulações no modelo de escola que os alunos já possuem e investindo-se constantemente na formação docente para a EJA. Mesmo as propostas já apresentadas pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (Programa Brasil Alfabetizado, Pescando Letras, por exemplo) e reconfiguradas pela ação de estados e municípios ainda não têm garantido grandes

²¹ Embora já estejam contempladas nas propostas pedagógicas das unidades escolares, as discussões acerca desses temas (implementação da lei 10.639/2003, dia da consciência negra, lei 11.340/2006-Lei Maria da Penha, etc.) ainda são muito simplórias nos livros didáticos e nas salas de aula, especialmente no diálogo com os sujeitos da EJA, que vivenciam situações de discriminação racial, social, de gênero, entre outras. Há, portanto, a necessidade de uma reparação histórica dessa educação ofertada para esse público, perpassando a compreensão da educação como um direito do Estado e não como programa assistencialista.

interferências na atuação com essas diversidades (CARVALHO, 2011). Nessa proposição os avanços e retrocessos fazem parte das mudanças; o empenho em ofertar uma educação pensada para a EJA, no entanto, deve se construir processualmente, se consolidando de forma gradativa. A compreensão desse perfil no trabalho com o eixo leitura, escrita e oralidade tem o papel de construir um currículo para a EJA que atenda a complexidade desses temas e avance nos processos educacionais.

Dessa maneira, torna-se importante refletir também sobre vários aspectos que fazem parte do cotidiano da EJA; entre eles o de compreender quem são esses sujeitos, para podermos trabalhar com eles. Nessa perspectiva, é importante pensar que o trabalho com alunos da EJA demanda um entendimento das situações educacionais históricas que acarretaram a existência de sujeitos adultos analfabetos e também do nosso papel como docentes responsáveis por ofertar um ensino de qualidade, garantindo a eles o direito à educação. Nesse sentido, destaco, a necessidade constante das políticas públicas, dos educadores e da sociedade civil de dialogar com as diversidades intrínsecas da EJA, na medida em que se busca consolidar e institucionalizar a educação de jovens, adultos e idosos como política pública. Para o professor Timothy D. Ireland (2012, p.1), “a política de educação de jovens e adultos enfrenta o desafio de ir além de uma visão escolar da educação ao longo da vida e reconhecer a necessidade e validade de outros espaços e formatos de aprendizagem”.

Dessa forma, a EJA apresenta uma série de desafios que precisa de atuações intersetoriais para ser minimizada, e, com o decorrer do tempo, superada. Os constantes fracassos (materializados em índices de reprovação e evasão) que ainda se apresentam nas turmas da EJA nos levam a refletir sobre os desafios que existem na educação desta modalidade de ensino, pensando em teorias, práticas e convivências que possam subsidiar não apenas o aprendizado de leitura como também uma formação humana que contemple o reconhecimento e respeito à diversidade, incluindo questões que ultrapassam o aprender a ler e escrever, possibilitando uma maior inclusão na sociedade letrada.

Nesse sentido, a constituição dos sujeitos precisa ser percebida e respeitada, porque as ações de mudanças só se tornam concretas a partir do momento em que o sujeito assume a sua responsabilidade pelas mudanças sociais propostas. As

mudanças de percepção sobre os estigmas presentes na sociedade precisam de tempo e de convivência respeitosa com a diversidade, especialmente no que se refere à linguagem e sua subjetividade. Para Benveniste (1991, p.286) “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. Para o autor, a subjetividade se forma através da linguagem, que é um instrumento de comunicação, da interlocução com o outro. E por ser tão comum, como andar, comer ou dormir, não chama muito a atenção, mas, dessa forma, a linguagem constrói a subjetividade e a identidade das pessoas – nesse aspecto, o olhar atento para os discursos e paradoxos que nos formam e se expressam por meio da linguagem. Sobre essa questão, Silva (2012, p.76) nos diz que identidade e diferença “não são criaturas do mundo natural ou transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais e são criadas por meio de atos de linguagem”. Sendo assim, as crenças individuais e coletivas sobre comportamentos, valores e ética precisam ser constantemente refletidas e não naturalizadas. O fato de acharmos, por exemplo, que as pessoas adultas não alfabetizadas não podem ler textos longos perpassa por uma crença que precisa ser superada por um educador que deseje formar plenos leitores em suas classes. Somos sujeitos essencialmente culturais, e por mais complexas e difíceis que sejam as mudanças neste campo, elas podem acontecer.

Em nossa sala de aula, por meio da linguagem falada, escrita, gestual, formamos opiniões e auxiliamos na transformação dos sujeitos que passam por nossas classes. Nós nos construímos e reconstruímos como ser humano. Em termos sociológicos, pode-se inferir que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. (TARDIF, RAYMOND. 2000). As formações profissional e pessoal estão imbricadas.

A luta política do professor da EJA geralmente é perpassada por uma militância que visa assegurar o direito à educação e o respeito às especificidades desses sujeitos. É pensar e repensar constantemente sobre qual é o papel da educação escolar na vida de Seu João, Dona Terezinha, Ana Paula etc., sujeitos que vivem na sociedade letrada e que retornaram para a escola. Estão inseridos numa modalidade de ensino que ainda é menos contemplada nas políticas públicas, reverberando em

menos verbas, menos formação em serviço, menos material didático, menos livros literários adquiridos pensando-se nesse público, entre outras questões.

As subjetividades presentes na EJA, por exemplo, precisam ser refletidas constantemente para pensarmos numa educação que se concretize como emancipatória, que mude o sujeito, que o faça avançar em qualquer instância. A transformação que modifica o sujeito de onde ele está para um lugar melhor, em que ele vivencie e contemple suas próprias mudanças e a de colegas, propicia e concretiza uma educação libertadora. É necessário, no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, lidar com a heterogeneidade que está presente nessas classes, tratando-se esses discentes como sujeitos que precisam ser respeitados e também respeitarem as diversidades.

Ainda no que se refere ao conhecimento sobre os educandos da EJA, efetivamente, o contato com os sujeitos na escola pesquisada me possibilitou olhares singulares para aqueles indivíduos. Aprendi muito. Encontrei artistas, empresários, militantes políticos, poetas da oralidade, bailarinos, donas de casa, cozinheiras, sujeitos singulares que possibilitaram a ampliação do meu olhar para os educandos da EJA.

Conhecer as múltiplas motivações para o aprendizado da leitura e da escrita, singularizar e ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre a sua própria trajetória escolar, despertou a minha sensibilidade e atenção para a importância de ouvir o público-alvo da EJA.

Os desejos de aprendizado, os desafios que eles enfrentam cotidianamente, as reflexões críticas que fazem sobre a sociedade fizeram-me qualificar o olhar para esses sujeitos e perceber que o aprendizado da leitura, escrita e oralidade, em nossa sociedade, é uma necessidade que perpassa por qualquer profissão exercida num ambiente de trabalho urbano. Enxergar esses educandos da EJA como sujeitos que buscam na escola um aprendizado que lhes possibilite mudanças sociais e individuais, pode propiciar uma qualificação do olhar e da educação ofertada para esses educandos.

Para conhecer mais sobre os educandos da EJA, apresento a seguir o esboço biográfico dos interlocutores. Essa apresentação tem o intuito principal de refletir

sobre as singularidades e semelhanças que existem nos educandos da EJA, apresentando sujeitos concretos em seu cotidiano escolar.

Os sujeitos da EJA não são uma categoria simplória de uma população marginalizada. São pessoas subjetivas, com opiniões, desejos, formas diversas de enxergar o mundo e a si mesmas; e é tentando compreender essas subjetividades que desenvolvo este trabalho.

2.1.2- Os Discentes pesquisados

Daniel

Apresento neste subtópico um pouco da história de Daniel, pelo fato de ele sempre revelar uma curiosidade no que se refere à minha presença em sua sala de aula e por ter me concedido entrevistas formais e informais ao longo do trabalho de campo. Seus saberes provocaram em mim muitas reflexões. Frases como “aprender a ler para não passar vergonha”, “não me importo com o passar de ano, me importo com aprender” me fizeram ter um olhar atento e aguçado para Daniel.

Ele tem 44 anos, é um trabalhador do mercado formal, teve que deixar a escola na infância por conta do trabalho e retornou depois da vida adulta, com vistas a aprender a ler e escrever. Já está na escola há cinco anos e não está satisfeito com seu desempenho, por ainda não conseguir ler e escrever sem o auxílio da professora.

Daniel trabalha como segurança em uma loja de tecidos no centro da cidade, e diz que o patrão o estimula a continuar estudando, para que ele aprenda sobre tecidos, possa manejar o computador e ser promovido dentro do próprio trabalho. Olhei sempre muito atenta para o Daniel buscando encontrar os seus desejos e interesses de aprendizagem. Questiono, pergunto, e ele sempre dedicado às atividades propostas (ainda presas em apostilas e quadros) me diz que queria aprender a mexer no computador. Percebo que ao lado da sala tem um laboratório de informática.

Reflico sobre a educação escolar, que ainda é conduzida majoritariamente por materiais como livro didático, apostilas, quadro e giz, e, ao mesmo tempo, a internet que, cada vez mais, é acessível, e disponibiliza múltiplas informações; essas ferramentas, contudo, ainda não são utilizadas pela escola, mormente no processo de alfabetização. No entanto, o desejo por esses aprendizados que emergem como usos sociais da leitura e escrita aparece no discurso de Daniel. Percebo a importância de

ouvir os discentes da EJA e desafiá-los, na intenção constante de expandir as práticas de letramento para que os aprendizados escolares sirvam de subsídios para as demandas cotidianas.

Isabel

Falar sobre Isabel é perceber um olhar sensível e sempre desconfiado para a minha presença na sala de aula. Isabel é aquela aluna frequente. Está todos os dias em sala, conhece todo mundo e sabe de muitas histórias. Segundo a sua professora ela é uma mãe dedicada e mora nas redondezas do colégio. Trabalha informalmente ajudando outras mães a levarem os filhos para a escola. Gosta muito de interagir com a professora e com um colega (Pedro Ivo), mas não com os demais. Isabel ainda não é alfabetizada e, no entanto, acompanha as leituras com o livro na mão e, em todas as aulas, eu ficava pensando em estratégias possíveis para alfabetizar Isabel. Pensei sobre a importância e complexidade do papel de um professor alfabetizador que precisa conhecer teorias, políticas, dialogar com esses sujeitos, suas demandas de aprendizagem e interagir com o que se propõe em diretrizes para a educação na EJA.

Percebo a importância de a escola funcionar também como um espaço de socialização para esses sujeitos. Além dos aprendizados escolares, é um local para fazer amigos, para interagir, fugir de algum tédio do cotidiano, de construir uma identidade respeitada – a identidade de aluno. Até o último momento disse que não me daria entrevista, mas mostrava um olhar curioso para o meu diálogo com os demais colegas. Durante muito tempo pensei que ela não fosse dialogar comigo e falar da sua trajetória, nisso rememorei Malinowski (1922), que nos primórdios dos estudos etnográficos destacou a necessidade de aprender a comportar-se, adquirir certa sensibilidade e, acrescento, o respeito ao outro e o saber esperar. Nesse exercício de espera, houve um dia em que não teria aula; falei com alguns educandos que se fosse possível gostaria de entrevistá-los. Todos concordaram e a Isabel ficou calada. Disse a ela que ficaria muito feliz se ela também pudesse comparecer à escola e partilhar alguns momentos de conversa. Para minha surpresa, e também alegria, no dia agendado a Isabel compareceu e se dispôs a dialogar comigo sobre seu processo de aprendizado da leitura, escrita e oralidade.

Fizemos uma entrevista bem enriquecedora e que me deixou mais atenta para as singularidades dos educandos ainda não alfabetizados: a necessidade que temos, como educadores, de nos atentar para as peculiaridades de cada discente, aguçar o olhar para os tempos de aprendizagem, as relações de trabalho, as demais interações sociais, e, especialmente, o respeito a esses sujeitos que retornam ao sistema de ensino com anseios e demandas que precisam ser olhadas e consideradas.

O interesse em apresentar esses educandos, no meio de tantos outros, é o de singularizarmos algumas histórias de vida que se encontram com uma trajetória educativa semelhante; além disso, o conhecimento desses sujeitos e o diálogo com teorias, políticas públicas e a educação libertadora podem possibilitar um melhor entendimento desses sujeitos e a construção de uma pedagogia que efetivamente os beneficie.

Percebo no diálogo com Isabel, Daniel e com os demais educandos da EJA, a necessidade de conhecermos de um modo mais aprofundado esses sujeitos que retornam à escola, reconhecendo as semelhanças, mas, sobretudo, a diversidade existente nesse público. Esse conhecimento requer constantes pesquisas, olhares e escutas atentos para as múltiplas heterogeneidades presentes nessas classes, além da busca constante de estratégias didáticas que potencializem o aprendizado de sujeitos adultos ainda não alfabetizados.

Nesse sentido, destacando a perspectiva de mudanças através da educação, quero ressaltar que um dos estigmas que mais aparece na EJA diz respeito à capacidade de aprendizagem desses sujeitos. Alguns educadores, e até os próprios discentes em alguns momentos, externam que os educandos adultos já não podem mais aprender, como se o aprendizado para esses sujeitos não pudesse acontecer de um modo qualificado. Sendo assim, apresento no próximo tópico algumas reflexões sobre o aprendizado dos sujeitos da EJA, buscando desmistificar essa questão, e, pautada nos estudos da psicologia cognitiva, vou apresentar algumas discussões que evidenciam os educandos da EJA como sujeitos capazes de aprender.

2.1.3- O aprendizado nos educandos da EJA

*Como dois e dois são quatro
 sei que a vida vale a pena
 embora o pão seja caro
 e a liberdade pequena
 Como teus olhos são claros
 e a tua pele, morena
 como é azul o oceano
 e a lagoa, serena
 como um tempo de alegria
 por trás do terror me acena
 e a noite carrega o dia
 no seu colo de açucena
 - sei que dois e dois são quatro
 sei que a vida vale a pena
 mesmo que o pão seja caro
 e a liberdade, pequena.*

Ferreira Gullar

Ferreira Gullar, no seu poema *dois e dois: quatro*, apresenta motivações do poeta para viver, mesmo com o alimento sendo caro e a liberdade pequena. Este tópico do trabalho se propõe a apresentar proposições sobre o aprendizado dos educandos na EJA, tentando esclarecer que os entraves que podem bloquear os avanços desses sujeitos que retornam às escolas não estão ligados à sua capacidade de aprender, mas a outros fatores que discutiremos a seguir. De algum modo eles percebem que vale a pena aprender, mesmo com as dificuldades presentes em suas vidas cotidianas, mesmo que o pão seja caro e a liberdade pequena.

Os estudos da psicologia do desenvolvimento em sujeitos adultos ainda são restritos. Kleiman (2001), tratando do viés social da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatiza que nas décadas de 30 e 40 do século XX o ônus do fracasso dos programas de alfabetização era colocado no próprio educando. Só a partir da década de 50 alguns trabalhos de educadores e psicólogos trouxeram evidências importantes contra essa concepção, embora elas não tenham sido suficientes para romper, de forma integral, com o preconceito contra o analfabeto. Percebemos que as mudanças, no que se refere à reconstrução de pensamentos e novas formas de enxergar os sujeitos, são lentas e trabalhosas, no entanto, necessárias, para que possamos avançar no exercício de ampliação do respeito, reconhecimento e convivência com todas as formas de diversidade.

Há muitas publicações que abordam o desenvolvimento psicológico da criança e auxiliam os professores a compreender o modo como esses sujeitos aprendem (OLIVEIRA, 1999). No entanto, considero importante, dessa maneira, destacar

algumas reflexões propostas por Jesús Palacios (1995) sobre o desenvolvimento humano após a adolescência, com a finalidade de compreender o processo de aprendizado em pessoas adultas. Constantemente, ouvimos questionamentos sobre como acontece o aprendizado na vida adulta. As reflexões que daí emergem são necessárias para: pensarmos sobre a importância de se investir na educação de adultos (pois estes efetivamente são capazes de aprender); percebermos que geralmente não há implicações cognitivas com o avançar da idade, impedindo que novos aprendizados aconteçam e, especialmente, pensarmos sobre uma educação que se construa tendo, concretamente, os educandos adultos como público-alvo prioritário, superando as adaptações do ensino destinado às crianças.

Sobre os estudos de desenvolvimento na EJA, Oliveira (2005, p.4) nos diz o seguinte:

A psicologia do desenvolvimento humano já não sustenta a ideia de que exista uma *idade apropriada* para aprender: as pesquisas demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade, ainda que a pertinência a determinados grupos socioculturais ou etários possa estar relacionada à variância nas funções, características e estilos cognitivos.

Para discutir essa questão, considere relevante apresentar uma experiência pessoal, já que ela proporcionou várias reflexões sobre o aprendizado na vida adulta. Em julho de 2013, fiz uma viagem para Inhotim²², um espaço fantástico de interação com a natureza e com algumas obras de arte contemporânea, localizado em Minas Gerais. Em uma das salas de interação com as obras artísticas (denominada Cosmococa), havia um chão acolchoado que nos dava a possibilidade de brincarmos como crianças, em um espaço que dificilmente nos machucariamos, dada a sua estrutura. Comecei a testar as possibilidades de interação com o espaço brincando nesta sala. Em determinado momento uma amiga me desafiou a pular cambalhota. Fiquei parada e tensa, pensando apenas: “eu não vou conseguir, o tempo de soltar cambalhotas já passou, e se eu quebrar o pescoço?”. Pensei isso entre vários outros pensamentos que me inibiam a aceitar o desafio proposto. Ao ver minha tensão, a minha amiga fez a seguinte ressalva: “Ah! Você é adulta. Adulto tem medo de tudo e criança não tem medo de nada, por isso elas aprendem tudo”. O desafio lançado me

²² O **Instituto Inhotim** é a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil e considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina. Está localizado em Brumadinho (Minas Gerais), uma cidade com 30 mil habitantes, a apenas 60 km de Belo Horizonte. Mais informações no site: <http://www.inhotim.org.br>.

fez, ainda que de um modo desajeitado, soltar uma cambalhota e dizer orgulhosamente, e com algumas dores no pescoço, que tinha conseguido.

Essa experiência me fez refletir muito sobre o aprendizado em pessoas jovens, adultas e idosas. As interferências no aprendizado desses sujeitos estão muito além das questões cognitivas. Há mudanças físicas, psicológicas, motivacionais que interferem diretamente no êxito de aprendizado desses educandos.

Nesse sentido, as reflexões propostas por Palácios (1995), nos fazem pensar sobre as possíveis interferências no aprendizado do adulto; a compreensão desses pressupostos nos motiva a avançar no que se refere ao conhecimento sobre aprendizagem de educandos adultos. O autor nos diz que as transformações que acarretam em mudanças na vida dos sujeitos, tais como a menopausa, problemas na visão etc., no geral, não comprometem o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, nem a adaptação cotidiana das pessoas a suas condições de vida e de trabalho. O autor reconhece que, tal como o restante do corpo, o cérebro envelhece, mas esse envelhecimento não se traduz em mudanças de adaptação das pessoas. As mudanças que acontecem estão geralmente vinculadas à presença de enfermidades que podem acarretar envelhecimento precoce, mas que essas próprias, de modo genérico, são consequências dos hábitos de vida durante a juventude e a vida adulta.

O autor ainda desmistifica o estereótipo de que a capacidade dos adultos e idosos está diminuída em comparação com a dos adolescentes e jovens. Mesmo apresentando algumas experiências (atividades de memorização, encadeamento lógico etc.) em que as pessoas mais jovens apresentaram melhor desempenho, considerando assim que, talvez, as habilidades cognitivas diminuem com a idade, o estudioso apresenta algumas hipóteses que podem justificar esses resultados e as apresento a seguir:

- *Problemas de projeto na investigação* – Há uma diferença que não é apenas de idade e sim de geração. Provavelmente os sujeitos de 20 anos (até por conta das políticas públicas de inclusão escolar, como o FUNDEF²³, por

²³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A partir da implementação do FUNDEF, o acesso ao Ensino Fundamental foi praticamente universalizado. Mais informações em: <http://mecsr04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>

exemplo) possuem uma escolarização maior do que os sujeitos de 50 ou 80 anos. No geral, também os jovens frequentam espaços que propõem o estudo constante (como faculdades, cursos etc.), enquanto os idosos, geralmente, estão em suas casas ou em asilos. Dessa forma, para o autor, o que está sendo posto é muito mais do que a diferença de idade. No caso específico da EJA, a experiência de escolarização anterior pode colocar os alunos jovens em situação de vantagem. Entretanto, há outros aspectos que interferem no desempenho desses educandos, tais como a trajetória não exitosa no ensino diurno, baixa autoestima no que se refere à educação escolar etc. Considerando esses aspectos, nas classes da EJA, os alunos jovens, adultos ou idosos são um desafio para o docente; entretanto, todos são capazes de aprender, respeitando-se as especificidades de cada um dos grupos que estão em sala de aula.

- *Problema de familiaridade com a tarefa* – Para Palacios (2005), aos sujeitos jovens são demandadas com mais frequência atividades que precisam de memorização. Esses sujeitos, constantemente, têm contato com situações em que precisam fazer escolhas rápidas, lembrar de coisas etc. Essas situações são menos comuns nos sujeitos mais velhos e idosos. Podemos pensar, por exemplo, nos jogos educativos e até no uso das novas tecnologias (tablet, redes sociais, celulares, uso de senhas etc.): os mais jovens, até por uma questão geracional, lidam com mais tranquilidade com caixas eletrônicos de bancos, computadores etc. Sendo assim, provavelmente, eles terão mais facilidade em resolver questões que demandem esses conhecimentos, que não faziam parte da juventude das pessoas mais velhas, mas, mesmo assim, estes estão aprendendo a lidar com tais equipamentos, só que num ritmo diferenciado.
- *Problema de velocidade* – O autor nos diz que, talvez, as transformações no sistema nervoso façam com que os idosos tenham mais dificuldades em tarefas que impliquem velocidade na execução. Contudo, eles conseguem resolvê-las adequadamente, precisando apenas de um pouco mais de tempo. Numa sala de aula da EJA, assim como em outras salas, cada educando possui um tempo para aprender o que lhe é ensinado. Essa compreensão é necessária para que possamos entender os diversos ritmos de aprendizado e respeitá-los, inclusive propondo mudanças metodológicas

que visem garantir o aprendizado de todos os discentes. Não é por que alguns alunos aprenderam em determinado tempo (no caso, mais rápido) que os outros não serão capazes de aprender. Provavelmente todos aprenderão, em seu tempo, na medida em que as discussões nas aulas sejam significativas, contextualizadas e respeitem os conhecimentos prévios, com vistas à construção de novas aprendizagens.

- *Tendência à cautela* – Conforme apresentei no meu exemplo, referente a aprender a pular cambalhota depois de adulta, e isso, naquele contexto, foi uma atividade bastante planejada, mesmo que o resultado não tenha sido tão satisfatório (fui bastante cautelosa e tive muito medo de errar ou de me machucar), consegui terminar a atividade demandada. Uma criança geralmente tenta pular cambalhota sem medo e por várias vezes, até conseguir um resultado que considere satisfatório. Isso mostra que os adultos comumente são mais cautelosos em arriscar, têm mais medo de errar, e da exposição. Palacios (1995) nos diz que na experiência solicitada, geralmente os jovens apresentam mais respostas equivocadas, enquanto os mais velhos reduzem a pontuação por conta da omissão, na maioria das vezes não respondem quando não têm certeza da resposta correta. No caso da EJA, geralmente quando lançamos um desafio, os educandos adultos refletem bastante antes de responder e, no geral, apresentam a resposta correta conforme a sua interpretação da questão proposta. Enquanto as crianças, de modo genérico, arriscam sem pensar, até que o docente faça mediações que instiguem a reflexão; no caso dos adultos, já refletem e respondem com cautela, por terem mais receio da exposição. Esse aspecto merece ser considerado na elaboração de propostas pedagógicas para os sujeitos da EJA.
- *Problemas motivacionais* – Para o autor, as pessoas mais velhas podem se sentir menos motivadas pela resolução de problemas propostos. Não se sentem desafiadas a resolvê-los, nem motivadas a fazer esforço para responder questões não significativas. Nesse aspecto encontra-se outra especificidade da EJA, os educandos adultos têm conhecimentos diversos sobre vários assuntos. As propostas de atividades de leitura e escrita precisam levar em conta esses conhecimentos e considerar o que esses sujeitos querem aprender. Muitas vezes, nós professores planejamos uma

aula que consideramos ideal para os educandos e, em alguns momentos, esse período de aula não é bem recebido pelos alunos. Nessa perspectiva, os planejamentos precisam ser dialogados com os sujeitos para que haja uma interação entre o que estamos apresentando como conhecimentos novos e os conhecimentos que os sujeitos já possuem. A aula proveitosa, especificamente na EJA, é aquela na qual os educandos são protagonistas inclusive no processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala. A motivação é fator fundamental para que os educandos continuem a frequentar as classes de EJA, e essa motivação é construída e reconstruída constantemente tendo como premissa básica o diálogo entre os sujeitos. Nisso, é fundamental que o docente se disponha a ouvir e considerar as demandas e sugestões dos educandos.

Palacios (1995) continua o capítulo apresentando vários outros argumentos que levam a concluir que o desenvolvimento psicológico do sujeito não é afetado por conta da idade. Ele aponta o seguinte:

[...] Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores, podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...) (p.312).

Esse estudo apresentado por Palacios (1995) nos traz importantes reflexões sobre o aprendizado dos educandos adultos. Há, nesses sujeitos, interferências do mundo do trabalho, do contexto familiar, das histórias de vida, o que torna o aprendizado do adulto muito peculiar. Existe a necessidade de um conhecimento sobre o aprendizado nessa etapa da vida, e, principalmente, a compreensão de que esses sujeitos têm plenas capacidades cognitivas para aprender, independentemente da idade. Dorneles, Cardoso e Carvalho (2012, p.1), pautadas nos estudos da neurociência sobre o aprendizado em adultos e idosos afirmam que:

Mesmo com todas as mudanças provocadas pelo processo natural de envelhecimento, a capacidade para aprender continua intacta, muitos ganhos e aprendizagens podem acontecer, mas isso é relativo do contexto e das experiências intelectuais que a pessoa vivencia.

O aumento da expectativa de vida dos cidadãos, ancorado às preocupações com hábitos mais saudáveis (cuidados com alimentação, realização de atividades físicas etc.), constituem elementos que não podem ser ignorados no processo de educação dos adultos; isso acarreta numa percepção diferenciada desses sujeitos que, mesmo idosos, podem ter uma vida escolar profícua. Complementando essa questão, Fonseca, (2006, p.1) nos diz que

O alargamento do enfoque da psicologia do desenvolvimento permitiu igualmente reconhecer que o desenvolvimento não se limita à infância e adolescência, mas decorre ao longo de todo o ciclo de vida do ser humano, e que, por outro lado, não há só um caminho, mas sim múltiplos caminhos possíveis de desenvolvimento, os quais se acentuam progressivamente com o avanço da idade.

O debate sobre o aprendizado na EJA é um elemento importante para compreendermos as diversas formas de trabalhar com esses alunos – e para os municípios analisarem qual a forma mais adequada de oferta (carga horária de aulas diárias, estrutura curricular etc.) levando em conta as especificidades da modalidade e o contexto em que está inserido.

Os educandos são sujeitos capazes de aprender em situações que se diferem metodologicamente do aprendizado das crianças. No entanto, é importante ter ciência de que, conforme apontado por Oliveira (1999, p.61), “os currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular”. Dessa forma, precisamos considerar a inadequação das propostas escolares aos educandos adultos no âmbito das discussões sobre o ensino na EJA.

Os sujeitos adultos também apresentam alguns aspectos culturais que interferem no desenvolvimento cognitivo. Os seus aprendizados vão acontecendo de acordo com as demandas da vida cotidiana. Há destaques e explicações que são necessárias quando se trabalha com crianças que são dispensáveis no aprendizado dos adultos. Estes já possuem, por exemplo, uma noção de geografia que as crianças ainda não possuem. Sabem diferenciar país de estado e de cidade, compreende os problemas sociais, tais como saneamento básico, desemprego etc. Sendo assim, todo o discurso escolar preparado para esse público deve levar em consideração os conhecimentos que esses sujeitos já possuem, ancorando, dessa maneira, uma perspectiva teórica sobre o letramento que parte de situações sociais de leitura e

escrita. O que chamo a atenção aqui é a necessidade de considerar esses conhecimentos prévios no momento de planejar as aulas, abordando os aspectos críticos desses problemas e pensando, juntamente com os educandos, modos de intervenção social para lidar com as demandas cotidianas. O fazer docente na EJA se constrói na medida em que o docente estabelece um diálogo focado nos propósitos de aprendizado desses sujeitos, e, assim, ao mesmo tempo, ele se forma como profissional docente dessa modalidade de ensino.

O trabalho na EJA extrapola o conhecimento da leitura e da escrita, devendo garantir a ampliação de repertório de saberes com vistas à realização de intervenções diante da realidade que vivencia e compreendendo melhor o seu contexto. Em experiências com formação de professores alfabetizadores na EJA, ouvi relatos de educandos que não sabem, por exemplo, o significado das palavras R.G. (Registro Geral), ou que não sabem a importância de ter em mãos todos os documentos civis, desconhecendo também alguns direitos trabalhistas como o PIS/PASEP²⁴. Além disso, algumas educandas não faziam autoexame das mamas, nem mamografia, nem tinham conhecimentos sobre o que são e como se transmitem as doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) etc. Dentro desses exemplos, já podemos perceber a importância da educação para esses sujeitos da EJA, bem como alguns conteúdos primordiais para aumentar a participação cidadã desses educandos.

Dessa forma, o ensino exige do professor uma bagagem teórica, política e afetiva que consiga dinamizar as aulas e readaptar as propostas contidas nos livros didáticos. O estudo constante por parte do educador, bem como seu comprometimento político, é essencial para garantir o êxito das turmas na EJA. Esse conhecimento sobre as demandas específicas da EJA deve ser conhecido e meditado pelos governos na elaboração e implementação de políticas públicas para a EJA.

As experiências de letramento, os conhecimentos adquiridos na vida profissional, as demandas do cotidiano (exames médicos, pagamento de contas, consultas a advogados etc.) fazem parte da rotina de adultos que já possuem em sua

²⁴ O **Programa de Integração Social (PIS)** e o **Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP)**, mais conhecido pela sigla **PIS/PASEP**, são contribuições sociais de natureza tributária, devidas pelas pessoas jurídicas, com objetivo de financiar o pagamento do seguro-desemprego, abono e participação na receita dos órgãos e entidades para os trabalhadores públicos e privados. Mais informações no site: <http://www.caixa.gov.br/voce/social/beneficios/pis/>

história de vida formas de lidar com essas situações. É necessário refletir sobre o papel da educação escolar na vida desses sujeitos.

Ainda no que se refere ao aprendizado na EJA, e com base na realização desta pesquisa de campo, percebi a importância de ampliação do diálogo sobre os comportamentos leitores e escritores e o desenvolvimento desses saberes nos educandos. Os sujeitos que utilizam cotidianamente a leitura e a escrita em suas práticas possuem comportamentos que são típicos dessas atividades. Por muitas vezes um leitor maduro lê repetidamente o mesmo parágrafo de um texto para compreendê-lo. Em outros, é necessária a leitura de uma obra inteira ancorada em outras leituras, outros diálogos, para que aquela obra faça sentido em nossa compreensão.

Lerner (2002, p.62 e 63) nos fala sobre alguns comportamentos leitores, como, por, exemplo, antecipar o que vem em sequência dentro de um texto, reler um fragmento anterior para se verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada – aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo, dentre outros. A autora nos apresenta também alguns comportamentos de escritores como o planejamento, a textualização, as atividades de revisão, a previsão dos futuros leitores etc.

Esses comportamentos de um leitor e escritor maduros precisam ser apresentados aos sujeitos em processo de aprendizagem para que eles compreendam que se aprende a ler processualmente e, mesmo um sujeito letrado, pode apresentar dificuldades nas leituras de textos novos e/ou na releitura de textos mais complexos.

O namoro com a capa de um livro, a identificação com determinados autores, o encantamento pelos textos poéticos e literários, a imersão em uma narrativa, entre outros contatos com o ato de ler, são hábitos que se constroem a partir de uma relação direta e constante com a leitura. Efetivamente, para os educandos das classes populares, sobretudo os da EJA, a escola é, possivelmente, o único espaço que lhes possibilitará ampliação do repertório da leitura. Os discentes chegam à escola com algumas demandas e desejos em que podemos, num ponto de vista social de

alargamento da vivência cidadã desses sujeitos, ampliar o repertório de escrita e apresentar os comportamentos leitores. Numa perspectiva dialógica e construtiva, os educandos podem compreender que esse processo de aprendizado da leitura requer um esforço constante, mas que esse esforço é compensado com o aumento dos conhecimentos sobre a leitura, e esse aprendizado construído por ser utilizado em qualquer espaço que o demande.

Pelas minhas observações, os educandos da EJA têm muito anseio pela leitura “correta” das palavras e, por vezes, fazem uma única leitura do texto proposto; se após essa única leitura não houver compreensão efetiva do texto, ele considera que não sabe ler. Pude perceber ainda que no cotidiano das aulas os educandos só se consideram leitores quando “acertam” as palavras do texto na primeira leitura e o compreendem de imediato. Sendo que a “leitura correta” das palavras tem ainda mais força do que a compreensão do texto. Ficam admirados com uma leitura mais fluente, e se não a tem, veem essa prática como distante do seu aprendizado.

Nessa perspectiva, penso que o diálogo sobre as estratégias de leitura e de escrita devem aparecer constantemente nas práticas dos docentes da EJA, num ponto de vista de construção desse aprendizado, sinalizando a importância do processo e, principalmente, destacando as finalidades da compreensão dos textos lidos em sala de aula. Nesse constante diálogo, os educandos podem perceber seus avanços dentro de um ritmo específico, que lhe é próprio, mas também podem perceber a importância de se empenharem na construção de práticas leitoras e escritoras.

Desse modo, é importante perceber o que Fonseca (2007) nos diz sobre o desenvolvimento humano, considerando-o também como um produto cultural – entendendo-se aqui por cultura todas aquelas condições de vida que são transformadas através de uma ação intencional, de acordo com as necessidades, exigências e ideais da vida humana e da existência social. Nesse sentido, as experiências extraescolares se agregam ao conhecimento escolar e, num exercício de parceria, os educandos (e por que não também os educadores) vão construindo uma cidadania plena.

Compreendendo que educandos e educadores são os sujeitos protagonistas dessa modalidade de ensino, apresentarei no próximo tópico algumas considerações e reflexões sobre o perfil dos educadores da EJA, com vistas a entendermos cada vez

mais o que somos e como podemos nos fortalecer como profissionais que refletem constantemente sobre sua própria prática.

2.1.4 - Os educadores

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Antonio Nóvoa

Começo este tópico com uma reflexão trazida pelo professor Antônio Nóvoa, para tentar elucidar a relevância e complexidade da profissão docente. O educador é tanto um profissional das articulações teóricas, como também das decisões imediatas. Nisso refletem-se posturas e valores que consolidam concepções gerais sobre a educação. NÓVOA (1995) ainda nos diz que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Ser professor significa mostrar quem somos e o que pensamos sobre a sociedade e os sujeitos que a constituem.

Início a discussão destacando que não temos parâmetros acerca do educador de jovens e adultos, assim como não temos uma definição clara da própria EJA. É uma área ainda em construção (ARROYO, 2006). Assim como as políticas para a EJA ainda vêm se definindo ao longo da história da educação, o perfil desse educador, bem como sua formação, vem se construindo nas licenciaturas, especialmente nos cursos de Pedagogia, responsáveis pelo trabalho nos primeiros anos de escolarização.

Na modalidade EJA, atualmente, temos profissionais bastante diversos. Há os professores licenciados que atuam nos níveis fundamental e médio e há também os alfabetizadores populares que atuam em programas como, por exemplo, o Brasil Alfabetizado, e que não possuem, necessariamente, uma formação acadêmica para operar como docente, precisando apresentar, apenas, nível médio completo e alguma experiência na área de educação.

Os professores, em sua formação inicial nas licenciaturas, geralmente têm uma disciplina na Universidade que trata de todos os aspectos da EJA, e essa, comumente, corresponde aos momentos mais aprofundados de formação específica para essa

modalidade de ensino²⁵. No entanto, desde a década de 90 do século passado, a conferência de Jomtiem²⁶, sobre Educação para todos, já trazia discussões a respeito de formas de trabalhar com os processos de ensino e aprendizagem adequados para o trabalho da EJA. Porém, as próprias reformulações nos cursos de formação de professores, bem como o lugar pouco consolidado da EJA dentro das políticas públicas de educação, fizeram e fazem com que essa formação docente para a EJA seja ainda deficitária.

É importante salientar que, ao longo da história, a educação ofertada aos adultos tinha um cunho assistencialista pautado no trabalho voluntário.²⁷ As experiências do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e, mais recentemente, do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) consolidam o viés do voluntariado como uma das principais vias para minimizar o índice de adultos analfabetos no país. Destaco e reconheço o comprometimento dos profissionais que se empenham no desenvolvimento de um trabalho de qualidade dentro desses programas. No entanto, Segundo Moura (2008, p.46), “escolarizar, é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige

²⁵ Um estudo mais aprofundado sobre a formação dos professores para a EJA encontra-se em: SOARES. L. (org). **Formação de Educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

²⁶ Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançado a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas, relativamente à educação básica, e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>, acessado em 06/05/2015.

²⁷ Cabe destacar que, mesmo neste ano, de 2015, o principal programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do país, a saber: Brasil Alfabetizado, se caracteriza como um trabalho voluntário em que bolsistas se cadastram para mobilizar e alfabetizar pessoas jovens e adultas ainda não alfabetizadas. Mais informações sobre o Programa no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817, acessado em 09/02/2015.

competência, habilidades, saberes e, acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal”. Esses educadores sem formação específica consolidam suas práticas pautadas em seus saberes, sem que haja necessariamente um aprofundamento nos estudos sobre as especificidades e metodologias adequadas para trabalhar com esses discentes. Mesmo os professores que passaram por um curso acadêmico de formação de professores não se sentem preparados para lidar com a EJA. Sobre essa questão, Soares (2008, p.1) nos diz que

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes.

Em decorrência dessa e de outras questões, a identidade do professor da EJA tinha (e ainda tem) muito as características de cada estado ou município com base no desenvolvimento dos programas que são ofertados (SOARES, 2006). O Brasil Alfabetizado, por exemplo, se realiza a partir de uma adesão estadual ou municipal, na qual esses entes realizam seus próprios planos de formação inicial e continuada. Há uma matriz de referência geral, mas os grupos das secretarias de educação constroem e realizam as atividades para os alfabetizadores e coordenadores do programa. Nesse sentido, é complexo discutir o perfil dos educadores para a EJA no Brasil, bem como seu processo de formação. Sobre isso, Soares (2006) afirma:

[...] a velocidade com que as diversas iniciativas no âmbito da educação de jovens e adultos vem se multiplicando não é acompanhada por uma formação inicial do educador que leve em conta as especificidades da vida jovem e adulta, fazendo com que muitos trabalhem na base da “improvisação”. (p.134)

Nesse sentido, sabemos que, mesmo os professores que passam por uma formação acadêmica, queixam-se da falta de suportes teóricos e metodológicos para lidar com a EJA. Arroyo (2001), ao falar do perfil desses docentes, destaca que a formação dos professores para atuar na EJA ainda é deficitária e isso faz com que estes aprendam a ser professores desses educandos apenas na própria prática, por muitas vezes sem respaldos teóricos sobre as especificidades da EJA. Há, no geral, por parte dos próprios sistemas de ensino e das políticas públicas, uma falta de

cuidado com a modalidade EJA (Ex: o percentual de recursos do FUNDEB²⁸ destinados à EJA é bem menor que para o Ensino Fundamental regular), falta de formação docente específica, ausência de material didático, falta de tempo dos docentes para refletirem sobre suas práticas, entre outras questões. Isso reverbera numa educação construída pelas práticas, mas sem muitas pesquisas ou reflexões que garantam a melhoria da educação ofertada e a emancipação dos sujeitos, por meio, por exemplo, da continuidade dos estudos. Há a necessidade de pensarmos no que seria uma educação voltada para adultos que demandaria a construção de uma proposta educacional que se difere (e muito) das que são ofertadas para as crianças.

Importante pensar também estratégias de aprendizagem para que os educandos da EJA aprendam a leitura, a escrita e as diversas formas de lidar com a oralidade. Na escola em que fiz a pesquisa, por exemplo, por se tratar de um centro de EJA, os alunos (especialmente dos anos finais do ensino fundamental) já possuíam estratégias para estudos e manuseio de materiais além do livro didático. O contato com vários professores e o discurso constante sobre a continuidade dos estudos tornaram esses sujeitos da EJA mais comprometidos e estimulados com a dinâmica escolar.

Nesse sentido, a compreensão da educação como direito que deve ser assistido pelo Estado, o comprometimento dos docentes que podem desafiar os seus alunos a ampliarem constantemente o aprendizado e a imersão dos educandos numa rotina educativa, podem constituir uma educação escolar qualificada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Destaco que os educandos da escola pesquisada também são trabalhadores do mercado formal e informal, mas convivem e dialogam com colegas que têm perspectivas de fazer vestibular, ingressar na carreira pública por meio de concurso. Essa convivência, aliada ao estímulo da instituição, contribui para a realização de uma EJA que possibilite aos educandos avançarem na dinâmica escolar e profissional. Dessa forma é necessário começar, “mesmo que timidamente, a nos formar, a nos preocupar em estudar essas questões, nos apropriando de teorias e práticas exitosas

²⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

que nos ajudarão a realizar um trabalho mais específico e humano”. (SALVADOR, 2010, p.17).

Sendo assim, os professores na contemporaneidade precisam lidar com saberes sobre a cultura, o meio ambiente, as relações de convivências e com a busca constante por novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o profissional teria a chamada “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) que o levaria a refletir sobre os saberes construídos dentro da própria prática e o aprofundamento e renovação desses saberes. A formação acontece em todos os espaços: nas aulas, seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalhar juntos. Nesse sentido, quero refletir sobre a importância da pesquisa para a construção de uma práxis pedagógica, de ações que são refletidas constantemente pelos profissionais docentes. É necessário que as nossas práticas tenham sempre o respaldo da teoria em que nos ancoramos, mas para que isso aconteça é indispensável que, no processo de formação, teoria e prática se interseccionem, fortalecendo as relações de parceria entre colegas e de troca de saberes.

Rios (2008) afirma que há três dimensões essenciais para o trabalho do docente: a dimensão técnica, a política e a ética. Como docentes, precisamos conhecer os conteúdos que compõem a nossa disciplina, compreender as políticas públicas educacionais e agir em comum acordo com elas, questionando-as também, no intuito de qualificar a nossa atuação. Precisamos ainda ter um posicionamento político enquanto educador categoria profissional, apresentando as intencionalidades pedagógicas pautadas nas nossas próprias concepções de cidadania, aliadas à compreensão humana que trata das relações interpessoais, do respeito às especificidades dos discentes, da compreensão desses alunos como sujeitos que estão ampliando a formação cidadã, entre outras questões. Obviamente, como seres humanos inconclusos, há sempre avanços e retrocessos na construção dessa postura, mas é importante termos consciência do profissional que somos, buscando sempre pesquisar sobre as questões que surgem cotidianamente em nossas salas de aula, com vistas à qualificação do nosso trabalho.

Nessa empreitada, reporto-me, na literatura, a Guimarães Rosa em seu romance clássico *Grande Sertão: Veredas* (1984, p.21), ao enaltecer a nossa incompletude. O autor nos diz o seguinte: “O mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas sempre vão

mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”. Ainda sobre essa incompletude, dentro de um campo mais teórico, Freire (1996, p.50-53) nos fala do inacabamento do ser humano. Como seres, temos opções de posicionamentos éticos; como sujeitos históricos, podemos intervir em situações no intuito de melhorá-las, mesmo que num nível micro, pois essas intervenções, certamente, incidirão em instâncias macrossociais.

Compreendendo, portanto, a nossa incompletude e, ao mesmo tempo, a nossa necessidade de atualização profissional é que destacamos a importância de formação constante. Cotidianamente, lidamos com situações que nos desafiam, nos levam a pensar, construir e reconstruir a nossa atuação profissional e a nossa constituição humana. Os saberes docentes também estão em livros teóricos, literários, em teatros, exposições artísticas, cinemas, viagens, interlocução com outros modos de enxergar o mundo etc. É necessário que o docente se forme constantemente não apenas no intuito de melhorar como profissional, mas também como cidadão político que reconhece sua importância na constituição e reflexão sobre a sociedade.

Dentro dessa discussão, Morin (2014) discorre sobre a necessidade de educarmos os educadores. Com a ampliação do acesso a informações, é importante se repensar sobre o papel e a valoração desse profissional docente na contemporaneidade, assegurando-lhe melhores condições de trabalho, consolidadas em planos de carreira. Os espaços de formação precisam constantemente dialogar com os propósitos desse ensino no intuito de atribuir novos significados para a realização do trabalho com a EJA.

Nesse sentido, é importante salientar que muitos dos educadores da EJA não possuem em seu cotidiano práticas de letramento. Comerlatto (2010) nos apresenta uma pesquisa em que os docentes tinham suas práticas leitoras apenas em livros religiosos ou informativos. Essa ausência de práticas leitoras mais envolventes era refletida em suas ações, nas propostas de atividades para os educandos. No geral os textos trabalhados eram os recomendados nos livros didáticos, sem um acréscimo de leituras de vida que o professor estivesse habituado a fazer. Em trabalho apresentado no II Seminário de formação de professores em exercício²⁹, no ano de 2012, fiz uma pesquisa com estudantes de pedagogia (todas já professoras atuantes) para buscar

²⁹ Informações sobre este evento em: <http://www.semefp.ufba.br/>, acessado em 07/05/2015.

compreender como as professoras da educação básica tornaram-se leitoras e as dificuldades apresentadas nas interpretações de textos em sua formação na vida adulta. Solicitei que elas escrevessem um texto, pautadas em suas memórias, e que me contassem como aconteceu o seu processo de formação leitora. Era uma turma de 35 alunas e 27 dessas fizeram a atividade demandada. Nesta, uma das discentes relatou que em sua história pessoal de leitura o pai a proibiu de ampliar essas práticas para não ter contato com textos “românticos” e não “aprender a escrever cartas para os moleques”. Entretanto, esse mesmo pai queria que ela lesse a sua bula de remédio. Ou seja, o posicionamento sobre a leitura mudava a partir dos interesses dele.

Dos textos analisados, pelo menos 80% deles referiam-se à formação da prática de leitura associada a cartilhas e outros materiais didáticos. Traziam a leitura como pouco interessante ao longo da trajetória escolar e, mesmo ao pontuar suas vantagens, não conseguiam apresentá-las em contextos concretos. Apresentaram o discurso contemporâneo da leitura como algo positivo, mas não destacaram a importância dessa leitura para sua prática em sala de aula ou para sua vida fora do ambiente de trabalho. Há uma demanda social de práticas de leitura, que, no geral, é insuficiente para um docente que se propõe a ensinar a ler. A construção de práticas de letramento para um professor perpassa pelo hábito e gosto por diversos gêneros e tipos de textos. Silva (2008, p.65 e 66) pontua:

...parece-me que os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Dessa forma, destaco a necessidade de ampliação das práticas de letramento pelos educadores. A literatura, por exemplo, nos auxilia a compreender os diversos sentimentos que integram os seres humanos. Há a possibilidade de se criar narrativas que revelem aspectos sociais que não se explicitam em outros textos. Como não tomar um posicionamento sobre a possível traição de Capitu em Dom Casmurro, de Machado de Assis? É possível não se compadecer com o sofrimento de Macabéa em A Hora da Estrela, de Clarice Lispector? Não percorremos todo o cais dourado, juntamente com Pedro Bala, na belíssima descrição de Jorge Amado em Capitães da

Areia? Como não compreender alguns aspectos da sociedade carioca do início e meados do século XX ao ler as narrativas de Nelson Rodrigues?

Enxergar a beleza dos textos que trabalhamos, fazer indicações de leituras, ampliar as possibilidades de enxergar o mundo pelo viés literário é também elemento constituinte da formação humana, sobre a qual a escola precisa se atentar. Vejamos o que Morin nos diz sobre a inclusão da literatura e outras artes no currículo escolar:

Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as **[outras]** artes também são um meio de conhecimento. Os romances retratam o indivíduo na sociedade, seja por meio de Balzac ou Dostoiévski, e transmitem conhecimentos sobre sentimentos, paixões e contradições humanas. A poesia é também importante, nos ajuda a reconhecer e a viver a qualidade poética da vida. As grandes obras de arte, como a música de Beethoven, desenvolvem em nós um sentimento vital, que é a emoção estética, que nos possibilita reconhecer a beleza, a bondade e a harmonia. Literatura e **[outras]** artes não podem ser tratadas no currículo escolar como conhecimento secundário. (MORIN, 2012, p.1)

Nesse processo de ampliação dos repertórios de leitura, o sujeito se constrói e se informa sobre as questões que lhe interessam, o que o leva a refletir em torno das suas práticas e em torno da sua própria vida. Nesse processo de construção pessoal como ser humano, Freire nos narra que: “Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado [...] a “reler” momentos fundamentais da minha prática [...] em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo”. (1997, p.11). As reflexões sobre a importância da leitura devem fazer parte do cotidiano dos docentes para que estes compreendam cada vez mais os múltiplos sujeitos que adentram em suas classes.

O profissional docente é aquele que receberá em sua sala de aula as múltiplas heterogeneidades (religiosas, étnicas, sexuais, de gênero etc.). Nesse sentido, é necessário o reconhecimento e a convivência com essas diversidades humanas, encontrando-se estratégias possíveis para que haja um manejo dessas especificidades dentro da sala de aula. Daí a importância de ampliação do repertório cultural desses docentes. O conhecimento de diferentes lugares, pessoas, formas de viver, nos leva, mesmo que num exercício trabalhoso, a dilatar nosso respeito e compreensão pelas diversidades.

Em uma entrevista³⁰ concedida por Paulo Freire ao Programa *Matéria Prima*³¹ da TV Cultura, uma jovem lhe perguntou se ele sentiu muita falta do Brasil no período em que estivera exilado. Ele respondeu que “primeiramente não é possível fazer juízo de valor para culturas, a cultura você entende, você procura entender, você procura perceber a diferença entre a forma de estar sendo do chileno e a nossa do brasileiro, mas não cabe a gente dizer no Brasil isso é melhor, não dá porque é simplesmente diferente. Não é melhor, nem é pior. Isso é um grande aprendizado que eu fiz”. Ressalta que sentiu muita falta das pessoas, da comida, mas que essa experiência tinha lhe servido para alargar seu olhar sobre os modos de viver no mundo. As pessoas dos outros países, que vivem de um modo que nos parece estranho, não são melhores nem piores do que nós mesmos. São apenas diferentes. Isso é um aprendizado que expande o repertório cultural do ser humano e pode possibilitar um olhar mais sensível para as diferenças, mesmo dentro da nossa própria cidade. Nela há diferenças religiosas, políticas, sexuais, culturais, regionais...

É importante refletirmos sobre essas questões, pois, ao trabalharmos como professores, queremos que eles tenham objetivos claros sobre a função social da escola e sua importância na formação dos cidadãos como seres sociais. A própria organização das práticas de leitura no ambiente escolar pode auxiliar na formação de leitores críticos ou perpetuar situações em que essas práticas são mecanizadas e pouco refletidas.

Destaco também que, na contemporaneidade, cada vez mais se discute a necessidade de trabalhar com variedades de gêneros e tipos de textos. Observo em algumas práticas que os docentes buscam enriquecer suas aulas levando essas diversidades textuais, na tentativa de contextualizar as práticas educativas e tornar os discentes sujeitos mais letrados. Porém, as marcas históricas da formação leitora da sociedade e dos próprios docentes podem trazer amplas dificuldades no sentido de concretizar práticas que contemplem o hábito de leitura. Há uma relação de afeto com os autores e livros lidos que motivam e consolidam o gosto pela leitura. No entanto, a própria organização da cidade de Salvador, por exemplo, não contempla o fomento

³⁰ Entrevista disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>, acessada em 13/03/2015.

³¹ *Matéria Prima* era um programa brasileiro de entrevistas, que estreou em 1990 na TV Cultura. Foi apresentado por Serginho Groisman, que recebia artistas, políticos, intelectuais, e em que a plateia, composta por jovens, fazia as perguntas que conduziam o programa.

pela leitura. As livrarias de rua são quase inexistentes, bem como as bibliotecas públicas, comunitárias e até mesmo as escolares. Os profissionais docentes ainda não têm um tempo para poder desfrutar desses parques espaços, bem como a cultura leitora ainda não está enraizada nas práticas culturais da cidade.

Nos trabalhos que desenvolvo com formação docente, percebo que a prática de cópias nas salas de aula da EJA ainda é muito recorrente e os textos cartilhados têm um lugar de destaque e admiração. Mesmo nos trabalhos ancorados teoricamente na psicogênese da língua escrita³², ainda faltam insumos práticos para que os professores consigam avançar metodologicamente no aprendizado do sistema de escrita. Percebi na pesquisa de campo que, por vezes, no exercício de aprendizado da escrita, o intento de professores e alunos é grafar as palavras corretamente, e não analisar as propostas de reflexões demandadas no processo de produção de textos. Os comportamentos escritores também precisam, de forma crescente, ser trabalhados em sala de aula. A consulta a dicionários, a revisão de textos, a reescrita, a procura por sinônimos, a leitura do texto escrito por outros são práticas que precisam perpassar cada vez mais as classes que formam escritores para os usos sociais da escrita.

Nessa discussão, considero relevante destacar que muito educadores se empenham na proposta de construção de uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos de qualidade. Em palestras, congressos e diversos encontros com professores da EJA, ouvi e fiquei feliz com relatos de experiências que são apresentados por professores de várias partes do país. Vi, por exemplo, o relato de uma professora do interior de São Paulo que construiu, juntamente com os alunos, um jornal comunitário que melhorou muito a participação cidadã dos munícipes num âmbito local. Entretanto, até pelos resultados em âmbito nacional, há uma necessidade de dialogar, como categoria, refletir sobre a EJA com vistas a garantir o máximo de aprendizado

³² Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky revolucionaram o modo de se pensar o processo de alfabetização no Brasil, publicaram os resultados de suas pesquisas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, no final da década de 1970 do século passado. As pesquisadoras procuraram demonstrar o que o alfabetizando quer demonstrar com a escrita e as estratégias utilizadas para explicitarem suas diferenciações, valorizando a produção da criança em cada etapa da aprendizagem. São apresentadas num nível gradativo, ou seja, do menor contato com a representação escrita para o maior. Mesmo a pesquisa inicial sendo feita apenas com crianças, ela foi ampliada e se constatou que adultos também passam pelos mesmos níveis de desenvolvimento da linguagem escrita.

possível para esses sujeitos que retornam às nossas escolas para que as práticas exitosas sejam a regra e não a exceção.

Nesse sentido, considero de fundamental importância também ouvir os docentes da EJA, seus anseios, receios, valores, conhecimentos e expectativas e como constroem a educação para essa modalidade de ensino. Nesse exercício de pesquisa, percebi como os professores ficam solitários em suas salas de aula e sentem a necessidade de dialogar com colegas e coordenadores para avançar nos seus saberes construídos na prática.

Apresentarei a seguir, e de modo breve, as duas professoras pesquisadas, no intuito principal de singularizar essas educadoras dentro de um perfil macro de educadores de jovens, adultos e idosos.

2.1.5-As docentes pesquisadas

Professora Conceição

Desde o momento inicial da pesquisa, fui acolhida pela professora Conceição. Identificamos várias afinidades teóricas e metodológicas – o que me fez ficar bastante atenta ao processo de observação das aulas, na finalidade de manter o “estranhamento” e as reflexões críticas constantes. Conhecer a prática da professora, no intuito de aprender com ela, e possibilitar a ampliação do conhecimento sobre como acontece a EJA no cotidiano de uma sala de aula. A professora tem formação em Letras Vernáculas e em Pedagogia. Pude perceber em suas práticas as contribuições advindas das duas graduações cursadas. As formações acadêmicas são recentes e a professora já trabalha na EJA há mais de 15 anos, tendo experiência em outros níveis e modalidades. Trabalha dentro dos eixos da leitura, escrita e oralidade, mas reconhece que a dificuldade apresentada pelos alunos nas produções de textos, faz com que a produção textual não seja muito fomentada em sala de aula. Sempre busca estratégias para aumentar o repertório cultural dos discentes, mas, ao que parece, é um trabalho hercúleo e sem apoio institucional (A escola não tem coordenação pedagógica no turno noturno, contando com o apoio da vice direção que, no geral, atende às demandas administrativas).

Percebi no diálogo com Conceição a importância da troca e da parceria entre os docentes para a construção de um trabalho mais qualificado, reforçando o que é a

discussão sobre a importância da constituição em comunidade de trabalho, em que as ideias sejam compartilhadas no intuito de fortalecer a prática. Mesmo a minha presença enquanto pesquisadora sendo “invasiva”, as nossas conversas nos levavam a constantes reflexões teóricas sobre a prática. Aprendi muito no diálogo com a professora e na interlocução com os alunos, apreendendo as discussões e avanços no exercício do cotidiano, com suas tensões, imprevistos, inovações e rotinas. Falarei sobre esses aprendizados ao longo da construção desta pesquisa. Apresento a seguir a professora Gil.

Professora Gil

Desde o começo das aulas a professora Gil se sentiu pouco confortável com minha presença. Em muitos momentos demandava minha ajuda, visto que estava trabalhando com os alunos do Tempo Formativo, dos eixos I e II, que equivalem à alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental. Ela é muito dinâmica e, a todo o momento, apresentava atividades de leitura e escrita, sem muitas discussões no trabalho com a oralidade. As atividades da alfabetização são pautadas em textos de cartilha e do terceiro ano no livro didático. Trabalhava também com a resolução de contas nas aulas de matemática (fazer operação, tirar a prova etc.); na produção textual, a escrita realizada é de palavras soltas (geralmente aquelas de cartilha “vovô, faca, pão”), as quais os alunos ficam muito satisfeitos quando conseguem acertar a leitura ou a grafia correta.

Foi necessária da minha parte muita cautela para não intervir na sala de aula apresentando minhas concepções sobre a prática de alfabetização e ficar atenta à prática da professora e às percepções dela própria sobre seu método, visto que ela percebe os avanços na leitura dos alunos a partir da realização dessas atividades. Ela mesma me relata que um dos alunos passou anos na escola estudando na alfabetização textos longos e não percebeu avanços no aprendizado. Nessa dinâmica proposta por ela, esse mesmo aluno sinalizou que estava avançando no aprendizado da leitura e escrita. Nessas reflexões, rememoro Carvalho, quando este afirma que “A competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajada e confiante em relação aos alunos pesam muito mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método” (CARVALHO, 2005, p.82). Busquei ficar atenta nessa sala para os usos sociais da leitura e da escrita, observando de que maneira educador e educando percebem progressos no aprendizado.

A professora tem formação em Pedagogia e, com vistas a ampliar a carga horária dentro da rede pública estadual de ensino, faz um curso de História. Trabalha com a modalidade EJA há oito anos e, no exercício da convivência, pude compreender como sua atuação docente se construía.

A professora, segundo seus relatos, diz que percebe avanços nos seus educandos a partir dessas leituras mais simples. Os textos trazidos nos livros didáticos são muito grandes e complexos e não dialogam com as pessoas que estão iniciando a alfabetização. Fala também da falta de material de apoio e da carência de uma coordenação pedagógica que possa auxiliá-la na escolha e elaboração de atividades.

Pensando nas aulas de Gil, lembrei-me de um relato ouvido no V Simpósio do grupo de estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP: uma professora apresentou uma experiência em que levou seus educandos idosos ao banco num horário comercial para que o gerente os auxiliasse a aprender as transações bancárias sem, necessariamente, precisarem de ajuda. A pesquisadora relatou que os alunos ficaram muito desconfortáveis e não compreenderam o porquê da professora querer intervir em um problema da vida pessoal deles. Disseram: “professora estamos na escola para aprendermos a ler e escrever, essas questões bancárias fazem parte da nossa vida cotidiana, não têm nada a ver com a escola”.

Ouvir essa história me ajudou a compreender mais um pouco as práticas propostas por Gil. Ela é uma professora da comunidade que se preocupa com as demandas externas dos alunos (consegue empregos, auxilia nas informações, no preenchimento de contracheque, entre outras necessidades.). Em suas práticas, potencializou o que acha que dá certo e percebe o avanço e aprovação de alguns discentes com essa prática.

No meu lugar de pesquisadora, crio confrontos para saber o porquê de ela ainda usar palavras descontextualizadas, mas, aos poucos, vou buscando a compreensão, o cuidado e a escuta sensível a essa professora, no intuito de compreendê-la e de rever posicionamentos sobre os múltiplos desafios colocados na construção de práticas pedagógicas pautadas no letramento.

A formação docente voltada para o letramento, a reelaboração do papel da educação escolar na vida dos sujeitos da EJA e as próprias condições objetivas do

trabalho do professor me fizeram repensar e amadurecer as percepções sobre a formação docente e o trabalho com os educandos nessa modalidade de ensino. Essas discussões serão aprofundadas ao longo do texto.

No próximo capítulo apresentarei uma breve discussão teórica sobre o aprendizado da língua, na perspectiva dos eixos leitura, escrita e oralidade, contemplando os seus usos sociais.

3- CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A INTERLOCUÇÃO ENTRE LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE

*A espantosa realidade das cousas
É a minha descoberta de todos os dias.
Cada cousa é o que é,*

*E é difícil explicar a alguém quanto isso
me alegra,
E quanto isso me basta.*

Alberto Caeiro

Compreendendo, assim como o heterônimo de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro, que cada “cousa” é o que é e isso alegra e basta para o poeta, neste capítulo do trabalho, apresento uma concepção de língua pautada nos estudos da linguística moderna, especialmente da sociolinguística, em autores como Bagno (2011), Matos e Silva (2004), Bortoni-Ricardo (2004b), entre outros. Farei também algumas discussões sobre os usos sociais da língua e a interlocução entre leitura, escrita e oralidade. As escolhas teóricas me possibilitaram ampliar o olhar sobre o tema escolhido, trazendo-me alegria por vislumbrar ideias que enxergam com olhos diversos as relações entre a língua e a sociedade. Nessa vertente teórica, a língua, em suas diferentes manifestações, é considerada o principal instrumento de comunicação entre os seres humanos, passando, portanto, por influências das múltiplas formas de interação e vivências sociais. A escrita e, notadamente, a fala não são estáticas, mudam com o tempo, adequando e agregando novas características (MARCUSCHI, 2008). A concepção de língua que será apresentada, bem como as reflexões decorrentes dela, respalda todo o trabalho de escrita presente nesta pesquisa.

A língua é o meio de interação de que todos os indivíduos se servem o dia inteiro. Através dela, as pessoas se comunicam, interagem, compartilham conhecimentos e sentimentos, o que lhe atribui um caráter social. Por meio dela, também construímos a nossa identidade como cidadãos. Não é por acaso que historicamente os colonizadores impõem sua língua nas terras colonizadas para que, aos poucos, os colonos se identifiquem com a língua e cultura da colônia. Por reconhecer o poder que a língua tem na construção das identidades é que os países colonizadores (como foi o caso de Portugal, por exemplo) a impõem. Assim, criam-se

vínculos afetivos que fazem com que os interesses dos colonizadores sejam alcançados de um modo mais pacífico. Quando se adotava o português como língua oficial, os nativos poderiam se identificar com essa língua e se reconhecerem como pertencentes à metrópole, por terem que se apropriar de uma língua diferente da sua, redefinindo assim a identidade linguística.

A resposta dada por esses povos colonizados ao domínio linguístico arbitrário é a presença de uma fala repleta de sotaques em que se hibridiza a língua da metrópole e a da colônia, assumindo identidades próprias e modos de falar e escrever que mantêm características que constroem e legitimam as variantes linguísticas. No caso do Brasil, por exemplo, o nosso português brasileiro nasce com influências indígenas e africanas, tornando-se uma língua defendida por Bagno (2004) como brasileira.

Desse modo, a língua é um dos principais instrumentos legitimadores de uma nação. Haugen (2001, p.105) diz que “Nação e língua se tornaram inextricavelmente entrelaçadas. Toda nação que se dá o respeito tem de ter uma língua, não apenas um meio de comunicação, um “vernáculo” ou “dialeto”, mas uma língua plenamente desenvolvida”. A língua de determinada nação representa uma identidade na qual o indivíduo se reconhece como pertencente a um país e não a outro³³.

Entretanto, reconhecemos que a língua no âmbito da fala é dotada de uma diversidade que abrange sotaques, dialetos e jargões. Em um país como o Brasil, com a sua extensão territorial e cultural, os modos de falar de cada região possuem características específicas. A fala de um nordestino, por exemplo, é diferente da fala de um sulista. As diferenças podem ser também sociais, etárias, geracionais, entre outras. É importante no contexto escolar reconhecer as variações linguísticas, pois, cada vez mais, discute-se a necessidade de a escola dialogar com os diversos falares dos educandos, ao mesmo tempo em que lhes ensina as convenções sociais da linguagem escrita e falada. Para compreender um pouco mais sobre a concepção de língua que adotei neste trabalho, vou traçar, baseada especialmente nas ideias de Marcushi (2008), um breve panorama sobre a inserção dos estudos linguísticos na ciência no século XX até adentrarmos nos estudos funcionalistas que apresentam a

³³ Nos limites deste trabalho, não tratamos das diversas línguas que podem existir em um país, e, sim, da língua oficialmente reconhecida.

língua como um fenômeno social que influencia e é influenciada pelos sujeitos, sendo constantemente modificada.

Para Saussure (1972), o precursor da linguística estrutural, a língua é um produto social da linguagem, constitui algo adquirido e convencional. Compõe-se de um sistema de signos aceitos por uma comunidade linguística. Nessa vertente, esse sistema é homogêneo, estável, social, representado em termos de relações de oposição e de regras. Decorrente das ideias de Saussure, os estruturalistas se interessam pelo estudo do sistema da língua, sem priorizar, portanto, os aspectos sociais, culturais, históricos, ideológicos que interferem no seu uso. Ainda dentro do paradigma estrutural, os estudos sobre a língua receberam contribuições de Chomsky (1997) nos trabalhos sobre a capacidade de linguagem inata que permite ao homem entender o sistema linguístico.

Para Marcuschi (2008), os estudos de Saussure e Chomsky se encaixam na tensão científica vivida no século XX entre o formal e o empírico. Para o autor, “Instaura-se mundo extramental como o grande ‘tribunal da experiência’ por um lado, e a visão formal com a posição de um *a priori*, por outro lado”. (p.31.). Nesse contexto, Saussure instaura uma série de dicotomias, entre as quais a distinção entre *langue* e *parole*³⁴. De igual modo, Chomsky distingue competência e desempenho³⁵, envolvendo esses estudiosos nas tensões científicas entre o social e o individual que perpassaram essa época. Os dois pesquisadores não focavam o sujeito usuário da língua em seus estudos, porque querem saber a estrutura de algo que não é material. Dentro do paradigma sausseriano, o “sujeito é formal e, em certo sentido, “assujeitado”, social, mas esse aspecto não interessa muito a Saussure. Em Chomsky, o sujeito é uma entidade mental, a-histórica e associal pela qual ele não tem grande interesse” (MARCUSCHI, 2008, p.32).

Ainda nesse contexto surgem outras vertentes nos estudos sobre a língua, denominados hoje de funcionalistas. Nessa proposta, os estudos (especialmente os desenvolvidos na Escola de Praga, Escola de Copenhague e Escola de Londres) têm grande atenção para aspectos funcionais, situacionais e contextuais ou

³⁴ “A parole era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático sob sua dispersão e variação, e a langue era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 31-32).

³⁵ Competência era o plano universal, ideal e próprio da espécie humana (inato), sendo o desempenho o plano individual, particularístico e exteriorizado. (MARCUSCHI, 2008, p.32)

comunicacionais nos usos da língua, não se concentrando apenas no sistema (MARCUSCHI, 2008, p.33). Os funcionalistas se preocupam com as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social, e não tanto com as suas características internas; frisam, assim, a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas. (NEVES, 1997, p.40-41). Nessa perspectiva um estudo linguístico se caracteriza por se abster de julgamento de valor sobre este ou aquele dialeto, esta ou aquela língua, na medida em que a descreve em uso em todas as suas manifestações: gírias, dialetos regionais, sociais.

Nesse período, começa a surgir o que é chamado por Oliveira (2008) de uma linguística mais pragmática, que busca estudar as relações entre língua, sociedade, variantes linguísticas e as implicações desses elementos no contexto educacional da atualidade. Boaventura de Sousa Santos (2003, p.32) nos desafia a suspeitar de uma epistemologia que não reflita sobre as condições sociais e de distribuição do conhecimento científico, superando uma visão de ciência como uma “prática para si mesma”. Ancorada nesse princípio, busco um respaldo que consolide a concepção de língua apresentada nos estudos científicos contemporâneos bem como seus impactos e contribuições para os espaços de uso e aprendizado da língua, como, por exemplo, a escola.

No decorrer do século XX, abre-se um novo campo de investigação referente aos estudos da língua. De acordo com Preti (2003, p. 12), “entendida como manifestação da vida em sociedade, o estudo da língua pode ligar-se à sociologia, abrindo-se, a partir daí, campos novos de pesquisa, em especial o da sociolinguística”.

Estudada nas décadas de 50 e 60 do século passado nos Estados Unidos, para se compreender os estudos de comunicação e a aproximação com outros povos, só na década de 70 esses estudos sociolinguísticos começam a atingir as universidades brasileiras. Com o surgimento de novas demandas – advindas, especialmente, da inserção, no espaço escolar, de educandos que não possuem uma trajetória de letramento e não têm acesso à norma padrão –, despontam novos desafios lançados aos estudos da língua. Começa-se a se perceber o português brasileiro como uma língua diferente da de Portugal, mostrando-se viva e uma das responsáveis pela construção da identidade nacional. (BAGNO, 2004b).

Esses estudos trouxeram importantes contribuições, principalmente ao destacarem que a norma padrão³⁶, que durante muito tempo foi ensinada na escola dentro de um ensino de português clássico, está muito distante da língua vivida pela maioria dos brasileiros. Nesse contexto, a escola que recebe os alunos advindos das classes populares precisa ter essa consciência e saber que as variantes linguísticas mais estigmatizadas não revelam um desconhecimento da língua, e, sim, um uso diferenciado dela. Esses usos devem ser respeitados pela escola, inclusive no momento do ensino e aprendizagem das questões da gramática normativa ou dos falares mais formais. Percebamos que os meios de comunicação de massa, por exemplo, trazem uma linguagem em que se destaca a manifestação oral mais recorrente, no intuito de se aproximar do consumidor, para que haja identificação e, conseqüentemente, audiência. A linguagem utilizada em *chats*, redes sociais, na internet, apresenta aspectos da oralidade, diferenciando-se da escrita da norma padrão, fato que tem motivado muitos estudiosos da linguagem a atentar sobre o que isso tem de positivo e de negativo para o desenvolvimento da escrita. Nessa perspectiva, os estudos da língua nas escolas precisam considerar os seus variados usos, possibilitando aos sujeitos uma maior interação e domínio das diversas formas de escrever e falar demandadas atualmente.

Sabe-se que a forma de se expressar revela quem é o indivíduo e o lugar de onde ele vem, podendo interferir na vida social o não domínio da norma padrão. A manifestação linguística do sujeito pode ser determinante para inclusão ou exclusão em dados espaços e posições sociais. E é no estudo dessas questões que a sociolinguística atualmente se desenvolve.

Ancorado nessas discussões contemporâneas sobre a língua, o sociolinguista contemporâneo Marcos Bagno, em sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, apresenta uma concepção de língua (a qual compartilho) que a caracteriza como uma importante e essencial faculdade para compreendermos seu papel em nossas vidas. Nas palavras do autor

³⁶ Faraco (2004) nos diz que “A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de *norma-padrão ou língua padrão*”. (p.40).

A língua é a nossa faculdade mais poderosa, é nosso principal modo de apreensão da realidade e de intervenção nessa mesma realidade. Vivemos mergulhados na linguagem, não conseguimos nos imaginar fora dela - estamos mais imersos na língua do que os peixes na água (2011, p.75).

Dessa forma, esses estudos salientam, cada vez mais, a língua como constituinte dos sujeitos e como ferramenta de interação, construção de discursos, legitimação e desconstrução de poder, entre outras aparições. O autor ainda nos diz que a “língua é um fator importantíssimo na construção da identidade de cada indivíduo e de cada coletividade” (p.75). A língua é viva, dinâmica e, assim como nós nos transformamos ao longo da vida, ela está sempre se reconstruindo. Como seres mutáveis, nós humanos, reconhecemos em nossa própria mutabilidade como característica, e isso não pode ser ignorado pela educação institucionalizada. As diversas variantes que aparecem nas escolas precisam ser ouvidas, acolhidas e, num exercício de respeito, conviverem com o modo de falar que os professores utilizam. Os anseios e desejos de aprendizagens de leitura também precisam ser acolhidos, num exercício de práticas leitoras que ensinem e ampliem comportamentos leitores, superando os exercícios de decodificação que não são leituras. Do mesmo modo, e pautada nos estudos da Psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1979), devemos conhecer as hipóteses de construção do sistema de escrita, partindo desse conhecimento para entender esse aprendizado e auxiliar os educandos a desenvolverem comportamentos escritores (LERNER, 2002). Nesse sentido, Bagno (2011) nos apresenta algumas consequências importantes da concepção de língua apresentada em sua gramática pedagógica do português brasileiro, que considero importantes para o ensino da língua nas escolas, nos trabalhos com o eixo leitura, escrita e oralidade. Pensando num ensino sem preconceito linguístico, amplio as discussões de algumas dessas consequências apresentadas pelo autor. São elas:

- A gramática de uma língua é sempre emergente, ela nunca está pronta e acabada. As normas, regras e convenções da língua precisam ser ensinadas, mas não como verdades absolutas, visto que, constantemente as diversas formas de expressão se modificam, seja no âmbito macro (como por exemplo, as novas regras ortográficas do português) como no micro (a constante adesão de falares, gírias e bordões locais). Nessa perspectiva as discussões sobre o aprendizado das convenções da escrita, o estudo da língua em suas variadas vertentes, é papel da educação escolar. As

múltiplas formas de falar, de escrever, considerando-se os contextos de emissão do discurso, são discussões sobre o aprendizado da língua que precisam ser realizadas.

- A língua é um composto de muitas variedades existentes num domínio espacial, habitado por uma população que se reconhece falante de uma mesma língua, apesar da variação. Nesses aspectos entram as variações geracionais, geográficas, de classe social etc.; nesses falares se externam as múltiplas formas de expressão da língua que apresentam características específicas, mas que mantêm sua uniformidade na realização escrita.
- A língua é um fenômeno pancrônico (não mais diacrônico ou sincrônico), ou seja, num mesmo tempo-espço social e cultural convivem formas antigas e inovadoras. Nessa convivência as línguas vão se transformando e os sujeitos podem perceber-se como os que constroem a língua que utilizam e, ao mesmo tempo, como usuários de falares aprendidos ao longo da trajetória escolar.
- Língua falada e escrita não são dois universos distintos, mas modalidades de uso que se interconectam e se influem mutuamente, se mesclam. A principal diferença é que a fala é produzida e editada em tempo real: podemos esclarecer possíveis dúvidas, modificar o discurso, a depender dos interlocutores da situação etc. A escrita permite correções, edições e emendas antes de sua publicação. Entretanto, os propósitos de ambas são sempre discursivos e sofrem interferências na sua construção. Com as novas tecnologias, a relação entre fala e escrita está cada vez mais híbrida, visto que a escrita simultânea adquire características da fala.

A concepção de língua apresentada por Bagno (2011) busca superar uma tradição gramatical que, conforme Mattos e Silva (2012), perdura desde a Grécia Antiga, vindo a ser suplantada pela linguística do século XX. Para a autora,

[...] a linguística moderna traça uma ruptura radical quando propõe como um dos seus axiomas a prevalência do falado sobre o escrito, ou seja, qualquer variante de uma língua passa a ser objeto de estudo, sem que uma seja mais importante que outra. (p.266).

Destacamos, no entanto, a dificuldade de a educação sistematizada romper com uma tradição gramatical que se perdurou durante séculos; ainda observamos muitos estudos pautados nessa concepção, sendo valorizados em detrimento dos estudos da chamada “língua viva”. (BAGNO, 2009).

Os aspectos da língua em uso (especificamente os que se referem às variantes) não são abordados dentro de um estudo da gramática normativa. Esta se apresenta como a base quase absoluta da formação linguística do professor que não é formado em Letras. Nesse sentido, a inserção das contribuições da linguística moderna é de fundamental importância para a compreensão da língua em suas variadas vertentes no processo de formação de professores, em especial, os que ensinam a ler e escrever. A sociolinguística veio contribuir, principalmente com os estudos do norte-americano William Labov, para a noção de língua como um sistema intrinsecamente heterogêneo, em que se entrecruzam vários fatores na sua constituição (escolaridade, sexo, etnia, geração) (MATTOS E SILVA, 2012).

Bagno (2012) nos diz que o fator social escolarização é o mais importante na diferenciação das variantes linguísticas em nosso país. O sujeito pode ampliar seu repertório linguístico ao entrar na escola, mas também precisa respeitar as variantes utilizadas por seus pais, familiares e comunidade, que não, necessariamente, têm a mesma escolarização, num exercício de convivência e respeito com as diversas formas de falar e utilizar a língua. (BORTONI-RICARDO 2004b).

Bagno (2011) ainda apresenta algumas outras características da língua e suas variantes, mas o destaque aqui referido diz respeito à concepção de língua que é trabalhada nas escolas e a relevância de compreendermos e agregarmos suas múltiplas vertentes para que seu aprendizado seja mais significativo para os sujeitos. O autor pontua que...

Assim, numa sociedade como a brasileira, tradicionalmente excludente e discriminatória, é fundamental que a escola possibilite a seus aprendizes o acesso ao espectro mais amplo possível de modos de expressão, a começar pelo domínio da escrita e da leitura, direito inalienável de qualquer pessoa que viva num país republicano e democrático. A leitura e a escrita, o letramento, enfim, abrem portas de intocáveis *mundos discursivos*, aos quais os aprendizes só vão ter acesso por meio da escolarização institucionalizada. (2011, p.76)

Essa afirmação apresentada me toca por rememorar minha história de vida, em que o acesso a livros literários e teóricos, bem como as vivências com diversos

sujeitos possibilitaram, através dos espaços educacionais (escola e universidade), conhecer novos mundos e novas formas de interagir com as diversidades. Nesse sentido, e compreendendo que a instituição escolar tem papel fundamental na melhoria da relação dos educandos com o mundo, necessitando considerar os múltiplos usos sociais da língua na construção de suas práticas pedagógicas, no próximo tópico apresentarei uma concepção social de língua, considerando seu processo de aquisição e desenvolvimento, que na nossa sociedade acontece, principalmente, nas instituições escolares.

3.1- A CONCEPÇÃO SOCIAL DE LÍNGUA: ALGUMAS REFLEXÕES

Aula de português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o Amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdam-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.
Carlos Drummond de Andrade*

Carlos Drummond de Andrade, no poema apresentado, nos fala que o português são dois: em um, ele fala, se expressa, interage com as pessoas, com a vida; o outro, demonstrado pelo professor Carlos Góis, não faz muito sentido para o poeta, sendo considerado um mistério, trazendo uma complexidade que ele desconhece. O prazer, a degustação, a interação por meio da língua vêm de um português vivido plenamente fora do espaço escolar, em outras relações sociais. O português ensinado na escola seria um mistério que parece não dialogar com a língua em seu uso cotidiano. Dessa forma, e refletindo sobre o poema, percebemos como o que comumente é chamado de aula de português, na realidade, se refere ao ensino de regras ortossintáticas, que não dizem coisas significativas para os usuários da

língua em situações do dia a dia. Há um ensino abstrato, difícil, distante da língua com a qual usualmente se interage.

É necessário pensarmos nesse processo de aprendizado da leitura e escrita como outra forma de representar as coisas que dizemos, que expressamos e ampliarmos conhecimentos usuais da nossa própria língua. Dentro do nosso contexto, a língua portuguesa deveria ser fácil de ser aprendida, pois é ela quem está conosco em todos os momentos, nascemos imersos nela e as relações sociais que desenvolvemos acontecem permeadas por ela.

Nas suas vertentes oral e escrita, o ensino da língua deve ser perpassado por constantes reflexões metalinguísticas, buscando-se compreender as convenções sociais, o processo de aprendizado da leitura e escrita e, especialmente, os usos que os sujeitos farão desse aprendizado. Ferreiro (1995, p.103) nos diz que “A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”. Nessa perspectiva, ressalto que é na escola que os alunos vão aprender essa outra forma de se expressar, assumir o papel de produtores e leitores de textos em que os domínios básicos sobre as convenções sociais da língua vão se desenvolver. É papel da escola também trabalhar com as diversas instâncias da língua em seus aspectos orais, diferenciando as falas formais das informais, possibilitando debates em que os educandos possam expor pontos de vista e ouvir opiniões diferentes ou semelhantes às suas, entre outros modos de trabalhar.

Do ponto de vista da relação entre o mundo verbal e a realidade, a língua escrita é um sistema simbólico que busca a representação da realidade (LEMLE, 2004). Refletindo sobre essa representação, trago, do poeta Arnaldo Antunes, a letra da canção intitulada “Nomes não”, que atesta o seguinte:

os nomes dos bichos não são os bichos
os bichos são:
macaco gato peixe cavalo
vaca elefante baleia galinha

os nomes das cores não são as cores
as cores são:
preto azul amarelo verde vermelho marrom

os nomes dos sons não são os sons
os sons são

só os bichos são bichos
 só as cores são cores
 só os sons são
 som são, som são
 nome não, nome não

Essa canção do Arnaldo Antunes nos leva a constatar que a relação entre o nome e a coisa não é natural e sim socialmente convencionalizada (SAUSSURE, 1972). Os nomes dos bichos e das cores buscam representar esses objetos, mas não são esses objetos. Apesar de parecer um aprendizado natural, é necessário, entretanto, um tempo para se aprender que os textos, parágrafos, frases, palavras, nomes, sílabas e letras foram convenções construídas para representar os nossos dizeres. Essas relações que geram a escrita convencional não são simples de serem aprendidas, visto que em muitos momentos uma entonação na fala ou um acento na escrita pode mudar completamente o significado das palavras quando estas são lidas e pronunciadas. Vejamos um exemplo disso no trecho da canção “*Meu amanhã*”, do cantor e compositor pernambucano Lenine:

Meu lá, minha lâ
 A massa e a maçã
 Minha diva, meu divã
 Minha manha, meu amanhã
 Meu fá, minha fã
 Minha paga, minha pagã
 Meu velar, meu avelã
 Amor em Roma, aroma de romã

 O sal e o são
 O que é certo, o que é sertão
 Meu pau, e meu pão...
 Santo Graal e meu grão.

Podemos perceber neste trecho da canção de Lenine, que há uma necessidade de aprendermos os significados das palavras no modo como elas são faladas. O autor brinca com as entonações de palavras com escritas semelhantes, mas que possuem significados e o jeito de falar distintos. Lá, por exemplo, se trata de um advérbio de lugar, e a lâ é um substantivo feminino, usado para nomear o pelo que cobre o corpo das ovelhas, sendo utilizada também para fazer tecidos.

Percebamos então que as contribuições das pesquisas da linguística moderna têm trazido reflexões sobre os aspectos da língua que podem ser trabalhados pelas escolas. No que diz respeito à escrita, podemos refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras, a importância de uma letra, de um acento, para que o texto seja lido e compreendido adequadamente; no que se refere à leitura,

destacamos a importância de conhecermos diversos vocábulos e compreendermos os significados da acentuação gráfica, notando as pequenas diferenças entre uma palavra e outra; no que diz respeito à oralidade, já podemos pensar na importância da interlocução para que possamos ser compreendidos, na dicção que permite entender a palavra emitida, entre outros aspectos.

Ampliando essa discussão sobre o ensino da língua, ressignificando-o, a pesquisadora Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) nos fala, de modo muito coerente, sobre a necessidade de um trabalho com uma pedagogia voltada para o todo da língua. Nesse sentido, a escola não estaria preocupada apenas em considerar ou valorizar as expressões que mais se aproximam da norma padrão. Ela também consideraria e respeitaria as diversas formas que os sujeitos têm para se expressar. Quando um adulto de uma determinada região do país diz, por exemplo, que está com “*dor nos quartos*”, a professora sabe que esse sujeito está sentindo uma dor na região lombar; esse modo de falar é compreensível e atende ao que esse sujeito quer dizer. Nesse intuito, tal forma de falar, que por vezes é tão comum entre as pessoas mais idosas de determinada região do país, deve ser considerada e respeitada, tendo a escola o papel de ampliar esse modo de falar, visto que o sujeito pode se consultar com um médico de outra localidade que não compreenda o que ele quer dizer; então, é melhor para a vivência social dele próprio saber usar as duas formas de falar (*dor nos quartos* ou *dor na região lombar*). Na concepção de Mattos e Silva (2004):

Essa pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas, decerto socialmente privilegiadas, levará o indivíduo a, desde o momento em que começa a refletir sobre a língua – o que se processa desde a alfabetização –, ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e que esse saber pode crescer com ele por toda a sua vida. (p.35).

Tal definição, pautada na metalinguagem, nos traz uma concepção que pode inovar o ensino da língua, pois estaríamos ancorados num estudo de uma língua viva que perpassa a vida de todos os sujeitos, não presa apenas em regras gramaticais abstratas. Essa concepção de estudos de uma língua que se aproxima das vivências reais dos sujeitos vem ganhando, cada vez mais, escopo teórico, especialmente dentro do campo da sociolinguística (BORTONI RICARDO, 2004a, 2004b, 2005; BAGNO, 2009), mas ainda enfrenta muitas barreiras na sua concretização dentro das práticas escolares. Dessa forma, de maneira crescente, é necessário o diálogo entre a escola e os usos sociais do aprendizado escolar, sobretudo na EJA – pois os sujeitos

já têm uma vivência construída no que se refere aos usos da língua –, para que possamos consolidar uma educação que possibilite uma participação social mais vasta.

Sabemos que é difícil romper com uma tradição gramatical, mas a EJA precisa consolidar-se como modalidade de ensino que amplie os conhecimentos dos sujeitos e os ajude a viver sua cidadania de modo mais pleno, mais prazeroso. Obviamente, reconheço a necessidade do ensino das convenções da língua, presentes nos estudos da gramática. No entanto, os diversos usos da língua, as múltiplas formas de interação e participação cidadã precisam ser acolhidos pelo ensino da língua nas escolas.

Nesse sentido, uma pedagogia voltada para o todo da língua implica um posicionamento político, social, afetivo, humanizador, munido de conhecimento linguístico por parte dos professores que ensinam a leitura e a escrita. Compreendo que políticas públicas, sociedade civil, os movimentos sociais contribuem para a formação dos sujeitos. Dessa forma, as lutas sindicais dos docentes por melhores condições de trabalho, a garantia de carga horária para formação continuada e planejamento, o cuidado ético e estético com esses profissionais é de fundamental importância para construirmos uma educação mais qualificada e com uma identidade que respeite, conviva e amplie os saberes prévios dos discentes.

Num exercício de interlocução entre leitura, escrita e oralidade é que a pedagogia da língua como um todo vai se construindo. No respeito pelas hipóteses iniciais da escrita, no trato respeitoso das variantes linguísticas, na apresentação de diversos gêneros textuais para a leitura é que os hábitos e gostos se constroem e fortalecem uma prática pedagógica que, além de ensinar as letras, ensina o conceito pela diversidade e a curiosidade epistemológica de sempre conhecer o novo.

Obviamente, o reconhecimento e valorização dos diversos falares perpassam por processos de formação mais humanistas e menos técnicos. Enxergar o outro dentro de suas possibilidades e limitações é um desafio. Esse exercício, no entanto, precisa ser construído para que a educação escolar seja o espaço de vivências e diálogos com conflitos e afinidades.

Após demonstrar a concepção de língua que norteia este trabalho, apresentarei no próximo tópico algumas reflexões sobre a interlocução da leitura, escrita e

oralidade para o aprendizado da língua pautado numa maior humanização das práticas escolares na EJA.

3.2- O APRENDIZADO NA EJA: INTERLOCUÇÃO ENTRE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

*antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta
antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio.*

Arnaldo Antunes

Ao iniciar este tópico com uma letra da canção do Arnaldo Antunes que fala sobre o silêncio, apresento uma ordem cronológica de aprendizado da linguagem humana. Esta se inicia no silêncio ou com choro ou sons indecifráveis falados no início da infância (começo da expressão oral); passa então pela voz, pelos dizeres compreensíveis (oralidade) e vai para o alfabeto e para a enciclopédia (leitura e escrita). Esse desenvolvimento próprio dos seres humanos numa cultura letrada (primeiro aprendemos a falar, depois a ler e escrever) nos traz reflexões sobre a importância desses aprendizados e os lugares sociais em que eles vão se constituindo como saberes que permitem a nossa interação com as diversas pessoas.

Cada vez mais se pesquisa e estuda os diversos usos da fala e escrita, percebendo que a língua e os textos na contemporaneidade são vistos como um conjunto de práticas sociais (MARCUSHI, 2010). Dessa forma, e subsidiada pela concepção de língua apresentada no tópico anterior, lanço a discussão proposta para este trabalho com respaldo nos usos sociais da língua nos âmbitos orais e escritos. Busco reflexões que possam respaldar um trabalho educativo que considere a língua em seu aspecto macro (falas, silêncios, gestos, letramentos, escritos) e não apenas nas instâncias de uso na escrita.

Nessa perspectiva, quero dialogar sobre a interlocução entre oralidade e escrita sem propor hierarquizações ou dicotomias. Quero apresentá-las como saberes de essencial importância para a convivência na sociedade letrada. Desse modo, é

necessário que os educandos leiam, escrevam e conheçam as diversas instâncias (orais e escritas) de usos desses saberes, conseguindo usá-los.

Somos seres da oralidade, ou, nas palavras de Ong (1998), somos povos orais. Mesmo reconhecendo a importância que a escrita tem para as civilizações “letradas”, falamos, gesticulamos, dialogamos, e a oralidade mantém seu papel de importância nos mais variados espaços de interação entre as pessoas (igrejas, bares, escolas); mesmo com o advento das redes sociais e dos *smartphones*, a fala ainda tem um papel preponderante em nossa forma de comunicação.

No trabalho com a EJA no campo, percebi a oralidade tão naturalizada nas salas, que, por muitas vezes, não eram discutidos seus diversos usos. Na entrevista com os alunos, colhi insumos referentes às “performances” ou modos de falar que precisam ser priorizados nas práticas pedagógicas e demandam trabalhos com a oralidade que não acontecem apenas com os avanços na produção escrita. Os alunos tentam se aproximar das falas do professor ou de colegas que se destacam na expressão oral; no entanto, essas questões não eram trabalhadas como conteúdos que também precisavam ser aprendidos. A vergonha de se expressar publicamente, os gaguejos, os silêncios nem sempre são frutos de timidez, mas, por vezes, decorrentes de uma dificuldade na expressão da linguagem oral. Os educandos da EJA já conhecem os espaços em que a eles é dado o direito à fala. A escola deve se constituir como um desses espaços e apresentar a opção de ampliá-los no exercício de respeito às variantes linguísticas e às diversas instâncias de uso da linguagem falada. Dessa forma, no trabalho com a oralidade, especialmente na EJA, deve acontecer, conforme apontado por Vargas (2009, p.37):

Considerando-se que a sala de aula deve ser um espaço de debate permanente, um local onde os alunos escutam a voz do outro e, ao mesmo tempo, ajustam seu discurso ao do outro, o trabalho com a oralidade deve voltar-se, sobretudo, para a busca da clareza na exposição das ideias e da consistência argumentativa na defesa de pontos de vista. Nesse espaço, o aluno deverá encontrar a chance de desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, aprendendo a expressar-se adequadamente nas diferentes situações de interação social e sensibilizando-se para a adequação da variedade linguística (variação dialetal, redundâncias, repetições, marcadores conversacionais) ao contexto de comunicação. A escola, enfim, deverá proporcionar ao aluno a oportunidade de conviver com a grande variedade de usos da língua e de compreender que ela não é homogênea, monolítica, mas apresenta diferentes níveis nas duas modalidades – escrita e falada – do mais coloquial ao mais formal.

Sendo assim, as diversas formas de falar, os contextos comunicativos, as discussões sobre preconceito linguístico precisam integrar os currículos da EJA, pois, “é papel da escola oferecer ao aluno a chance de aprender a coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa” (VARGAS, 2009, p.37). No entanto, e tendo raízes históricas que as justificam, as práticas em sala de aula priorizam e valorizam mais os avanços de aprendizado quando estes acontecem na construção do sistema de escrita.

Sobre a preponderância da escrita, Marcuschi (2007, p.26 e 27) adverte o seguinte:

Portanto, do *ponto de vista cronológico*, como já observou detidamente Street (1995), a fala tem precedência ou supremacia sobre a escrita, mas, do *ponto de vista do prestígio social*, a escrita tem uma supremacia sobre a fala na maioria das sociedades contemporâneas. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos, e sim de postura ideológica. São valores que podem variar entre sociedades, grupos sociais e ao longo da história.

A valorização da escrita na nossa sociedade ocidental tem seus primórdios na Antiguidade Clássica. Os gregos, ao estudarem a linguagem nesse período, já consideravam a escrita superior à fala. Os estudos sobre a língua se davam em torno das obras literárias do passado, sem se considerar outras manifestações linguísticas. (HEINE³⁷). A valorização dos estudos literários priorizados pela gramática normativa se estende até os dias atuais. Em muitos contextos, as análises gramaticais que tratam apenas dos aspectos mais formais da escrita padrão são consideradas mais adequadas do que as análises linguísticas que abarcam também outras manifestações da língua que estão presentes nas sociedades. É comum vermos ainda a correção de textos priorizando-se os aspectos ortográficos, como, por exemplo, a recente polêmica envolvendo uma redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que o este sofreu duras críticas por dar nota máxima a uma redação que continha erros ortográficos.

Percebemos, portanto, que ainda hoje, nas sociedades ocidentais, a cultura escrita é muito valorizada. Quando, por meio da fala, não se consegue persuadir, os argumentos ganham forças por meio do que está escrito. O discurso cristão, por

³⁷ O texto citado ainda não foi publicado, tendo sido disponibilizado pela própria autora. Informações complementares estão nas referências.

exemplo, ganha força quando o argumento usado na oralidade tem o respaldo do texto na bíblia sagrada, no que “está escrito”. A fala de um advogado se empodera ao citar as leis, os contratos escritos que, em muitos contextos, são mais valorizados que os acordos orais (chamados de informais). Mesmo no uso do discurso oral, o respaldo para garantir mais seriedade na fala se fundamenta nos textos escritos. A bíblia, por exemplo, é um livro que ultrapassa gerações, influenciando a formação dos cidadãos e a própria constituição social, visto que os políticos, legisladores, levam as suas crenças religiosas para os espaços em que atuam e isso interfere em vários aspectos sociais, como, por exemplo, na polêmica de aprovação de leis que regulamentam o casamento entre pessoas do mesmo sexo, cuja justificativa desfavorável se respalda no que está escrito na bíblia. O próprio conhecimento científico valoriza mais as publicações em periódicos e livros do que as apresentações orais.

Sabemos que a escrita é a principal responsável pela difusão de conhecimentos; reconheço, portanto, sua importância e a necessidade de todos se apropriarem desse saber em nossa sociedade. O conhecimento da leitura e da escrita tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia tanto em contextos urbanos como rurais (Marcuschi, 2010, p.16). Seja para pegar um ônibus na cidade, seja para assinar um contrato de aluguel, ou mesmo para escrever uma mensagem, um poema ou uma carta de amor, saber ler e escrever é função precípua da instituição escolar e direito de qualquer cidadão (criança, jovem, adulto ou idoso) de viver de forma mais plena a sua cidadania. A escrita se impôs e se perpetuou nas sociedades modernas, impregnando as culturas de um modo geral, simbolizando educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010).

Por outro lado, temos os conhecimentos que são passados de geração a geração por meio da oralidade, demonstrando em vários aspectos a sabedoria de nossos antepassados (lembramos, por exemplo, das receitas de chá que foram passadas por nossas avós e que até hoje tomamos para curar determinada dor ou mal-estar). Segundo a Ong (1998), todos os povos têm ou tiveram uma tradição oral, poucos deles tiveram ou têm uma tradição escrita. Nesse sentido, não é a minha intenção considerar a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita, pois, conforme apontando por Marcuschi, (2010, p.17), “Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por

diante”. No entanto, quero enfatizar o papel da educação escolar na interlocução entre a leitura, a escrita e a oralidade, com vistas à construção de conhecimentos mais humanistas, que possibilitem ao educando uma melhor atuação social tanto na esfera do trabalho como em vivências mais subjetivas.

Os educandos da EJA retornam à escola em busca de conhecimentos sobre a linguagem escrita. Os saberes que esses sujeitos possuem são expostos pela oralidade. No entanto, há formas variadas de se expressar oralmente. Desse modo, o trabalho com os diversos textos nessas classes demanda atividades que envolvam o desenvolvimento de outras formas de se expressar oralmente, conhecendo os ganhos possíveis a partir desse aprendizado. Vargas (2009, p. 37-38) afirma o seguinte:

[...] os textos a serem utilizados, sobretudo nas séries dos ciclos iniciais do ensino fundamental, devem ser sempre contextualizados em uma atividade oral, que pode consistir na leitura do professor, no diálogo, na conversa, nas pequenas dramatizações, nos jogos, em que cada texto vai ganhando sua significação. Por meio dessas atividades orais e dialogadas, promove-se a troca de experiências entre os alunos e é nesse trabalho conjunto e partilhado que se constrói o conhecimento e se facilita a elaboração das hipóteses fundamentais com que [os alunos] vão operar no desenvolvimento da escrita.

Nesse trabalho, tendo como ponto de partida aspectos da oralidade que os educandos já conhecem, evidenciam-se características que diferenciam os textos falados do escrito. A partir dos sentidos construídos é que se molda o aprendizado. Dessa forma, a leitura e a escrita precisam ser permeadas por atividades contextualizadas, que, por isso mesmo, serão consolidadas e não esquecidas logo na aula seguinte. Os sentidos se constroem inicialmente pela contextualização dos diversos gêneros trabalhados e, posteriormente, pela retomada desses conhecimentos em outras atividades ou dimensões sociais. Por isso a educação, especialmente na EJA, precisa de uma dinâmica específica para que os sujeitos sejam estimulados a aprender através de demandas cotidianas e de novas demandas que surjam nas práticas escolares (pode ser o relato de um livro lido, uma encenação, um sarau, entre outros). A partir das percepções dos sujeitos sobre o aprendizado da leitura, da escrita e de novas formas de lidar com a oralidade é que o trabalho com esse eixo acontece, se consolida e pode sim transitar o sujeito de modo que ele avance e esse avanço possibilite uma emancipação e, por que não, vivências que valorizem os conhecimentos advindos da escrita e também da oralidade.

Nesta pesquisa, busquei as percepções sobre o aprendizado da leitura, escrita e oralidade ouvindo os educadores e educandos e tentando compreendê-los, relacionando seus entendimentos sobre esse aprendizado, com vistas a contribuir para uma educação transformadora dos sujeitos que a vivenciam. Nesse sentido, procuro compreender os usos sociais que os sujeitos fazem desse aprendizado e a importância que a escola tem para a formação do educando da EJA.

Esses educandos possuem vários conhecimentos sobre o mundo, a vida, mas ainda não possuem o pleno domínio do sistema de escrita alfabética. Suas manifestações linguísticas (no geral oralizadas) decorrem dos conhecimentos sobre o mundo que vivenciam; estes adentram no espaço escolar carregados por estigmas sociais, que, por vezes, os discriminam por não dominarem o sistema de escrita ou por não dominarem os diversos usos das falas formais. Essa fala é associada à escolarização. A escuta atenta, o diálogo com sujeitos que interagem com a cultura escrita, as vivências com as práticas de letramento são caminhos possíveis que precisam ser percorridos para que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos sobre a leitura, a escrita e as práticas de oralidade. Dessa forma, compreendendo que esse sujeito sobreviveu durante vários anos, tendo como aporte de comunicação apenas a oralidade, o ensino da escrita para esses sujeitos, torna-se um desafio em, pelo menos, dois sentidos: o primeiro seria o de ampliar os conhecimentos que esses sujeitos já possuem, agregando saberes advindos das leituras e escrituras, e o segundo seria o de considerar o trabalho com a oralidade tão importante quanto a escrita, reconhecendo-as como manifestações verbais necessárias para a convivência social na contemporaneidade – ambas precisam ser aprendidas e moduladas a depender do contexto interlocutivo.

Nesse âmbito, compreendemos que a fala é um conhecimento que se externaliza de imediato. Em uma entrevista de emprego, por exemplo, independentemente da função que se ocupa, haverá um momento em que o sujeito entrevistado terá que se expor através da fala. Portanto, é também papel da escola que educa adultos mostrar para os educandos os possíveis ganhos que se tem ao se aprender outras variantes além daquela já conhecida por eles. O profissional docente assume, assim, desafios de uma educação emancipatória em que os sujeitos desta a construiriam pautada em mudanças nas esferas micro e macro sociais.

No que se refere aos educandos da EJA, há ainda outra questão, que se refere aos sujeitos que aprenderam a falar sem interferência da escola e, conseqüentemente, sem o conhecimento da linguagem utilizada por ela; assim, a performance linguística empregada pelo professor pode dificultar a compreensão por parte dos discentes na EJA. Sobre essa questão, Mota e Souza (2007, p.509) nos diz o seguinte:

Não só os conteúdos escolares, mas também as variedades linguísticas presentes na *performance* do professor marcam, ainda mais, a dificuldade de interação dialógica em sala de aula. O professor, como agente do controle social, adota uma variante linguística muitas vezes distante das normas populares com as quais os alunos se identificam. As relações interativas, nesse sentido, dão-se dentro de uma conjuntura na qual o domínio da “língua legítima” se torna uma forte moeda de troca nas relações de sobrevivência, instituindo dessa forma um mercado linguístico no qual os “preços” são definidos pelos grupos de posse dessa competência linguística, cujas capacidades de produção são socialmente classificadas, configurando ao mesmo tempo a capacidade de apropriação e sua apreciação.

A compreensão desse aspecto é primordial para as interações que acontecem em sala de aula. No geral, os professores utilizam uma variante diferente da utilizada pelos alunos. Há necessidade de uso da sensibilidade no trato dessas questões para que o aprendizado desses discentes aconteça. Pois, por muitas vezes, a linguagem escolar é uma maior barreira para o aprendizado do que propriamente o conteúdo (OLIVEIRA, 1987). Dessa forma, os conhecimentos metalinguísticos e a educação pautada num diálogo podem não só garantir o aprendizado de conteúdos de geografia, ciências e das demais disciplinas; como se deve trabalhar com as diversas formas, tratos e usos da língua que se escreve e da que se fala, num exercício atento de escuta e atenção aos aprendizados que os aprendentes mostram ao longo do processo.

Reconhecer e conviver com as diversas falas (regionais, sociais, geracionais) se constitui como um desafio para a educação escolar que sempre se respaldou no trabalho com uma língua pautada, especialmente, em textos clássicos, que valorizam prioritariamente os dizeres condizentes com a gramática normativa. No entanto, o espaço escolar precisa se constituir cada vez mais como o espaço do diálogo sobre as diversas formas de se expressar na oralidade e os ganhos advindos desses aprendizados.

Marcuschi (2010, p.22) pontua que “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e não discriminar seus usuários”. Nesse aspecto, é importante reconhecermos a valorização social da cultura escrita, e, no caso específico da EJA, analisarmos de que modo podemos estimar a oralidade, apresentando para esses discentes uma nova forma de se expressar que é a escrita.

Há, portanto, a necessidade de ressignificarmos a importância da escrita, leitura e oralidade como instrumentos de comunicação, interação e lazer. Saber escrever é importante porque através desse conhecimento podemos ampliar nossas participações sociais (na escrita de um manifesto, redação de concurso), nas interações pessoais (ao escrever uma carta de amor); também no exercício criativo e sensível (escrita de poemas). Saber ler possibilita acesso a inúmeras informações, amplia o conhecimento e pode ser uma atividade de lazer ao interagir e dialogar com textos literários, por exemplo. No exercício da oralidade, pode-se criar mecanismos para que os sujeitos se arrisquem a tomar a palavra, conhecendo as diversas instâncias dos discursos orais (formais e informais), fazendo com que os sujeitos percebam que podem se apropriar de cada um deles.

Nesse sentido, o papel da escola é o de compreender os conhecimentos de mundo que os discentes possuem e externam na oralidade e, no caso da EJA, temos o desafio de partir desses saberes para que os sujeitos aprendam a modular o discurso a depender dos interlocutores, iniciando também a apresentação do sistema de escrita e da linguagem que se escreve.

No próximo tópico, apresentarei algumas discussões e intervenções que podem ser utilizadas em sala de aula para superação do desafio de agregar a cultura escrita em sujeitos que sobrevivem usando prioritariamente os aspectos orais da língua.

3.3- INTERVENÇÕES EM SALA DE AULA: OS DESAFIOS DO ENSINO DA FALA E DA ESCRITA

A escola que eu frequentava era cheia de grades como as prisões.

*E o meu Mestre, carrancudo como um dicionário;
Complicado como as Matemáticas;
Inacessível como Os Lusíadas de Camões!*

À sua porta eu estava sempre hesitante...

De um lado a vida... — A minha adorável vida de criança:

.....

Do outro lado, aquela tortura:

.....

Hoje temos sabatina...

— O argumento é bolo!

— Qual é a distância da Terra ao Sol?

— ?!!

— Não sabe? Passe a mão à palmatória!

— Bem, amanhã quero isso de cor

.....

Felizmente, à boca da noite,

eu tinha uma velha que me contava histórias...

Lindas histórias do reino da Mãe-d'Água...

E me ensinava a tomar a benção à lua nova.

Ascenso Ferreira

Nesse trecho do poema *Minha escola*, Ascenso Ferreira apresenta uma dualidade entre a vida fora do contexto escolar e sua vida dentro da escola. O poema fala de dois conhecimentos externados pela oralidade, mas em contextos diferenciados. Na escola, a oralidade é apresentada em forma de sabatina, que, por si só, já é inibidora, dada as consequências de um erro (no caso, a palmatória). Do outro lado, temos a contação de histórias que levava o personagem a sonhar e apreciar o que ouvia e aprender de uma maneira mais prazerosa.

Refletindo sobre o poema apresentado, proponho pensar sobre os aspectos da oralidade que são trabalhados em sala de aula e as maneiras em que os aprendizados se constroem a partir de contatos e afetos que perpassam pelas vivências dos sujeitos. A escola tem como função primordial formar cidadãos ativos que usufruam dos diversos bens culturais, sujeitos que se reconstruam e modifiquem a sociedade em prol de demandas e interesses individuais e coletivos. Sobre essa questão, Souza e Mota (2007, p.508) nos diz o seguinte:

O grande desafio educacional traduz-se no ajudar a gestar um homem enquanto sujeito pleno de seu desejo, de suas transformações, um sujeito no qual o sentido não se encerre – mas se inicie; não alguém assujeitado, mas um “sujeito situado” em seu tempo e espaço, dotado de um envolvimento tal com o universo que o cerca, que, na medida em que constitui o seu sentido próprio pelas suas ações, também ajuda a significar todo o mundo.

Os aspectos da linguagem que toca os sujeitos e os ajuda a se tornarem cidadãos mais humanos precisam ser considerados nas práticas docentes. As aulas significativas, ou seja, as correlacionadas com as vivências e sentidos do aprendizado, são basilares para a EJA.

As histórias de vida, os saberes já constituídos, as demandas e complexidades precisam de estudos e pesquisas aprofundadas sobre a prática, para que, nessas vivências, se construa uma EJA que possibilite melhorias para os sujeitos e sua comunidade. A compreensão e usos sociais do aprendizado escolar emergem como uma condição *sine qua non* para a EJA existir e se firmar como uma educação que interfira na vida pessoal dos sujeitos e nos propósitos coletivos da comunidade em que vivem. Vi nos diálogos com os discentes no trabalho de campo como estes se percebiam dentro do contexto escolar e como os impedimentos do aprender estavam mais interligados à naturalização das dificuldades de aprendizagem que eles consideravam ter. A dinâmica escolar, mesmo a que traz em alguns momentos as práticas de letramento, ainda estava imersa em conteúdos que não dialogavam com a vida extraclasse dos educandos que ali estavam. É um desafio encontrar os significados dos usos sociais da leitura, escrita e práticas de oralidade na dinâmica de uma escola que ainda não aprendeu alfabetizar sujeitos adultos não alfabéticos.

Nesse aspecto, destaco a experiência de Paulo Freire, que nos mostra como os resultados de uma educação que se propõe dialógica podem ser exitosos. Com o método pautado nas palavras geradoras, conseguiu-se alfabetizar mais de 300 trabalhadores em 45 dias; um número impressionante tanto para os educadores, como para a opinião pública. (BRANDÃO, 2005).

Como sabemos, o princípio norteador deste método é o diálogo. Há uma superação da educação considerada bancária, em que o educando era visto apenas como um sujeito em que se depositava os saberes; neste novo modelo o docente assume a posição de mediador no processo de construção do conhecimento. Como o sujeito a ser educado possui vivências e saberes, não faria muito sentido o educador

já chegar com seus métodos, seus textos, suas formas de trabalhar; elas têm que se construir no coletivo. De acordo com Brandão (2005, p.23), “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e que ninguém se educa sozinho”. Desse modo, a educação é coletiva, é solidária. Há uma valorização das relações interpessoais, visto que os sujeitos precisam uns dos outros para sobreviverem. Nesse sentido, destaco que o método, independentemente de qual seja, não se impõe sobre a realidade, sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de *construir* o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de *ajustar, inovar e criar* a partir dele. (BRANDÃO, 2005).

Como vimos, as contribuições teóricas de Paulo Freire, que também foram materializadas em um método, e modificaram o modo de se pensar a educação de jovens, adultos e idosos, trouxe uma nova forma política e afetiva de se pensar a educação para esses sujeitos, partindo do que eles sabem, que é externado pela oralidade e, a partir disso, inserem-se os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Fez-se revolucionária na época por dar voz às demandas dos sujeitos, seu universo vocabular e os interesses que estes tinham pela vida. Dessa maneira, e tentando avançar nos princípios e propósitos da educação na EJA, é que trazemos as reflexões apresentadas por Souza e Mota, que nos fala sobre a necessidade de a escola reconhecer as tradições de oralidade trazidas pelas culturas de origem e integrá-las às práticas de letramento propostas pela própria escola. (2007, p.507). A fala, como nos pontua Ong (1998, p.17)

[...] é inseparável da nossa consciência e tem fascinado os seres humanos, além de trazer à tona reflexões importantes sobre si mesma, desde os mais antigos estágios da consciência, muito tempo antes do surgimento da escrita. Nos quatro cantos do mundo, os provérbios são ricos de observações acerca desse espantoso fenômeno humano do discurso na sua forma original oral, acerca de seus poderes, sua beleza, seus perigos. A mesma fascinação pelo discurso oral continua inalterada séculos depois de a escrita ter sido posta em uso.

Dessa forma, reconhecemos dentro dos discursos sobre oralidade o reconhecimento da fala como promotora de saberes e da difusão de conhecimentos. Os contextos de interlocução consolidados, como as salas de aula, grupos de pesquisa, diálogos formais e informais, subsidiam e constroem sentidos para nossas leituras e escrituras. A oralidade e a escrita convivem cada vez mais, e, nas relações de aprendizado, se completam. Aprendemos ouvindo, lendo, relendo, mediando num

constante exercício dialógico com pessoas e textos escritos. Não mensuro qual saber é mais importante, pois todos desempenham um papel no exercício do aprender. Nessas interlocuções com colegas, professor, comunidade, trabalho, livros, jornais etc. é que o aprendizado acontece.

No contato com os discentes no trabalho de campo, percebi, e me foi dito por uma das professoras, que o “aprender a estudar”, “constituir um grupo de estudos”, “trocar saberes com colegas e com professores” se apresentam como ferramentas fundamentais para que os discentes se tornem, de modo crescente, sujeitos estudiosos, e, num exercício colaborativo, aprendam e avancem nas séries estudadas. Lembro-me, por exemplo, de um aluno que realizou a leitura do Livro *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e foi apresentá-lo em algumas salas da escola. Ele elaborou um cartaz, com algumas cenas do livro, que o resumia e lançava questionamentos sobre uma das discussões centrais: “Até onde se pode ir para ganhar dinheiro?”. Eu olhava atenta para o aluno e seus colegas interlocutores e olhava para mim mesma, percebendo meu encantamento e relembrando cenas descritas, ampliando minha compreensão sobre essa leitura que realizei há muito tempo.

No exercício de elaboração deste trabalho, por exemplo, percebo a importância das leituras, dos momentos solitários de construção do texto, das leituras densas e não densas e dos aprendizados que nascem e se consolidam. Olho com o mesmo grau de importância os momentos de cursar as disciplinas, participar de eventos, dialogar com professores, discutir sobre as leituras realizadas e sobre o texto em construção; percebo que esses aprendizados permeados pela oralidade se constituíram como essenciais para que este trabalho se consolidasse.

Dessa forma, quero lançar reflexões sobre a interlocução entre leitura, escrita e oralidade como elementos constituintes da nossa formação permeada pela educação sistematizada, mas também por outros aprendizados que realizamos ao longo da vida.

Destaco as discussões em sala de aula realizadas sob a mediação de um docente que também aprende ao conduzir leituras significativas e contextualizadas, o trabalho com textos orais, com as demandas cotidianas, mas também um docente que desafia seus educandos com leituras mais complexas, que extrapolam os

conhecimentos já adquiridos pelos educandos e lhes possibilita, pela educação, novas leituras, novos olhares e novas vivências sobre o mundo.

Nesse sentido, a interlocução entre leitura, escrita e oralidade precisa de uma apropriação por parte do docente para que ele possa mediar os avanços no aprendizado, utilizando as ferramentas necessárias, lançando desafios e seduzindo os educandos para que eles se interessem pela ampliação da aprendizagem. Ensinar a ler e escrever perpassa pelo reconhecimento das limitações (tempo etc.) e das potencialidades desse aprendizado. Indicar que são necessárias várias leituras para uma compreensão de um texto, relacionar as diversas leituras realizadas, as ideias de autores, as semelhanças e diferenças entre os gêneros, entre outras questões, são aprendizados que, por meio da oralidade, precisam ser ditos pelo professor, para que os discentes se apropriem de conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre a linguagem que se escreve.

Dessa forma, percebo essa interlocução como essencial para o trabalho em qualquer nível e modalidade de ensino. O aprendizado acontece em instâncias individuais e, especialmente, coletivas. Aprendemos para sermos cidadãos melhores, profissionais melhores, pessoas melhores para nós mesmos e para os outros. A função social da educação escolar precisa reconhecer as instâncias individuais e coletivas de aprendizado e de domínio do sistema de escrita. A leitura coletiva, a discussão sobre outros textos, a relação com filmes, peças, lugares permeiam os nossos aprendizados e nos constituem como gente. Gente que aprende, e que, ao mesmo tempo, ensina. Perceber que o outro, não apenas o outro professor, mas o outro colega, amigo, é parte essencial desse processo de ampliação do aprendizado e de nossa formação como ser humano.

Reconhecer e valorizar a interlocução do eixo leitura, escrita e oralidade é de fundamental importância para não valorizar ou destacar um desses conhecimentos como sendo mais importante que o outro, mas, nesse exercício dialógico, alcançar que os aprendizados se inter cruzam, são importantes e necessários para as nossas convivências nas instâncias individuais e coletivas.

Nessa perspectiva é que adentramos nos usos sociais da leitura, escrita e oralidade, por acreditarmos que mais do que aprender a ler e escrever, a escola tem a função social de apresentar e ampliar para os educandos os sentidos do aprendizado. Mesmo aquele educando que retorna à escola apenas para aprender a

ler a bíblia, podemos despertar o desejo de realizar outras leituras. A partir do momento que aprende a ler a bíblia, pode ler também outros livros religiosos, literários, uma receita num site de internet, conhecer novas leituras, enfim, endossar nesse aprendizado outros valores, constituindo-se sujeitos mais letrados, que constroem relações de afeto com os textos e podem expandir seus repertórios de leitura na construção de novos saberes. Consolidam-se assim suas subjetividades individuais e coletivas, a partir da interlocução com textos lidos e escritos e das relações interpessoais, reforçando a construção do aprendizado pelo viés da interlocução entre a leitura, a escrita e a oralidade. Nesse sentido, Castro e Arapiraca (2011) nos dizem (falando sobre textos de tradição oral dentro das propostas de alfabetizar letrando) que o aprendizado acontece quando se trabalha com textos genuínos que se originam de práticas sociais e circulam socialmente de geração a geração em sua modalidade oral, cumprindo funções lúdicas e afetivas – basilares na constituição da subjetividade.

Nesse contexto, penso que a escola, notadamente na EJA, deve se apropriar dos saberes advindos da oralidade, para, num exercício de interação, possibilitar o aprendizado da leitura e da escrita alfabética. Os textos de tradição oral vêm, cada vez mais, sendo incorporados às práticas pedagógicas. No caso da EJA, as adivinhas, piadas, ditados populares, canções, enfim, os textos que já se sabem de cor, ganham destaque e são ferramentas importantes no processo inicial de alfabetização. (BELINTANE, 2010). Castro e Arapiraca (2011, p.13) nos orientam que:

Textos como adivinhas e provérbios, ditados populares, frases feitas, idiomáticas, são também muito ricos, especialmente na alfabetização de jovens e adultos, pois fazem parte do repertório de textos do seu universo e são usados cotidianamente por muitas comunidades, mesmo sem se darem conta.

O trabalho com esses textos envolve também as relações afetivas, visto que esses educandos convivem com tais dizeres na linguagem oral e, por meio deles, a escola pode agregar conhecimentos sobre a linguagem escrita. Nessa perspectiva, as instâncias da oralidade são trabalhadas e a elas se agregam o aprendizado da leitura e da escrita, num intuito de superarem um exercício de codificação e decodificação e propor reflexões sobre o aprendizado da leitura e da escrita a partir do trabalho com comportamentos leitores e escritores. Nessas práticas constroem-se gostos, preferências, afinidades e os exercícios de aprendizados tornam-se significativos e prazerosos.

Olhar os educandos nos olhos, agregar e perceber as heterogeneidades existentes nas diversas escolas e comunidades é um exercício de estudo, humanização e pesquisa que precisa adentrar nas discussões da EJA nos tempos atuais. As comunidades têm suas riquezas e saberes que precisam ser reconhecidos pelas escolas para que a educação na EJA tome uma dimensão social de maior visibilidade e importância. Há associações de moradores, instituições religiosas, grupos culturais que constroem a identidade coletiva das comunidades a partir de contextos e vivências permeadas pela escrita e, especialmente, pela oralidade.

Sobre essa questão, Castro e Arapiraca (2011, p.19) nos informam que:

Em termos mais gerais, trabalhar com os textos da tradição oral favorece, como já foi discutido, a apreciação e valorização da cultura oral, da diversidade cultural, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, herança de uma convivência mais próxima, na rua, entre parentes e vizinhos, menos massificada pelos meios de comunicação.

Nesse trabalho, a escola propicia a valorização de saberes discentes, dialogando com sua cultura e percebendo que do lugar de onde eles vêm há saberes relevantes que convivem e enriquecem os textos que são trabalhados em sala de aula.

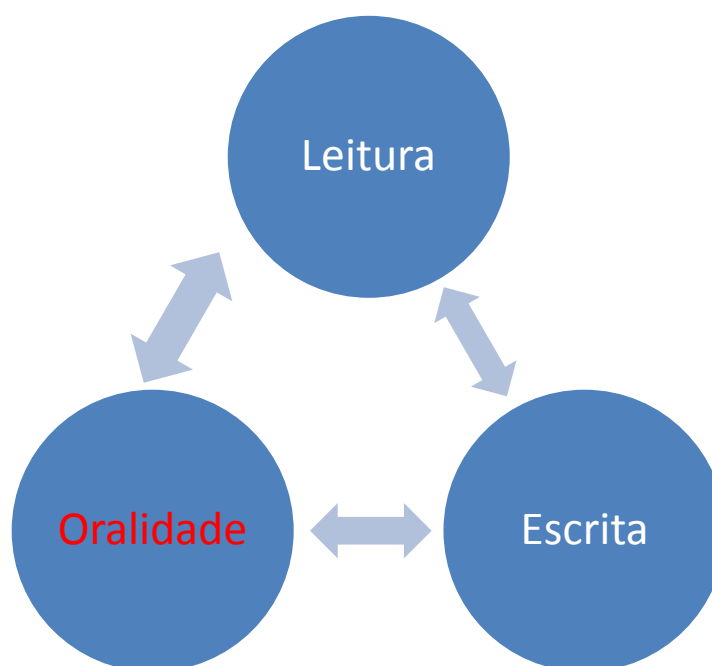
Mollica (2011) nos fala sobre a necessidade de a escola incorporar em suas práticas, textos (orais ou escritos) autênticos em que o aluno desfaça os “limites entre dois mundos paralelos: o mundo da escola e o mundo fora da escola.” (p.76). Para a pesquisadora, dentro de um imaginário coletivo, a escola é o meio mais almejado para se promover a inclusão social, e, embora o falante seja competente na sua variante coloquial, não se sente conhecedor de sua língua. Nesse sentido, Mollica (2011, p.12) nos desafia a “entendermos a lógica do falante, suas crenças e atitudes em relação ao que pensa da escola como espaço para seu desenvolvimento linguístico, profissional e suas chances de inserção na sociedade”.

Os sujeitos da EJA, no geral, apresentam uma forma de falar que é socialmente estigmatizada como incorreta; isso traz várias consequências para a prática pedagógica, como, por exemplo, a inibição do educando em se posicionar publicamente através da oralidade. A proposta curricular nacional para a EJA no ensino fundamental já pontua a necessidade de trabalhos com os aspectos da oralidade em sala de aula. Vejamos:

É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que se ouve, chamando a atenção dos alunos para os diferentes modos de falar e os efeitos que podem provocar sobre os que recebem a mensagem. (BRASIL, 1997, p. 53).

Dessa forma, os sujeitos da EJA podem agregar ao seu repertório linguístico outras variantes que podem lhes proporcionar uma maior inserção em determinados espaços sociais que demandem o uso de outras variantes além da que ele já conhece. As situações de entrevistas de emprego, conversas com advogados, necessidade de informações sobre exames médicos, retirada de documentos, entre outras, são circunstâncias em que dependem fundamentalmente da fala, e poderiam ser agregadas às propostas em sala de aula.

Apresento abaixo, num organograma, a importância da interlocução entre leitura, escrita e oralidade, enfocando esta última como primordial para construção e consolidação de saberes.



Este trabalho visa trazer contribuições sobre as formas de lidar com o eixo leitura, escrita e oralidade nas classes da EJA; nesse sentido é que apresento o organograma acima, para que, num exercício dialógico, as partes que compõem esse eixo se inter cruzem e possibilitem novos olhares para os aprendizados na EJA. Pretendo apresentar esse eixo como de fundamental importância para a contribuição

da educação escolar na vida dos sujeitos. As discussões sobre as dicotomias entre oralidade e escrita ou que colocavam esta como superior à oralidade (Grande virada Ong 1998) já foram superadas nos estudos sobre a língua. A oralidade é um dos pilares fundamentais que compõe o eixo de aprendizado.

Nesse organograma coloco a oralidade como um destaque não por considerá-la superior aos outros aprendizados, mas para ressaltar seu papel essencial na construção de aprendizados. A revolução da leitura (ABREU, 1999) nos trouxe a possibilidade de ler individualmente um manifesto, um romance que nos transporta para outros mundos, clássicos da filosofia, da sociologia. Podemos, com o conhecimento sobre a escrita (CALKINS, 2002), escrever as nossas demandas cotidianas, bem como cartas de amor, dissertações, poemas, monografias, teses, registrar as nossas memórias. Entretanto, no exercício de diálogo sobre esses textos com o outro (que acontece também pela oralidade) é que os saberes são partilhados, e nas relações com o outro é que os saberes vão se consolidando. Daí o destaque aos alunos da EJA, que, num exercício de parceria, discutem os textos lidos e avançam no aprendizado, por compartilharem suas leituras, dúvidas e escritas por meio da oralidade.

Nessa interlocução consolidada acredito que a educação se enriquece, tomando um papel central na formação dos sujeitos que aprendem a ler, escrever e interagir com os outros, construindo redes colaborativas e tornando os momentos coletivos como de fundamental importância para que o aprendizado da leitura e escrita se consolide. Nas discussões (aula ou grupo de estudos), as leituras e escrituras são partilhadas, contextualizadas e consolidadas. Nisso se aprende a ouvir as diferentes opiniões, olhar no olho, a conviver com o outro que é diferente de você; se consolidam parcerias e se fortalecem as relações humanas num exercício de conhecer, respeitar, dialogar e conviver com as diversidades.

Dessa forma, o trabalho com o eixo leitura, escrita e, especialmente, um olhar mais atento para os trabalhos com a oralidade, possibilita a formação do sujeito na competência leitora e escritora, mas também numa dimensão humana de alteridade a qual, cada vez mais, a educação precisa se atentar. O ouvir o outro e perceber suas necessidades e desejos são tão importantes como perceber as nossas, pois o outro é quem nos ajuda a crescer como pessoa que convive e dialoga com as diferenças. Tenho consciência da complexidade dessa proposta, no entanto, urge a necessidade

de discutirmos nas instituições escolares as relações de alteridade e praticá-las na convivência e respeito pelo outro, no intuito de melhorarmos as relações de respeito e as convivências na atualidade.

O capítulo cinco desta pesquisa trará alguns insumos da prática que fortalecem meus dizeres e nos levam a pensar, cada vez mais, em construir uma educação que se preocupe mais com o ser humano integral, com suas demandas, paradoxos, anseios, erros e acertos. No exercício de aprender a leitura, a escrita e os modos de lidar com a oralidade é que os sujeitos vão se formando como cidadãos mais ativos, solidários e, por que não dizer, mais felizes.

A função social da escola seria, portanto, ensinar a “ler, escrever e contar”, mas também tornar um cidadão mais atento para as demandas do outro, do seu planeta, da sua casa.

Assim, no próximo capítulo apresentarei os caminhos metodológicos que construíram este trabalho, dando relevante destaque à nova forma de enxergar os sujeitos da EJA, suas particularidades, desejos e interesses. Conhecê-los e conviver com eles fortaleceu o meu interesse pela EJA e me trouxe novas reflexões sobre os aspectos macro, mas, especialmente, pelas subjetividades desses sujeitos que na Educação de Jovens, Adultos e Idosos aprendem.

4- QUALQUER CAMINHO ME LEVA A TODA PARTE³⁸? PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*
Manoel de Barros

A curiosidade e a inquietude epistemológicas acompanham minha trajetória de vida. Saber mais sobre as pessoas, a vida, o mundo, os desejos individuais e coletivos me move como gente. Busco nesta empreitada compreender e melhorar as relações humanas, com suas complexidades, descobertas, paradoxos e belezuras. Assim me tornei, e me torno, a cada dia, pesquisadora; estudiosa de gentes.

“Ser outros”, “renovar o homem”, a vida, o mundo são desafios que se apresentam para mim diariamente na atuação como educadora. Pensar que o mundo “está sendo” (FREIRE, 2002) me mobiliza a construir vivências que alterem o cotidiano. Refletir sobre a EJA, pesquisar, e, especialmente, ouvir o que os sujeitos têm a dizer sobre as percepções do seu próprio processo de aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade levaram-me a realizar este estudo.

Ao longo da minha caminhada em pesquisas sobre alfabetização na EJA, percebi que em nenhum momento tinha dado voz ao sujeito aluno. Nessas pesquisas, sempre estabeleci diálogos sobre a formação de professores, as metodologias e fundamentações teóricas, as relações construídas dentro das escolas; mas, até então, não tinha me atentado para a voz, os dizeres e os saberes dos educandos, que em meus discursos são tão valorizados.

³⁸ Título de um Poema de Fernando Pessoa. Disponível em: <http://panorama-direitoliteratura.blogspot.com.br/2013/08/poesia-fernando-pessoa-qualquer-caminho.html>, acessado em 13/09/2015.

Dessa forma, tal como Cecília Meireles³⁹ que diz que “*a vida só é possível reinventada*”, me invento e reinvento. Nesta empreitada me transformo como estudiosa que se torna outras e modifica o modo de pesquisar, com vistas a ampliar conhecimentos e olhares sobre as pessoas e sobre a educação ofertada na EJA.

Destaco, portanto, que no desenvolvimento desta pesquisa aprendi muito. Aprendi com as leituras acadêmicas e literárias, com as interações, com os eventos, com as escritas, com os professores e, especialmente, com os educandos. Em nossos diálogos formais e informais ouvi e interagi com posicionamentos críticos sobre a política, o cotidiano escolar, a sociedade, os desejos, os amores, o trabalho. Percebi que, num exercício de consolidação da democracia, uma educação pensada para a EJA precisa ter como elemento constitutivo o ouvir e o considerar a visão de mundo desses sujeitos, com o objetivo de construir políticas e currículos dialógicos.

Os planos que os educandos me apresentaram em nossos diálogos perpassam diretamente por melhorias de vida advindas com o avanço nos estudos. Essas melhorias não significam necessariamente ascensão social, mas a conquista de aprendizados que lhes deem possibilidades de viver melhor nos espaços profissionais e pessoais em que eles convivem. Isso pode se materializar na leitura de um versículo da bíblia, na escrita de um diário, no envio de uma mensagem no computador, em situações que eles percebiam que estão aprendendo e que esses aprendizados lhes são significativos. Esses sujeitos, tendo consciência da importância dos estudos para suas vivências, lançam reflexões que potencializam a ampliação do olhar para as especificidades da EJA.

Em meus estudos sobre a EJA, mesmo nas pesquisas mais recentes, ainda são poucas as publicações que tratam de ouvir os educandos. Destaco os estudos do grupo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação do professor Leôncio Soares, que tem apresentado algumas pesquisas específicas sobre a EJA na contemporaneidade – como a juventude, as questões de gênero e étnico-raciais (SOARES, 2011a (org.); SOARES, 2011b (org.); SOARES, 2007 (org.)) e algumas pesquisas desenvolvidas no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, estudos

³⁹³⁹ MEIRELES, Cecília. **Reinvenção**. Disponível em: <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/reinvencao.htm>, acessado em: 13/09/2015.

mais especificamente voltados para o processo de Alfabetização e Letramento. (MORAIS, ALBUQUERQUE, LEAL, 2010, ALBUQUERQUE, LEAL, 2007).

Dessa forma, neste trabalho, quero ampliar esses estudos. Para isso, busquei ouvir os sujeitos educandos, com seus falares, desejos, saberes e afetos. Nesse exercício quis ouvi-los, atentando para suas demandas educativas, para que essa escuta sensível possa propiciar reflexões sobre a educação ofertada na EJA, abarcando, assim, as suas complexidades.

Nessa perspectiva, buscando também expandir o meu olhar sobre a educação na EJA, e, principalmente, sobre conhecer esses sujeitos, seus desejos de aprendizado e diálogos com o mundo, é que entrei nesta empreitada de estudo e pesquisa. Busco apresentar um estudo que contribua para o entendimento das especificidades, do aprendizado na EJA, bem como aguçando o olhar para as singularidades dos sujeitos. Apresento reflexões que perpassam pelo contexto educacional como um todo, ao perceber que o fortalecimento das relações interpessoais, da atenção ao outro, se constituem como preponderantes para a consolidação de uma educação mais qualificada e de uma vivência social mais humanitária⁴⁰.

Sendo assim, para o desenvolvimento deste trabalho, optei por um estudo com abordagem qualitativa. Tais pesquisas não buscam uma generalização dos resultados, mas uma melhor compreensão de um problema dentro de um campo específico. Tive em campo sujeitos singulares que me apresentaram visões sobre sua prática (no caso dos professores) e sobre sua aprendizagem e seus usos sociais (no caso, os educandos). No entanto, no diálogo com outras pesquisas e no conhecimento desses sujeitos, pude construir reflexões sobre o aprendizado na EJA lendo as práticas e o que eles me disseram nas entrevistas realizadas. Nesse exercício ampliei meu olhar sobre os educandos, especialmente por enxergar neles posicionamentos críticos e reflexivos, não apenas sobre seu próprio aprendizado, mas sobre suas vivências no mundo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica.
Para Geertz

⁴⁰ Nos diálogos informais, professoras e alunos destacam a importância de trabalhos em grupos, da constituição de grupos de estudos para que o aprendizado aconteça de maneira mais profícua. Do mesmo modo, ouvi relatos de pessoas que aumentaram sua autoestima por conta das vivências escolares, que as colocaram em um lugar ativo na vida.

Segundo a opinião dos livros-textos praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante. Mas não são essas coisas que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”. (2012, p.4).

Para o autor, a etnografia é uma descrição densa, ou seja, “um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo da sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica”. (MACEDO, 2006, p.133). Dessa forma, a opção metodológica ultrapassa a visão de técnica, pois demanda sempre uma postura reflexiva por parte do pesquisador, que assume posicionamentos epistemológicos. (ROCHA e TOSTA, 2013). Busquei, no campo, construir uma etnografia das práticas da EJA, no intuito de contribuir para reflexões sobre os processos de aprendizado em determinado contexto educacional, propondo uma interlocução entre os dizeres de educandos e educadores, compreendendo-os e trazendo essas falas para um campo teórico das pesquisas sobre a EJA.

Esse tipo de estudo considera principalmente os sujeitos envolvidos e suas percepções. E tais percepções geram os dizeres que serão estudados. A pesquisa qualitativa trouxe, dentro do contexto pesquisado, uma melhor compreensão do processo educacional. Segundo Goldenberg (2001),

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento de compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc. (p.14).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador se interessa em compreender determinada problemática focando os aspectos históricos, sociais e culturais nos quais deseja se aprofundar. Tais pesquisas, geralmente de cunho antropológico, trazem contribuições bastante significativas para a área de ciências humanas, principalmente ao destacar que as culturas são diferentes. Cada grupo social pode viver de acordo com os costumes que considera pertinentes, sem que tal cultura seja ponderada como inferior ou superior à outra. Dentro dos próprios grupos sociais há também diversidades, conflitos e paradoxos. Esse tipo de pesquisa se faz cada vez mais necessária no contexto escolar, num diálogo interdisciplinar entre antropologia e educação, pois a instituição escolar ainda está aprendendo a conviver e respeitar as diferenças.

Dentro deste estudo, compreendo que apenas os conhecimentos produzidos na área de educação não são suficientes para entender os conflitos culturais presentes no campo em que a pesquisa se realizou. Dessa forma, o trabalho com contribuições de estudos antropológicos me trouxe insumos para compreender o campo de pesquisa e realizar, conforme orientações da banca de qualificação, uma “etnografia das práticas do ensino na EJA”, ampliando, com o auxílio da antropologia, as visões sobre a dinâmica escolar, ou, conforme menciona Brandão no prefácio do livro Antropologia e educação, “a educação nos mostra seu verdadeiro rosto ao deixar de olhar-se e ao procurar ver-se entre e através de outros rostos” (2013, p.14). Ainda sobre essa questão, e complementando a importância desta pesquisa, Brandão aponta o seguinte:

[...] nos últimos anos o educador descobriu as abordagens de estilo antropológico. Descobriu as abordagens fundadoras ou derivadas do interacionismo simbólico da sociologia do cotidiano. Este fato que abre horizontes inéditos e desafiadoramente muito fecundos, começou a acontecer quando a teoria e a pesquisa praticadas nas faculdades de educação, de maneira especial, descobriram, ao mesmo tempo: o sujeito pessoa na escola (a pessoa que existe dentro do aluno e a mulher subjacente à professora); o cotidiano escolar, as relações interativas não exclusivamente pedagógicas; as teias e tramas de sentidos, sensibilidades, sociabilidades e saberes no interior da escola e nos entrecruzamentos entre ela e os outros tempos e espaço que a educação coabita na e como uma cultura; a identidade social (onde antes se percebia a personalidade genérica do indivíduo) e, por consequência, as abordagens interpretativas e os estilos qualitativos de pesquisa e de interpretação. Descobriu ainda a diferença e o direito à diferença na educação e através da educação. (2002, p.147) .

Ancorada no diálogo entre a antropologia e a educação, nesta pesquisa busquei reconhecer as subjetividades dos sujeitos, suas compreensões sobre as demandas educacionais, a partir das suas próprias percepções, procurando compreender o outro através de uma ótica holística.

Nessas pesquisas de cunho antropológico, existe a possibilidade de dar voz aos sujeitos não apenas com questionários fechados, mas também com questionários flexíveis, que podem propiciar ao pesquisador novos olhares e novas hipóteses sobre as temáticas estudadas. Para isso, é necessário desenvolver a pesquisa de modo dialógico, para que o conhecimento vá se construindo na teia das relações. Macedo (2006, p.89) nos diz que “... o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento

é visto como algo que se constrói, que se faz e se refaz constantemente.”. Desse modo, a pesquisa etnográfica potencializa essa dinâmica de construção do conhecimento. Ao tratar diretamente dos seres humanos, das suas relações e dos seus posicionamentos, a pesquisa qualitativa necessita ser constantemente revista, atualizada e reconstruída.

O estudo partiu de uma metodologia que possibilitasse analisar uma realidade diante de várias outras que podem existir. No entanto, essa realidade trouxe elementos que olharam as singularidades da dinâmica escolar, dos professores e dos alunos.

A pesquisa de cunho etnográfico valoriza os momentos existentes no processo e não apenas os resultados finais, considerando-se os sujeitos envolvidos e suas percepções. Ela procura compreender os fenômenos culturais, e essa compreensão pode levar o pesquisador a novos entendimentos sobre as questões estudadas.

O exercício do relato, pelo pesquisador, possibilita ainda uma reflexão sobre a pesquisa que se realiza, o que poderá acarretar em uma formação etnográfica no exercício de observar, registrar e refletir epistemologicamente sobre a problemática observada. Acerca desse exercício da escrita dentro do trabalho etnográfico, Pimentel (2009) nos diz o seguinte:

Durante o processo da escrita, há uma execução arbitrária de escolhas nas quais buscamos a reconstrução do contexto das investigações. Isto implica um deslocamento interior no linguajar etnográfico. Este deslocamento se traduz na busca de um encadeamento semântico entre aquilo que foi narrado pelos atores sociais e as narrativas teóricas que buscam definir o estatuto antropológico das cenas culturais que estão sendo descritas. (p.150).

No exercício da escrita sempre fazemos escolhas, que refletem o que mais nos afetou, no que mais nos atentamos. Busquei delinear esse exercício diariamente, tendo como escopo os objetivos da pesquisa e as percepções advindas do trabalho de campo.

É importante destacar, ainda, que estou visualizando as percepções individuais como elementos que falam de uma coletividade e se articulam, apesar de suas singularidades, na compreensão de um diálogo entre as esferas micro e macro que convergem para a decisão de não ignorar o contexto macro e as estruturas que o cercam.

Assim, delimitei o campo de investigação para apenas uma escola que trabalha com a EJA nos níveis da educação básica; o campo pesquisado, contudo, refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando as dificuldades e as implicações metodológicas que poderiam ser acarretadas a partir da constituição de grupos demasiadamente heterogêneos, optei pelo estabelecimento de um perfil balizador para seleção dos sujeitos. Desse modo, os professores pesquisados atuam na rede pública, na modalidade EJA, no Ensino Fundamental, e os discentes têm matrículas efetivadas na escola, sendo considerados pelos professores como frequentes.

Esse perfil de sujeitos, obviamente, não buscou a homogeneização do grupo, uma vez que tratamos de sujeitos e suas percepções, que, apesar das proximidades, estão revestidas de elementos singulares. Porém, essa estratégia possibilitou que estivessem asseguradas, minimamente, algumas características em comum, para que a lente do pesquisador possa se ampliar para outros contextos semelhantes.

Realizei uma triangulação de dados, que é definida por Goldenberg (2001, p.63) como “a combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno”. Para tanto, utilizei dois procedimentos de coleta de dados, para obtenção de resultados mais seguros. Usei os seguintes procedimentos: observações de aula e entrevistas semiestruturadas. O uso de mais de um instrumento foi importante para compreender melhor os sujeitos por suas falas e por suas ações. A ideia não era julgar os posicionamentos apresentados e, sim, ouvir, acolher e compreender o modo como os sujeitos da EJA criam sentidos para o aprendizado da leitura, escrita e oralidade, relacionando-os aos seus usos sociais.

Dessa forma, na observação, priorizei as práticas e interações que se constroem em sala de aula, bem como as reflexões advindas desse processo. Para Macedo (2006, p.91), “Faz-se necessário frisar que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro, apesar da especificidade da função do pesquisador que observa – ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos.”. Assim, o registro das observações já se constituiu como um diálogo comigo mesma, com vistas a compreender os sujeitos, suas percepções e as práticas educativas que ocorreram na escola pesquisada. Compreendendo, dessa maneira, a etnografia não apenas como método, mas como espaço de construção de vivências, trocas, encontros, reencontros e reflexões epistemológicas sobre o campo

estudado. Esse contato direto com os contextos vivenciados por esses sujeitos foi de fundamental relevância para o desenvolvimento desta pesquisa.

A entrevista foi escolhida por se tratar de um instrumento que possibilita uma maior percepção do sujeito numa esfera individual, contemplando e descobrindo os aspectos considerados pertinentes para a construção de conhecimentos e opiniões. A opção pelo molde semiestruturado se deu pela possibilidade de dispor de um roteiro flexível, em que novos questionamentos e novas abordagens poderiam ser inseridos sem deixar de lado o foco da pesquisa. Nesse sentido, Szymanski destaca que:

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende-se criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade para que o entrevistado se abra. [...] O entrevistado ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro. (2004, p.12 e 13).

Para a realização das entrevistas, segui as orientações dessa autora, no intuito de compreender os sujeitos sem perder de vista os objetivos da pesquisa, no intuito de não deixar perder alguma informação relevante. Importante destacar nesta empreitada a questão do diálogo e da compreensão dos dizeres do sujeito entrevistado. É muito importante que se compreenda o que o sujeito disse, quais suas percepções. Para isso, fui construindo junto com os entrevistados uma teia de dizeres, para que em nosso diálogo eles compreendessem o meu entendimento sobre as falas deles e fizessem interferências ou correções, caso a minha compreensão não estivesse a contento. Esse exercício foi muito significativo, pois me atentei para cada palavra, cada gesto, cada silêncio, e nas releituras trazia os dizeres deles e não as minhas crenças e convicções sobre as perguntas realizadas.

Ouvir o que os sujeitos têm a falar sobre seu processo de aprendizagem, como pensam e agem diante das adversidades, como enfrentam e solucionam os seus problemas é algo extremamente relevante para uma melhor compreensão do processo educativo. Essas intervenções são possíveis, principalmente por conta das pesquisas qualitativas nas quais os pesquisados são ouvidos como sujeitos críticos que têm muito a dizer sobre a realidade em que estão inseridos.

Desse modo, as pesquisas de cunho qualitativo merecem ser destacadas e divulgadas, com o desígnio de propiciar reflexões dos sujeitos que estão na escola e

também dos órgãos da educação (secretarias estaduais e municipais e ministério da educação). Tais pesquisas podem trazer novos olhares para as condições cotidianas, dialogar com os envolvidos nos processos, observar como os imbricados na realidade escolar lidam com o contexto e apresentar outras formas de enxergar esses espaços e construir saberes sobre eles.

Para fazer a apreciação das entrevistas e das observações, utilizei a análise de conteúdo, que é definida por Bardin (2004) como:

... um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.37).

Com base na afirmação de Bardin, pontuo que, através das técnicas da análise do conteúdo, obtive indicadores, os quais permitiram compreender de modo mais aprofundado os dados coletados. A partir da análise de conteúdo, fiz a sistematização das respostas e pontuei as inferências através da codificação⁴¹ e categorização⁴² das questões que se destacaram nas entrevistas e nas observações.

Torna-se importante ressaltar que os aspectos quantitativos dentro da análise de conteúdo são significativos e nos dizem algo sobre esse aprendizado na EJA. Quando, por exemplo, pergunto aos discentes qual atividade de escrita eles mais gostam, e a maioria responde ditado de palavras, essas respostas repetidas me apresentam, dentro do exercício de compreensão, as concepções de escrita desses sujeitos; daí, posso fazer inferências de como as produções textuais são trabalhadas nas escolas e colaboram para o aprendizado da escrita.

Num primeiro momento de análise, que Bardin (2004) define como *pré-análise*, fiz uma leitura introdutória do material; nesse caso, das entrevistas e do diário de campo. Esse momento é importante para saber que tipo de material tinha em mãos e qual a melhor forma de tratá-lo. Ao lê-lo, defini as informações que eram mais

⁴¹ A codificação é um “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características do conteúdo.” (O.R. HOLSTI *apud* BARDIN, 2004, p. 97).

⁴² A categorização é uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (BARDIN, 2004, p.111).

pertinentes para os objetivos propostos na pesquisa. Trata-se da organização propriamente dita, por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; e (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolvem a determinação desses indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2004).

A segunda fase de análise, que é denominada por Bardin (2004) de *exploração do material*, é a mais longa e trabalhosa, na qual se sistematizam as decisões que já foram tomadas. É a etapa em que se realiza a análise propriamente dita, pautada nas leituras prévias e nos objetivos da pesquisa. Destaco que essa foi a fase em que mais aprendi. Escolher e dar significado às descrições caracterizam-se também como atos políticos e afetivos, na busca de revelar as ideias dos sujeitos do modo que as compreendi. Pensar no “Rigor outro” e expandir as compreensões sobre a educação na EJA constituem-se como um desafio para essa etapa da pesquisa.

A terceira e última fase apresentada por Bardin (2004) é o *tratamento dos resultados*, em que o analista, que já tem à sua disposição dados significativos e fiéis, propõe inferências, adianta interpretações a propósito dos objetivos previstos e pontua se ocorreram descobertas inesperadas. Realiza-se as interpretações de conteúdos que emergem e as conclusões do pesquisador, confrontando-as com os objetivos e as hipóteses.

Entretanto, destaco que, por mais que se devam respeitar as orientações de Bardin, e também as diferentes fases e etapas no emprego dessa técnica, a análise de conteúdo não deve ser considerada e trabalhada como modelo exato e rígido. Mesmo Bardin (2004) rejeita esta ideia de rigidez e de completude, deixando claro que a sua proposta da análise de conteúdo acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade, da cientificidade, e a riqueza da subjetividade. Nesse sentido, a técnica tem como propósito alcançar o rigor científico necessário, mas não a rigidez inválida, que não condiz mais com tempos atuais, antes trazendo diálogos que contribuam para a produção do conhecimento que atenda aos anseios da contemporaneidade (MOZZATO e GRZYBOVSKI, 2011).

Thompson (1995) aponta a importância de considerarmos o contexto e a história na produção dos conhecimentos científicos. Dessa forma, reconheço que qualquer estratégia escolhida para compreender os dados apresenta limites e potencialidades, devido ao seu contexto e tempo histórico específico. No entanto, a análise de conteúdo trouxe compreensões sobre o aprendizado da leitura, escrita e oralidade, trazendo o sujeito pesquisado como protagonista dos entendimentos apresentados. Assim, os ajustes realizados nas interpretações foram para complementar alguns dizeres que a técnica não deu conta.

Nesse aspecto, destaco que há um rigor que se fez necessário para compreender as compreensões dos sujeitos pesquisados. Os dizeres dos docentes e discentes e minhas análises interpretativas sobre essas falas é que trouxeram as percepções sobre o aprendizado da leitura, escrita e oralidade em classes da EJA. Macedo (2009, p.87 e 88) nos diz que:

O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do outro. O rigor dos seus métodos porta essa premissa e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar com a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar algumas aproximações de compreensão do outro e da sua realidade, com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas de conhecimento situado.

Assim, a “sensibilização do olhar”, mencionada por Geertz (2012), me auxiliou na escuta e compreensão desses dizeres. Entender as percepções dos sujeitos a partir das suas falas e de suas ações se constitui como uma tarefa desafiadora; mas me dispus a estabelecer diálogos com as compreensões desses sujeitos e amadurecer o olhar a partir dessa convivência.

A confiança, a compreensão do outro e seus modos de estar no mundo também demandam tempo. No convívio cotidiano com os sujeitos é que os conhecemos, em suas belezuras, contradições e complexidades. Sobre essa questão, Rocha e Tosta (2013, p.137) nos diz o seguinte:

... o cotidiano não se manifesta ou se dá a conhecer na primeira vista, é preciso tempo, maturação do olhar e um “inevitável” envolvimento com os seus sujeitos. Condições que não podem ser simplificadas ou desprezadas dada a sua implicação, replicação e repercussão no processo de pesquisa como uma apropriação e interpretação das experiências humanas em termos holísticos.

Assim me lancei na pesquisa: com a intenção de compreender a EJA holisticamente, atentando para as particularidades que apareceram no campo.

No próximo tópico, trarei a apresentação do campo e as considerações preliminares deste trabalho.

4.1- A MINHA ALDEIA É TÃO GRANDE COMO OUTRA TERRA QUALQUER⁴³: O CAMPO PESQUISADO

*Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem de suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.*

*Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros

Transver o mundo. O neologismo verbal criado por Manoel de Barros perpassou por minha trajetória na construção desta pesquisa. Eu busquei enxergar os sujeitos pesquisados de modo que eu pudesse vê-los, revê-los e transvê-los. Fiz isso não numa perspectiva utópica, mas de uma forma que as contribuições e aprendizados desta pesquisa pudessem dialogar com os sujeitos da EJA, com outros pesquisadores e os sistemas de ensino. Quero, portanto, que a EJA possa ser priorizada nas políticas educacionais de um modo que ainda não foi visto, nem efetivado, mas já imaginado.

Nessa perspectiva, busquei meu primeiro contato com o Centro Estadual de Educação Magalhães Neto (CEA). Realizar a pesquisa numa escola estadual me despertou a atenção, pelo fato de eu não conhecer o funcionamento da EJA dentro da rede estadual de ensino. A sugestão de pesquisar essa escola veio do momento da qualificação, no qual a professora Lícia Beltrão me falou sobre a possibilidade de realizar a pesquisa num centro de Educação de Jovens e Adultos, até então desconhecido por mim. Acatei a proposta e busquei informações sobre a escola.

⁴³ Trecho do poema: “Eu sou do tamanho que vejo”, de Fernando Pessoa. Disponível em: <http://multipessoa.net/labirinto/alberto-caeiro/6>, acessado em 13/09/2015.

Entrei em contato com a gestora e marquei uma primeira conversa para uma apresentação panorâmica da pesquisa e, posteriormente, fiz essa mesma apresentação para os professores e alunos, de modo que eu fosse acolhida e compreendida.

O CEA é uma unidade escolar que funciona desde a década de 80. Teve seu endereço em vários espaços da cidade do Salvador (Colégio Estadual da Bahia, Biblioteca Central). Já funcionou também como Escola de 1º e 2º graus (ECESBA) e como Centro de Supletivo da Bahia (CESBA), até se consolidar como Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Em 2010, o CEA adquiriu a sua sede própria, onde funcionava o Colégio Estadual Góes Calmon, na Praça Almirante Coelho Neto, no bairro dos Barris. O CEA oferece Educação de Jovens, Adultos e Idosos, do Ensino Fundamental ao Médio, organizados em Tempo Formativo I (Eixos I, II e III, correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental), Tempo Formativo II (Eixos IV e V - correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental) e Tempo Formativo III (Eixos VI e VII - correspondentes ao Ensino Médio), Tempo de Aprender I e II e CPA – Comissão Permanente de Avaliação, nos turnos diurno e noturno⁴⁴.

A escola desenvolve alguns projetos ligados ao meio ambiente (projeto água), à música (projeto Caymmi), teatro, consciência negra, literatura e poesias, especialmente nas turmas dos Tempos Formativos II e III. Esses projetos dão à escola uma dinâmica que a diferencia de outras que ofertam a EJA. Percebi no trabalho de campo que os discentes dessa escola têm contato com vários colegas que continuam seus estudos e sentem-se motivados a avançar em séries subsequentes; pensam em prestar concurso público, ENEM, construindo uma trajetória escolar bastante profícua.

Fui recebida pela diretora, que me apresentou as ofertas da EJA naquela unidade escolar. Conheci e me encantei pelo espaço físico, que é um casarão antigo, amplo e variado, possibilitando a realização de atividades culturais e artísticas. Alguns móveis antigos foram preservados e enfeitam os corredores da escola, tornando-a um espaço de aprendizado histórico. A diretora me apresentou as salas de aula e as professoras, especialmente as salas que eu tinha interesse em pesquisar. Falou panoramicamente sobre o perfil dos discentes que, em sua maioria, são trabalhadores da região central da cidade; embora haja também aposentados que buscam algo para

⁴⁴ Texto adaptado do blog <https://ceamagalhaesnetto.wordpress.com/nossa-historia/>, acessado em 18/08/2015.

fazer, e, durante o diurno, há muitas pessoas com necessidades educativas especiais frequentando a escola. Fiz as atividades de pesquisa no turno noturno por conta do quantitativo de alunos presentes nesse período e pelo interesse em entender a dinâmica de um centro de EJA, no turno em que mais se demanda ofertas. Conversei com as professoras e os alunos, apresentando o projeto de pesquisa e iniciei as atividades de observação de aulas.

A atividade de pesquisa nessa escola me levou a pensar sobre a necessidade de vivificarmos as práticas educativas, considerando os tempos e os espaços. Meu trajeto até ela (que faço a pé) passa por uma rua que chamo de corredor cultural, em que encontramos o prédio da Biblioteca Central, que abriga duas salas de cinema, um teatro, exposições artísticas, auditórios com palestras, além do enorme acervo de livros das mais diversas áreas do conhecimento. Há também na porta da biblioteca uma espécie de sebo, onde há uma pessoa vendendo livros usados (algumas preciosidades). Do outro lado da rua, há uma loja que vende CDs raros, com inúmeros trabalhos de artistas nacionais, internacionais, regionais e locais. O trajeto me encanta. O espaço educa. Penso nas inúmeras possibilidades de usos e aprendizados desses ambientes culturais e como essa escola de localização ímpar dialoga com esses lugares e fortalece as vivências culturais de docentes e discentes. Ao mesmo tempo, essa localização central propicia o acesso de vários estudantes de faculdades e universidades que buscam estágios curriculares, imersão em projetos culturais que são ofertados à comunidade escolar (curso gratuito de teatro, por exemplo), e a escola se consolida como um espaço que proporciona aos educandos vivências comunitárias que não estão presentes na maioria das escolas que oferta a EJA.

Percebi também nessa convivência interações e aprendizados com outros sujeitos do bairro em que a escola se localiza. Alguns alunos e uma das professoras moram no mesmo bairro, e nesse trajeto que fiz com eles em alguns momentos meu olhar se ampliou para a vida do bairro, que até então não enxergava (o diálogo com os saberes do vendedor de doces que trabalha na porta da biblioteca; o entendimento da dinâmica de funcionamento do mercado informal no bairro; a vivência de sujeitos com pouca escolarização em um espaço de livros e afins). Perceber esta outra dinâmica do bairro me mobilizou ao entendimento da cidade em que vivo e dos sujeitos que pesquiso. Entendi que, como nos diz Arnaldo Antunes, “as coisas ficam

invisíveis como o ar se você não para para reparar⁴⁵". Essas vivências possibilitaram que eu enxergasse as riquezas, carências e saberes dos sujeitos e do lugar em que fica localizada a escola. No exercício de eu aprender com eles, e assim ampliar minha visão de mundo, quis que eles também dialogassem com o bairro que eu enxergava, para que as visões deles também se ampliassem. Nesses diálogos de entendimentos sobre o outro, sobre a dinâmica da escola e sobre os modos de viver e enxergar o mundo é que esta pesquisa se realizou.

O meu trabalho de campo durou sete meses (de junho de 2014 a janeiro de 2015), devido ao calendário das escolas estaduais, que sofreu alteração por conta da greve dos professores⁴⁶. Passei pela copa do mundo no Brasil, perdas de autores contemporâneos e da minha predileção (Ariano Suassuna, João Ubaldo Ribeiro, Rubem Alves, Manoel de Barros). Refleti sobre o legado desses acontecimentos para a formação cultural desses sujeitos e a minha própria. Todas as sensações advindas desses acontecimentos em minha empreitada estão registradas no diário de campo, revestidas e revisitadas na construção desta pesquisa. Nesse sentido, rememoro Pimentel (2009, p.160), quando este nos diz que:

Escrever como ato de pensamento é também uma atitude ética de composição de raciocínios partilhados. Desta escrita vão surgir novos elementos capazes de gerar da parte do etnógrafo novas compreensões da cultura a que pertence e, da parte do educador, novas diretrizes conceituais para a busca de contextualização dos seus trabalhos.

A construção desta escrita, a partir das vivências com os sujeitos pesquisados, ampliou os meus modos de ver o mundo e as demandas específicas da EJA. Dessa forma, me empenho numa escrita que possa refletir sobre as vivências, aprendizados e compreensões sobre a EJA no município de Salvador.

Por conta do interesse em pesquisar aprendizado da leitura, escrita e oralidade, realizei a pesquisa no Tempo Formativo I (Eixos I e II), que neste ano letivo funcionou em apenas uma turma e no Eixo III. O eixo I, correspondente à classe de alfabetização, estava funcionando juntamente com o eixo II, que corresponde ao

⁴⁵ Poema presente no livro "Agora aqui ninguém precisa de si", lançado pela Companhia das Letras, no ano de 2015.

⁴⁶ No ano de 2012, os professores da rede estadual de ensino aderiram a uma greve que durou 115 dias. Essa greve alterou o calendário escolar dos anos subsequentes, que se regularizou apenas a partir do ano letivo de 2015.

segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental; o Eixo III, correspondente ao quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, funcionava em outra sala.

Dessa forma, a pesquisa se realizou em duas salas de aula, fazendo-se as observações e entrevistas em paralelo. Ficava, geralmente, na segunda e terça nas salas dos eixos I e II, na quarta-feira era o dia em que não havia aula, sendo o período reservado para estudo e planejamento dos docentes, e na quinta e sexta-feira ficava na sala do eixo III. Nesse período, pude dialogar e conviver com as docentes e os discentes, conhecer seus anseios, posturas, posicionamentos; pude aprender a olhar com mais cuidado para os sujeitos que fazem cotidianamente a modalidade EJA acontecer. Pude olhar nos olhos, ouvir segredos, confissões, desejos de aprendizado, histórias de vida, ouvir sujeitos pensantes que compartilharam modos de pensar e ver a educação. Modos que precisam ser ouvidos, considerados e integrados aos currículos propostos para essa modalidade de Ensino, buscando ampliar a visão dicotômica entre opressor e oprimido; compreendo também que as relações humanas, em suas várias instâncias, são muito mais complexas e singulares.

Realizei, ao todo, 24 (vinte e quatro) observações de aulas, além das entrevistas com professores e alunos. Nesse momento de observação, utilizei o “diário de campo”, a fim de que todas as vivências fossem registradas para uma posterior análise. Sobre esse instrumento, Macedo (2006, p.134) afirma que:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação pelo seu caráter subjetivo, intimista.

A partir da afirmação de Macedo e das minhas experiências em campo, posso considerar o diário de campo como meu principal confidente e interlocutor. Nele colocava as minhas percepções, angústias e posicionamentos diante das situações vivenciadas. Ao mesmo tempo, ele permitiu a feitura de uma descrição das aulas observadas e das reações de alunos e professores diante das atividades apresentadas. Esse exercício fez com que o caderno de campo fosse constantemente revisitado e guardasse os principais registros das práticas que são analisadas e revistas.

Pelo convívio que tive com os alunos, não estabeleci critérios para escolher os entrevistados. Todos que quisessem participar da pesquisa seriam entrevistados e, para minha sorte, todos quiseram participar. Nisso contemplei alunos ainda não alfabetizados e outros que já estavam galgando caminhos nas leituras, escrituras e na continuidade dos estudos. Ao todo foram realizadas 14 (catorze) entrevistas com alunos e 2 (duas) entrevistas com professores.

Os alunos dessas classes eram todos adultos, em sua grande maioria trabalhadores, nas mais variadas profissões. Bailarino, poeta, dono de restaurante, cozinheira, segurança de loja, desempregados, entre outras aparições. Esses sujeitos tinham em comum o desejo de aprender especialmente a leitura e a escrita (para os que não sabiam), qualificar e ampliar as práticas de leitura e escrita e concluir o Ensino Médio (sobretudo para os que já eram alfabetizados); apareceram, entretanto, outras intenções de frequentar a escola, como fazer amigos, “distrair a cabeça”, paquerar... percebi como o universo escolar é rico de educações, de dinâmicas e de sentidos que ultrapassam qualquer currículo, nos ajudando a entender que a educação, mesmo dentro da escola, ultrapassa a sala de aula e perpassa por outros espaços e outras interações que nos humaniza.

O exercício de ouvir o outro nos traz novas perspectivas sobre o fenômeno estudado. A pesquisa, nessa abordagem, apresenta a problemática a partir do ponto de vista dos sujeitos que estão imbricados naquele contexto. Desse modo, quero apresentar um sujeito dialógico (BAKHTIN, 1997), à medida que, na pesquisa, deixamos que as múltiplas vozes dos sujeitos se manifestem. Para os objetivos apresentados, as possíveis respostas foram dadas pelos sujeitos pesquisados, de modo que as inferências da pesquisadora serão para fazer a analogia teórica, apresentar os consensos e dissensos presentes em seus discursos em sala de aula e em seus discursos relatados por meio das entrevistas.

Ao passar para o desenvolvimento da pesquisa, quero que a voz do sujeito prevaleça sob a voz do pesquisador, visto que o objeto da pesquisa é justamente a compreensão desses sujeitos. Ao adotar esse posicionamento, parto da ideia de pesquisa como construção constante. Estamos sempre estudando, vendo e revendo conceitos e fatos, pois quero contribuir para fomentar as discussões sobre essa temática e com reflexões que possam ser pertinentes para os pesquisadores da área. Macedo nos diz que “... defendemos sempre a necessidade de ousar, de aventurar-

se na construção de conhecimentos fecundos”. (2006, p.139 e 140). Nesse panorama, a minha pretensão é a de apresentar as percepções dos sujeitos sobre o aprendizado da leitura, escrita e oralidade na EJA, com vistas a um repensar sobre as metodologias de ensino, o trabalho com as heterogeneidades, o reconhecimento desses educandos como sujeitos que têm direito a uma educação emancipatória e, especialmente, na apresentação de um olhar atento para as contribuições da educação escolar na vida desses sujeitos.

É importante ressaltar que quis, na pesquisa, ressignificar os discursos sobre a educação escolar que aparecia nos momentos das observações. Quis compreender em cada prática executada, o que professor e aluno pensavam sobre as atividades que realizavam nas escolas e, especialmente, como essa aprendizagem acontecia. O professor que ministra a aula tendo como escopo os métodos sintéticos tem um posicionamento que explica tal uso, trazendo, inclusive, avanço no aprendizado dos alunos como justificativa. Problematizando, assim, o lugar que o método ocupa nas salas de aula, trazendo outros elementos que são essenciais para que o aprendizado aconteça. Os sentidos de uma aula se constroem a partir do aprendizado que se consolida. Na EJA, esse aprendizado pode ser escrever uma palavra, uma frase, ler parte de um texto, mudar de série. É necessária essa problematização para descobrirmos, no diálogo com os sujeitos e suas subjetividades, que educação demanda e que aprendizados lhes são significativos, necessários e desejosos.

Proponho, portanto, reflexões singulares em torno da construção desses aprendizados, de modo que se possa dialogar com a EJA, como ela é e como pode ser, a partir do trabalho com as demandas e usos sociais desses aprendizados. As percepções sobre estes, naturalmente, terão aspectos da subjetividade. Ao perguntarmos, por exemplo, em nossa cultura, o que é uma mesa, objetivamente se descreverá um objeto, móvel, com pernas que o sustentam etc., mas, para cada indivíduo, o sentido de mesa pode ser diferenciado: “a mesa de trabalho verde”, “a mesa grande da casa de meus avós”, “a mesa do meu quarto, que se encontra com as pernas quebradas”, e esses sentidos singularizam determinadas “mesas”, mas não fazem com que o objeto perca a sua essência de significação, antes, ganhe sentidos diferenciados a partir da experiência de vida de cada um de nós.

Essas observações são importantes para reconhecermos a relevância desses estudos científicos modernos. Há sempre anseios e desejos do pesquisador para que

sua pesquisa traga contribuições para o campo de estudo e também para os sujeitos pesquisados. Essas questões me acompanharam durante todo o momento de realização do trabalho de campo. Percebo, já como contribuição deste estudo, o ouvir os educandos, compreender seus processos de aprendizagem, perceber as compreensões dos docentes sobre o aprendizado na EJA e propor uma escuta sensível a esses sujeitos no diálogo para a construção de currículos, diretrizes, políticas e programas para essa modalidade de ensino.

O pesquisador invade a rotina da escola, da sala de aula; e não sei em que medida os discentes, e até mesmo as professoras, compreenderam qual era minha intenção em participar das aulas. Os discentes ficavam cheios de expectativas, achando que eu (como professora) em algum momento assumiria a sala de aula e proporia atividades diferentes. Apresentavam seus avanços, dúvidas, atividades. As docentes, de algum modo, também esperavam auxílio e intervenções didáticas nas práticas. Ainda não sei em que medida o papel de pesquisadora ficou claro para os sujeitos, mas na dinâmica das aulas ressaltava a minha necessidade de ouvi-los e compreendê-los. Mesmo assim, uma das professoras não quis que eu gravasse a entrevista, argumentando que não queria ser prejudicada por desenvolver suas práticas de uma forma que suas colegas não concordavam. Ressaltei que o meu interesse era exatamente entender como na prática dela os alunos aprendiam, traziam sentidos para aqueles aprendizados. Nessa entrevista, fui registrando e lendo as respostas, para que a professora validasse ou alterasse. Ela me segredou que percebia mais avanços no aprendizado dos seus alunos no trabalho com métodos sintéticos, mas não gostava de divulgar isso por conta das críticas das colegas. Foi difícil, para mim, compreendê-la, mas fui colhendo insumos das suas falas, das aulas, dos educandos, e essas reflexões serão apresentadas no capítulo seguinte.

No diálogo com os alunos fiquei encantada com o nível de criticidade que eles tinham sobre a escola, sobre as práticas em sala de aula e, especialmente, sobre o lugar social que a EJA ocupa na sociedade. Eles trazem em suas falas, críticas sobre a oferta da EJA, o tempo de aula que é curto, as restrições curriculares das aulas, a falta de articulação com as demandas de trabalho, a ausência de tarefas com computadores, os usos das novas tecnologias em sala, a importância da educação escolar para suas vidas, entre outras questões.

Eles me trouxeram exemplos de situações cotidianas que demandavam o saber ler e escrever, pontuando seus desejos e limitações. Apontando questões referentes a preconceitos linguísticos e sociais. Alguns me pediam ajuda, como se a pesquisa trouxesse a “fórmula mágica” para que eles enfrentassem suas dificuldades de aprendizado. Percebi a necessidade de trabalho com comportamentos leitores e escritores e do estudo colaborativo para a consolidação de conhecimentos. Algumas dessas práticas já acontecem na escola, mas as especificidades da alfabetização na EJA precisam ainda de um olhar mais atento para construir uma vivência escolar mais proveitosa. Percebi também que alguns discentes convivem em espaços com pessoas letradas e já reconhecem seus avanços no aprendizado, percebendo que algumas questões (como, por exemplo, a timidez ao falar em público) não estão diretamente ligadas ao fato de não dominarem a leitura e escrita, visto que algumas pessoas, mesmo letradas, apresentam essas dificuldades.

Percebi também como uma educação pensada para esses sujeitos adultos precisa efetivamente dialogar com as vivências dos educandos no mundo contemporâneo. As leituras de mundo hoje estão presentes nas redes sociais, nos *smartphones*, nos e-mails e, cada vez mais, é necessário que os saberes aprendidos na escola sejam os mesmos que são usados nas vivências sociais. Os modos e tempos de aprendizagem da EJA são específicos e, na experiência vivenciada, percebi que a construção de comportamentos leitores, escritores e o trabalho coletivo de estudo são preponderantes para que o aprendizado desses sujeitos aconteça.

Dessa forma, a escola (amplio aqui a demanda para outros níveis e modalidades de ensino) precisa se adequar às demandas contemporâneas. O aprendizado da leitura e da escrita hoje está permeado pelas novas tecnologias que criam e reformulam os modos de ler, escrever e falar. As vivências sociais que acontecem nas escolas precisam ser perpassadas por aulas que auxiliem os sujeitos a viverem nesse mundo com demandas de leitura, escrita e oralidade, específicas. A articulação com o outro se torna fundamental para que as vivências e aprendizagens aconteçam, visto que a interação sempre acontece com outrem.

Nesse percurso, nas entrevistas, meu objetivo foi conduzir a discussão de modo que cada resposta fosse, minimamente, refletida e, ao mesmo tempo, que as conversas informais trouxessem elementos novos que contribuíssem para a elaboração da pesquisa. Li nas entrelinhas o que estava tácito, na perspectiva de

compreender os dizeres e fazeres sobre os entendimentos dos sujeitos a respeito dos processos de aprendizado.

O exercício da reflexão é, do meu ponto de vista, bastante pertinente, pois, como professores em condições de trabalho não adequadas, percebemos muitas práticas repetitivas e vazias de sentido. A partir do momento em que o educador reflete em torno da sua prática, o processo educativo se enriquece e as práticas não refletidas tendem a ser minimizadas para dar lugar a uma postura mais crítica.

Ao refletir sobre seus posicionamentos, os professores veem qual a visão de mundo que possuem, a visão de mundo que os colegas possuem, fazem analogias, demandam novas alternativas para atuar em sala de aula. Mesmo não sendo o tempo ideal necessário, a carga horária destinada às ACs⁴⁷ poderia ser utilizada para essas reflexões sobre a prática, não apenas para identificar o problema, mas buscar possíveis alternativas de solução para as questões que perpassam o cotidiano escolar. Trata-se de professores que estão no cotidiano, que conhecem a realidade da comunidade do entorno da escola, que sabem muito sobre sua rotina e podem apresentar alternativas de solução para os problemas que enfrentam rotineiramente.

Construir um diálogo entre os dados obtidos nas observações e os obtidos durante as entrevistas e a fundamentação teórica é uma atividade complexa. O exercício da compreensão deve permitir observar as questões pontuadas, sem julgar as práticas exercidas ou os posicionamentos adotados. Nessa perspectiva, o respeito à diversidade de opiniões é um desafio. Tentei compreender as posturas, os dizeres diferentes dos meus, sem tecer juízos de valor pautados em minhas percepções, mas, num exercício dialógico, compreender o outro. O outro que é diferente de mim, rememorando Arnaldo Antunes e Branco Mello “a minha vida é diferente da sua⁴⁸”. Portanto, as visões e olhares sobre os contextos que vivenciamos se diferem. Acredito que esse foi o maior desafio, tanto nas observações como nas entrevistas: ouvir e compreender o outro. Queria que a escola ampliasse as vivências culturais dos educandos, dialogando com a biblioteca Central, o teatro, as salas de cinema; no entanto, precisava ouvir e entender o modo como as aulas eram conduzidas e o

⁴⁷ As ACs são atividades complementares, em que os professores se reúnem por duas horas semanalmente para realizar reuniões de planejamento.

⁴⁸ Trecho da letra da canção: “Eu não sou da sua rua”, composta por Arnaldo Antunes e Branco Mello. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/eu-nao-sou-da-sua-rua.html>, acessado em 13/09/2015.

aprendizado acontecia, com seus êxitos e entraves. Apesar disso, só os sujeitos que ali estavam podiam me pontuar suas demandas e desejos de aprendizagens.

Sendo assim, e no intuito de ampliar a discussão desta pesquisa, no próximo capítulo, apresentarei as compreensões dos sujeitos da EJA sobre o aprendizado da leitura, escrita e oralidade, considerando os usos sociais, as singularidades dos sujeitos.

5- O APRENDIZADO DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA EJA: O QUE SERÁ QUE SERÁ?⁴⁹

O RIO E O OCEANO⁵⁰

*Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano ele treme
de medo.
Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas,
o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos
povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar
nele nada mais é do que desaparecer para sempre.
Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar.
Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você
pode apenas ir em frente.
O rio precisa se arriscar e entrar no oceano.
E somente quando ele entra no oceano é que o medo
desaparece.
Porque apenas então o rio saberá que não se trata de
desaparecer no oceano, MAS TORNAR-SE OCEANO.
Por um lado é desaparecimento e por outro lado é
RENASCIMENTO.
Assim somos nós.
Só podemos ir em frente e arriscar.
Coragem !! Avance firme e torne-se Oceano!!!*

Osho

Escrever é atribuir sentidos e significados para as nossas vivências pessoais, profissionais, para aspectos dizíveis e, por que não afirmar, indizíveis, das nossas experiências – “Uso as palavras para compor meus silêncios”⁵¹, disse Manoel de Barros. Roland Barthes falou que “Escrever é sacudir o sentido do mundo”⁵². Timidamente, nesta pesquisa, escrevo para compor entendimentos sobre mim, sobre o outro e os processos de aprendizagens da leitura, escrita e oralidade na EJA, com vistas a ampliar o diálogo e mobilizar pesquisadores interessados em sacudir os sentidos da Educação ofertada para essa modalidade de ensino.

⁴⁹ Título de uma canção de Chico Buarque. Disponível em: <http://letras.mus.br/chico-buarque/45156/>, acessado em 23/09/2015.

⁵⁰ Conto de Osho, disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTE2MDM1/>, acessado em 26/09/2015.

⁵¹ Trecho do poema “O apanhador de desperdícios”. Livro **As memórias inventadas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

⁵² BARTHES, Roland. **Aula**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

Durante esta empreitada de quatro anos, por muitos momentos revisitei outros escritos meus dizendo a mim mesma: “Eu queria que esta pesquisa fosse ainda a dissertação de mestrado. Sinto que só agora compreendo mais sobre a minha própria trajetória como pesquisadora comprometida com o outro”. Sendo assim, iniciei este capítulo com um conto de Osho que me ajudou nesta inquietude: “Voltar é impossível na existência”, no entanto, desaparecer, neste contexto, é sinônimo de renascer. Logo, “só podemos ir em frente e arriscar”, assim me lancei, mesmo temerosa, no processo de escritura deste texto.

Os entrelaçamentos de leituras poéticas, literárias e teóricas foram dando vida a este trabalho. Nesse bordar de escrita busco diálogo com Arroyo, quando ele diz: “Urge produzir pesquisas históricas que reconstruam a imagem real da educação de jovens e adultos e supere a imagem bastante preconceituosa que ainda é dominante”. (2011, p.33). Essa fala de Arroyo me fez refletir sobre as conversas com alguns autores e também com os docentes e discentes que me possibilitaram conhecer posicionamentos críticos sobre os modos de se construir a educação para a EJA na contemporaneidade. Neste cenário, destaco também as contribuições dos estudos da sociolinguística, que trazem percepções singulares sobre respeito, valorização e aprendizado da língua nas suas vertentes oral e escrita. Assim, vou construindo os dizeres que tecem esta pesquisa que pleiteia apresentar visões de um contexto específico da EJA, num desafio de ampliar olhares generalistas e enxergar as singularidades de sujeitos e percepções que consolidam as práticas da EJA, com suas belezuras, paradoxos, desafios e possibilidades.

Dessa forma, no próximo tópico trarei alguns dizeres sobre o processo de aprendizado da leitura, escrita e oralidade na EJA, e como essas falas bordam as compreensões sobre o tema ao longo da construção desta pesquisa.

5.1- APRENDIZADO DA LEITURA, ESCRITA E ORALIDADE NA EJA: O QUE DIZEM EDUCADORES E EDUCANDOS?

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo da beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- *Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano

Começo o presente tópico com esse texto do Galeano (2012) para falar sobre a importância da educação escolar na vida dos educandos da EJA. Os estudos freirianos (1996, 2011) nos orientam a considerar e valorizar os saberes prévios dos educandos, ressignificando-os dentro dos contextos pedagógicos. No entanto, há um papel primordial da escola na vida desses sujeitos, que é o de apresentar o novo, o que eles ainda não conhecem, mas precisam conhecer. Nesse sentido, a função social da educação escolar de adultos é possibilitar o aprendizado de saberes que os educandos ainda não possuem e ressignificar os que já possuem. Assim como Diego demandou auxílio do pai para olhar a grandiosidade do mar, os sujeitos da EJA precisam do apoio da escola para aprender e ampliar conhecimentos sobre o mundo, especialmente no que diz respeito ao universo letrado.

Sendo assim, e pautada, sobretudo, nas respostas que obtive nas entrevistas, desenvolvo este tópico. Destaco, desde já, que as percepções dos educandos sobre seu próprio aprendizado e os posicionamentos críticos sobre a dinâmica escolar me surpreenderam e ressaltaram, do meu ponto de vista, a importância de ouvi-los num processo de pensar em reformulações curriculares da educação para a EJA. É importante destacar que vivemos em um momento histórico em que a sociedade brasileira constrói sua democracia, os princípios democráticos, nesse âmbito, demandam a escuta do outro e a consideração desses dizeres. Nesse contexto, as vozes que outrora ficavam invisíveis ou mudas, ganham lugar nos processos de discussão como interlocutores.⁵³ Academicamente, dentro das ciências humanas, especialmente a partir dos etnométodos (MACEDO, 2006), dialogamos, cada vez mais, com os diversos sujeitos, superando a visão do pesquisador como único detentor dos conhecimentos válidos, construindo, juntamente com os grupos

⁵³ Posso destacar, por exemplo, a Lei Maria da Penha (11. 340/2006), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, e a lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Obviamente, a implementação dessas leis ainda não resolveu a questão do racismo e do machismo em nossa sociedade. Mas precisamos frisar os ganhos dessas questões ao serem discutidas e problematizadas, especialmente por seus sujeitos, nos casos destacados, negros e mulheres, sendo necessário também acompanharmos os diversos desdobramentos dessas discussões.

pesquisados, saberes científicos que dialoguem com a realidade dos variados grupos. Nessa empreitada, as diversas interpretações de mundo sobressaem, e construímos as pesquisas com base nas descobertas advindas dos diálogos, considerando as complexidades, as heterogeneidades e os múltiplos saberes. Nesse aspecto, destaco que as interpretações das entrevistas e do próprio diário de bordo estão interligadas ao momento atual e às visões que tenho de mundo, em diálogo com os autores que me dão subsídios para a construção deste trabalho.

Como pesquisadora social pertencente a um tempo, sou afetada por esse contexto e busco construir conhecimentos que dialoguem com as demandas desse momento histórico, ressignificando os estudos anteriores e, ao mesmo tempo, querendo avançar. Nesta empreitada, pretendo, dentro desse campo perceptivo e interpretativo, trazer discussões ainda pouco abordadas na EJA, mas que gritam por atenção, sendo suas problematizações de fundamental importância para se compreender e se avançar na Educação na contemporaneidade. Nesta pesquisa, chamo esses estudos que envolvem os temas atuais como gênero, cultura, etnia, juventude, entre outros, de “Estudos pós-freirianos”. Temos alguns estudos embrionários sobre esses temas, especialmente desenvolvidos no grupo de estudos coordenado pelo Professor Leôncio Soares, da UFMG; mas há uma necessidade de pesquisas que mostrem os contextos da EJA, refletindo sobre as diversas problemáticas que já estão inseridas dentro dessa modalidade de ensino. Lanço essa nomenclatura provocativa por perceber o imperativo de as pesquisas voltadas para a EJA ampliarem seu repertório teórico e discursivo, agregando e construindo em suas problematizações questões contemporâneas que, até porque não eram de sua época, Paulo Freire não contemplou. Nesse sentido, destaco a relevância deste autor num campo de formação política e humanitária para EJA, e proponho, a partir de suas próprias considerações, acrescentar as discussões das diversidades e singularidades tão necessárias na contemporaneidade. Penso que essas reflexões serão as principais contribuições desta pesquisa. Trago para ampliar a discussão uma fala do próprio Freire, que nos diz o seguinte:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué. (2006, p. 45).

Dessa forma, a própria educação libertadora proposta por Freire (2006) tem como premissa a transformação em prol de interesses coletivos e, dentro do contexto da educação popular, as mudanças precisam acontecer. Assim as tessituras desta pesquisa se constroem na premissa da escuta do outro e da necessidade de construir conhecimentos para compreender a Educação de Jovens e Adultos de modo atento às demandas da contemporaneidade, trilhando discussões e caminhos que ainda são embrionários.

Revisitar o momento do estudo e interpretação dos dizeres dos sujeitos da EJA, especialmente os educandos, me fez enxergar de maneira mais ampla o modo como eles se percebem como cidadãos e como lidam com as situações cotidianas que demandam conhecimento sobre a leitura e a escrita. As estratégias criadas por esses sujeitos para lidar com as dificuldades oriundas do fato de não saberem ler e escrever, aproximam-se de estratégias que qualquer pessoa usa quando não sabe fazer algo: solicitação de ajuda, fuga de situações que demandem esses conhecimentos, entre outras. Numa das entrevistas, por exemplo, uma das alunas me disse:

Eu tenho dificuldades na leitura não é pró? mas você tem dificuldades em outras coisas, a vida é assim. A senhora se sai bem como professora, eu passo aperto se precisa de leitura, mas se te colocam numa situação que você não sabe resolver, por exemplo, na minha cozinha (risos) aí também você pode passar apertado como eu também.

(Maria Gilma)

Trago esta fala para aumentar um pouco a discussão, além de expandir a nossa visão sobre o perfil desses educandos da EJA. Temos em nossas salas de aulas sujeitos que já possuem consciência crítica, sabem o valor social da leitura e da escrita, mas, no entanto, valorizam os saberes que já possuem e sabem que passar por situações difíceis faz parte da nossa existência humana. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e os currículos propostos para a EJA precisam se atentar para os saberes desses discentes, com vistas a atender demandas escolares, sociais e culturais desses sujeitos. Nesse exercício, as atividades realizadas podem desafiá-los a aprender mais sobre a leitura, a escrita, a oralidade apresentando as múltiplas possibilidades de usos desses aprendizados, propondo, inclusive, outras formas de conviver com os saberes que esses sujeitos já possuem.

Efetivamente, os aprendizados não precisam ser apenas do campo pragmático e de um utilitarismo imediato, como, por exemplo, atividades relacionadas a documentos, compreensões de contas de água e luz. As “educações” da casa, da igreja, dos movimentos sociais, das convivências (BRANDÃO, 2007) já possibilitaram de certo modo lidar com essas situações cotidianas. Nesse contexto, a educação proposta para a EJA carece pensar sobre a ampliação do campo de leitura e escrita no desenvolvimento de uma apreciação pelas diversas práticas de letramento. Tal exercício parte de uma intenção educacional que vise modificar o sujeito internamente, despertando o interesse pelas leituras para além do pragmático, num campo de vivências afetivas, que os tornem mais plenos e desejosos por aprender coisas novas.

Sobre essa questão, uma das professoras que participou da pesquisa nos diz o seguinte:

Aí eu fico assim, mas eu poderia também trabalhar neste sentido, já trabalhei algumas vezes assim trazia várias atividades, tirava xérox e aí eu trazia e dizia: “oh gente, aqui é o formulário tal, isso aqui é uma folha de cheque, eu não sei como é que preenche, isso aqui é um cartão, vamos ver como é que faz, o RG eu vou explicar esse número aqui tal”, já tiveram várias aulas assim, mas não passava disso, não se ampliava as práticas de letramento.

(Professora Conceição)

Nesse sentido, devemos pensar e repensar o papel dessas atividades na vida dos sujeitos, se são exitosas e se são essas atividades que formam o sujeito numa esfera política e humanitária. Trago ainda uma reflexão de Arroyo, para expandir a discussão:

O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir. (2011, p.41).

O autor ainda nos provoca, quando faz a seguinte afirmação: “Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. **Podem e devem ser reinventadas**” (grifo meu) (2011, p.46). Portanto, as discussões sobre as práticas de letramento propostas pelo sistema escolar precisam ser problematizadas no sentido de garantir a esses sujeitos o direito subjetivo de acesso a uma educação que lhes possibilite

mudanças de vida em âmbito individual e coletivo. Nesse sentido, as discussões em torno de direitos humanos, diálogos com vários saberes, políticas de ações afirmativas e estratégias de emancipação precisam corajosamente vir à baila no currículo, para que reconheçamos os processos históricos de negação de direitos e percebamos que as desigualdades étnicas, sociais, de gêneros não são inatas; são frutos de conjeturas políticas de cada época, que, retomando a fala de Arroyo, podem e devem ser modificadas em prol da garantia de direitos à igualdade e à diferença numa conjectura mais humanitária.

É importante destacar, contudo, que os conteúdos curriculares não são neutros. Eles são adaptados às demandas, estudos e transposições didáticas específicas da política vigente. Em se tratando da EJA, e vivendo num período em que se proliferam os estudos sobre letramentos (TFOUNI (2006), SOARES (2000), KLEIMAN (2001), entre outras), as propostas dos livros didáticos para a EJA são muito próximas entre si, trazendo as situações do dia a dia como norteadoras das atividades que se desenvolverão.

No entanto, percebi no trabalho de campo que os interesses de aprendizados dos estudantes eram diversos, e, por raras vezes, se aproximava das propostas que estavam no livro didático. As atividades contidas nos livros utilizados na escola pesquisada limitavam a ampliação de saberes sobre a leitura e escrita. No geral, lidavam com recorte de textos e algumas situações cotidianas que não representavam problemas para os discentes. Nesse contexto, senti necessidade de procurar saber sobre os desejos de aprendizados que esses sujeitos tinham em relação à escola. No que diz respeito a essa questão, obtive as seguintes respostas, as quais destaco:

Eu queria que tivesse um computador aí porque aqueles alunos que às vezes estão na sala de aula estudando uma coisa e o outro está estudando outra coisa, fazendo uma pesquisa, até mesmo aprendendo como é que mexe em computador, até mesmo saber como é que faz a pesquisa, como é que estuda.

(Daniel)

Eu quero aprender leitura, contas, português, inglês, eu quero aprender tudo.

(Marcelo)

Poxa, agora eu não estou afim de falar isso porque eu já passei todo dia a mesma coisa então eu quero ver outra coisa diferente aqui na escola, quero conversar com o colega, quero ouvir o que a professora tem para falar.

(Luiz)

Ao ouvir esses dizeres dos educandos, percebo que devemos nos atentar ao perfil desses sujeitos, que têm posicionamentos críticos sobre seu próprio processo de aprendizado, repensando atividades que lhes possibilitem contatos com as práticas de letramento. No entanto, essas práticas demandam ampliação de saberes e atenção às necessidades contemporâneas que esses próprios sujeitos vivenciam em seus cotidianos, formando, assim, alunos como cidadãos da cultura escrita (LERNER, 2002). Retomo a provocação de Arroyo (2011) sobre o reinventar as práticas de ofertas de educação pública para esses sujeitos; ancorada em princípios libertários, a educação escolar da EJA precisa abrir olhos e ouvidos para as demandas dos discentes e se configurar como uma modalidade de ensino que se difere das outras.

Destaco, entretanto, que a educação, e, por consequência, o aprendizado da leitura, escrita e práticas de oralidade são um direito subjetivo de todos os cidadãos. O reconhecimento deste direito ainda é complexo, dado o caráter supletivo e assistencialista que a EJA teve ao longo da sua história (ARROYO, 2011). As discussões da EJA como direito tem força nos movimentos sociais, nos fóruns EJA, mas ainda precisam adentrar com mais força nos sistemas de ensino, reconhecendo-a como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares singulares (ARROYO, 2011).

Nesse panorama, ressalto que assumir que não se sabe ler e escrever em nossa sociedade não é uma tarefa simples, como, por exemplo, dizer que não sabe dirigir. Há estigmas e preconceitos (sociais, linguísticos, cognitivos, étnicos) em torno dos sujeitos não alfabetizados, que fazem com que eles, por muitas vezes, não busquem seus direitos de aprendizado. Lembro-me, por exemplo, que em uma das entrevistas com um dos discentes, cujo nome era Luiz, no momento de anotar seu nome, perguntei se era escrito com s ou com z. Ele, parecendo não compreender a minha pergunta, me disse que seu nome era com z. Nesse momento atentei-me para o fato de ele ainda não ser alfabetizado e que, talvez, o uso dessas letras não fizesse sentido. Esclareci que a escrita do nome dele poderia ser de duas formas, o Luís com s, como em São Luís, a capital do Maranhão, e que poderia ser como o dele, o de Luiz

Gonzaga, Luiz Inácio Lula da Silva, que eram escritos com a letra z no final. Nisso me atentei que o cuidado e sensibilidade para com esses sujeitos precisam perpassar todos os momentos de interação e diálogo; uma pergunta como essa, que para um sujeito alfabetizado é simples de se responder, para o não alfabetizado pode ser constrangedora e inibidora.

Dessa forma, uma educação pensada e planejada para jovens, adultos e idosos deve considerar as implicações sociais do não saber ler e escrever, propondo ofertas de educação que seduzam os sujeitos a saírem de casa e buscar novos saberes no espaço escolar. Essas ofertas precisam ampliar o repertório de participação social e cultural dos aprendentes. Nesse sentido, volto a destacar que para construir um currículo que possibilite e motive o aprendizado para os educandos da EJA é de fundamental importância ouvi-los. Assim, as motivações e desejos emergem e dialogam com as propostas educativas. Compreendo, portanto, que a EJA é ofertada para sujeitos que têm vivências sociais e, por isso mesmo, precisam participar com sistemas, equipe gestoras e professores das discussões sobre os modos de organizar os tempos, espaços, e, por que não, conteúdos para aprendizagem.

No trabalho de campo, encontrei as mais diversas motivações para o aprendizado, entre as quais destaco: “Preciso aprender a ler e escrever para ir ao banco e resolver as coisas sozinho”; “Quero saber falar bem para ser aprovado numa entrevista de emprego”; “Quero aprender a escrever para registrar os poemas que crio e sei de cor, mas não consigo colocar no papel”; “Quero escrever porque estou interessada numa pessoa e tenho vergonha de falar o que sinto, quero dizer a ela na escrita o quanto gosto dela”. As múltiplas motivações para o aprendizado me instigam a pesquisar e pensar numa educação de adultos que atenda a esses sujeitos em suas demandas sociais, cognitivas, afetivas e culturais, ampliando suas práticas leitoras e escritoras

Vejamos uma fala que nos diz sobre a alegria do aprender a leitura dentro de seu uso social:

Eu já disse com alegria a pró, essa semana mesmo eu cheguei dizendo a ela: “oh pró, eu vi uma coisa no ônibus que me chamou assim, uma frase pequena”, era “carreto rápido, entrega rápida” aí eu disse “que negócio é esse?” Aí depois eu disse “ah, isso aí é coisa pra mudança [...]”.

(Maria Gilma)

Nessa fala, podemos perceber que saber ler traz para esses sujeitos, primeiramente, alegria. A alegria de desvendar algo que em outro momento era desconhecido, indecifrável. A leitura da frase “faço carroto”, e a relação de compreender que se tratava de um texto relacionado à mudança, traz para esse aprendente o sentido de estar na escola, estudando as leituras que os auxiliarão na vida cotidiana.

Assim, nos próximos subtópicos, vamos nos ater a como esses sujeitos percebem os aprendizados da leitura, escrita e oralidade no contexto escolar, bem como sobre os usos sociais desses aprendizados, buscando ressignificar a função social da educação escolar ofertada para a EJA na contemporaneidade.

5.1.1- Ler na escola da EJA: caminhos para seu aprendizado

(Era). Aplaudido orador sacro, o padre Luiz Gonzaga Cabral, [...] seus métodos de ensino nada tinham de ortodoxos. Em lugar de nos fazer analisar “Os Lusíadas”, tentando descobrir o sujeito oculto e dividir as orações, reduzindo o poema a complicado texto para questões gramaticais, fazendo-nos odiar Camões, o padre Cabral, para seu deleite e nosso encantamento, declamava para os alunos episódios da epopeia. Apesar do sotaque de além-mar, a força do verso nos tomava e possuía. [...] despertava nossa sensibilidade, retirando-nos do poço da gramática portuguesa (cujas rígidas regras nada tinham a ver com a língua falada pelo povo brasileiro) para a sedução da literatura, das palavras vivas e atuantes. As aulas de português adquiririam outra dimensão.

Jorge Amado

Trago este pequeno trecho do romance “*O menino grapiúna*”, do escritor baiano Jorge Amado (2010), para enfatizar que a ampliação do interesse pelas práticas de leitura é processual, sensível e se constrói também pelo encantamento. As motivações, os modos como os textos são apresentados e trabalhados em sala de aula interferem nas maneiras com que se aprende a gostar e se interessar por eles. Apresento, portanto, a performance do padre Luiz Gonzaga, como um convite para tornar as aulas de leitura mais encantadoras e promotoras das palavras vivas e atuantes.

Assim, reitero que o norteamento teórico-metodológico das docentes pesquisadas, bem como as concepções dos discentes sobre seu próprio aprendizado, trouxeram contribuições contextualizadas para entender os modos como as leituras são realizadas e sentidas na EJA. Escutar as docentes, entender suas concepções e justificativas para as práticas realizadas, assim como ouvir os discentes falarem, dialogar com as suas subjetividades, suas percepções sobre as aulas e os usos sociais da leitura, escrita e oralidade foi um exercício que trouxe uma riqueza na pesquisa, nos modos de ver e pensar os processos alfabetizadores para esse público.

No movimento de construção desses diálogos, quis compreender como os discentes e docentes percebem o aprendizado da leitura. Para isso, realizei entrevistas formais e informais, bem como as observações das aulas e, a partir disso, surgiram as seguintes categorias de compreensões sobre esse aprendizado: 1 – A percepção de que saber ler significa ler as palavras corretamente; 2 – A não compreensão imediata do texto lido como indicativo de que não se sabe ler, tornando essa atividade desmotivadora; 3 – O entendimento de que a rotina de leitura é a principal ferramenta para seu aprendizado.

Vejamos alguns dos dizeres de educandos, no que se refere à primeira categoria:

Eu sinto que eu aprendi porque quando eu leio a palavra que está certa.

(Alzira)

Eu aprendo na escola lendo textos, e vendo os sentidos das letras, das palavras certas.

(Maria Gilma)

Eu percebo que eles estão aprendendo a ler, quando dou a palavra e eles leem corretamente, faz relação com outras palavras, por isso que começo das palavras.

(Professora Gil)

A partir das falas apresentadas acima, é importante refletir sobre a concepção de saber ler apresentada por educandos e educadoras e as funções sociais desse

aprendizado. Perceber a leitura correta apenas como leitura de palavras, desconsidera aspectos relevantes desse processo, que são: ler um texto, atribuir sentidos, interpretá-los. Há palavras que sozinhas já se traduzem, possuem um efeito de sentido; é o caso, por exemplo, dos cartazes em que está escrita a palavra silêncio, nos hospitais. No entanto, para compreender o trecho do livro *O menino grapiúna*, que coloquei no início deste tópico, é necessário conhecer elementos das construções textuais, com reconhecimento de sujeitos, verbos, predicados e entender o sentido do texto, não apenas das palavras soltas. Silva (2011, p.64) pontua que: “Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta é a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola”. A leitura contextualizada se faz necessária na escola, visto que os usos sociais demandam, além da decodificação, uma compreensão efetiva do que se lê. Ferreiro (1995) nos diz que a leitura é importante na escola porque é importante fora dela.

É vital compreender os sentidos das leituras para os discentes e docentes que, mesmo diante de atividades que propiciam práticas de letramento, falam do saber ler ainda como a leitura correta da palavra, sem, necessariamente, compreender o texto em seu aspecto macro e, em alguns momentos, sem usar textos. Nesse sentido, quero destacar que precisamos reinventar esse ensino, com vistas a ampliar o repertório de conhecimentos para esses educandos; inclusive apresentando para eles novas concepções do que significa saber ler. Sobre essa questão, Lajolo nos diz o seguinte:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significados, conseguir relacioná-los a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (1982, p.59).

Assim, além de ensinar a ler as palavras corretamente, precisamos apresentar o gênero, a importância da compreensão e interpretação, a relação com outros textos e outras vivências; e isso precisa perpassar todas as atividades que envolvam a leitura em sala de aula.

No que se refere à segunda categoria, que diz respeito à não compreensão imediata de um texto como indicativo de que não se sabe ler, tivemos algumas falas interessantes. Vamos a elas:

Mas o que eu quero aprender mais é a ler que ainda não sei ler, está escrito isso aqui eu não sei dizer o que tem escrito aqui...eu leio e não consigo entender, aí não leio.

(Maria Angélica)

D- Eu leio o texto e não entendo aí não leio.

E- Mas você lê o texto mais de uma vez?

D- Não, eu leio aí na sala, aí não entendo, aí não leio

(Trecho da entrevista de Daniel)

Não estudei como era pequeno, aí não sei ler, não aprendi...agora tenho dificuldade...leio o texto mas não entra na cabeça

(Milton)

Eu tenho um pouco de preguiça de ler, eu leio rápido, você prestou atenção, eu leio rapidinho porque eu quero acabar aquilo ali, tá entendendo? Mesmo que eu não estou entendendo ali, mas eu estou lendo...e tem as paradas não é?

(Marcelo)

As percepções sobre o aprendizado dos sujeitos se constroem nesta pesquisa pelas falas deles próprios, em diálogos com as teorias e ancoradas em minhas interpretações. Nessas falas percebemos que a visão sobre o processo de aprender a ler ainda está relacionada a percepções de saber ler como de uma leitura com compreensão imediata, sem levar em conta os caminhos trilhados por qualquer pessoa em processo de aprendizado e, de certo modo, vendo a dificuldade nessa aquisição ainda centrada nele próprio. Assim se desconsidera o exercício processual de aprendizado da leitura, a função da escola e a mediação pedagógica como essenciais para que a fluidez desse processo se construa.

Trago assim as contribuições de Delia Lerner (2002) sobre a importância de trabalhar com os comportamentos leitores na escola, percebendo que essa formação é processual e demanda constantes reflexões metalinguísticas dos sentidos dos textos que são lidos. O hábito e o gosto pela leitura se constroem a partir do contato com escritos que têm sentido para o sujeito leitor. A compreensão da leitura, pode não se dar num primeiro momento, por isso fazemos a segunda, a terceira ou quantas leituras forem necessárias para compreendermos um texto, uma frase, um enunciado. Na entrevista do Marcelo, este já fala das “paradas” para se referir às vírgulas, pontos

de seguimento e parágrafo, o que já revela um conhecimento sobre a prática de leitura. No entanto, esse exercício não precisa ser martirizante; por processos mais fluidos e prazerosos, o aprendizado pode acontecer.

Ler a palavra de modo não convencional, ou não compreender de imediato um texto lido, fazer relações com outras leituras, outras vivências, faz parte do processo de formação de leitores. Dessa forma, a discussão sobre os processos de formação leitora precisa tornar-se **conteúdo** das aulas nas classes da EJA. É consenso nos estudos sobre a língua, que se aprende a ler, lendo, num exercício de compreensão e interpretação dos textos a partir das vivências de cada um (LAJOLO, 1982). O aprendizado da leitura passa por níveis sucessivos de evolução. A leitura não convencional de uma palavra, ou não saber o significado de um vocábulo, reler o mesmo texto várias vezes, fazem parte do processo de aprender a ler. Fazer as relações fonéticas e fonológicas, consultar dicionários, utilizar sinônimos, são aprendizados que precisam adentrar nas escolas da EJA, como conteúdos de aprendizado.

Sabemos que, como sujeitos sociais, os jovens, adultos e idosos da EJA têm uma vivência educativa advinda dos espaços sociais de que eles fazem parte. No entanto, os conhecimentos sobre como se tornar leitor, buscando ampliação de repertório e sentidos para o aprendizado, pode até acontecer em outro espaço, mas é função primordial da escola garanti-lo.

Nesse aspecto, já destaco a importância dos estudos históricos de desigualdade étnica e de gênero, que ainda reverberam hoje na percepção do sujeito sobre ele próprio, ao acreditar que não teve acesso à escolarização na infância ou adolescência por conta dele mesmo, ou do pai, camuflando, de certo modo, o dever do estado em ofertar educação para todos os cidadãos, especialmente aqueles que tiveram seus direitos negados por um longo período histórico. Precisamos efetivamente reconhecer a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, e não apenas uma educação supletiva, como foi considerada ao longo da história. Ela tem suas características e especificidades: entre elas está a mediação pedagógica que se dá de um adulto para outro. De um sujeito que tem conhecimento do mundo e da palavra, para outro sujeito que tem inúmeros saberes sobre o mundo. Nesse sentido, as demandas, os afetos, as dificuldades cotidianas desses sujeitos são de pessoas que têm uma vida social ativa, com rotinas e necessidades de aprendizados

geralmente bem claras. Assim, a escola precisa reconhecer esses sujeitos como aprendentes que podem se tornar leitores plenos, mas o trabalho com os comportamentos leitores devem ser assegurados, no intuito de que esses educandos se percebam como sujeitos de direito ao aprendizado. Importante perceber que a formação de leitores profícuos acontece processualmente, no desenvolvimento dos comportamentos leitores, na parceria com colegas e na mediação pedagógica realizada pela escola, que precisa também despertar a sensibilidade e o encantamento pela leitura, para que ela aconteça de maneira profícua, atentando-se para os sujeitos concretos.

Percebamos, por exemplo, que os educandos compreendem a importância de atividades de leituras diárias na escola e, ao mesmo tempo, destacam o fato de trabalharem o dia inteiro e não terem tempo para ler fora do ambiente escolar. Assim, os currículos pensados para EJA precisam considerar fundamentalmente a condição social de trabalhador desses sujeitos. Que práticas de letramento podemos desenvolver para esses educandos reais, que possuem demandas e desejos de aprendizados, condizentes com suas vivências? Arroyo (2011) nos desafia a pensar em concepções e práticas pedagógicas que reconheçam esses sujeitos como eles são e, a partir desse reconhecimento, que possamos propor pedagogias que condizem com as especificidades desses sujeitos.

Em se tratando das docentes, elas pontuam a necessidade de os alunos lerem também em suas casas, em outros espaços que não o escolar. Sugerem que eles levem o livro didático para casa, para estudarem e “treinar” a leitura rotineiramente. Nesse sentido, trago mais uma vez uma reflexão de Arroyo (2011, p.48), que nos diz o seguinte: “Não foi a EJA que se distanciou da seriedade do sistema escolar, foi este que se distanciou das condições reais da vida dos setores populares.”. Foi recorrente ouvirmos tanto das professoras como dos alunos os dizeres “Em casa não estuda/estudo”, “não tenho tempo de ler em casa, de estudar em casa”, “Chego cansado e não quero mais ler”. Esses dizeres tão recorrentes me levaram a problematizar a educação para a EJA. Que educação escolar pode ser ofertada para os sujeitos que trabalham o dia todo, que precisam cuidar de filhos, que também precisam descansar? Que estratégias são possíveis para que esses sujeitos alcancem o que vieram buscar no espaço escolar?

Daí é que destaco a importância de estudos e pesquisas que ouçam os sujeitos, no intuito de avançar na construção de conhecimentos que formulem para a EJA um currículo para sujeitos reais, que lhes garantam possibilidades de aprendizado profícuo no tempo em que permanecem nas unidades escolares. Precisamos pensar, no entanto, nas motivações que fazem com que esses sujeitos trabalhadores retornem à escola, queiram aprender a ler e escrever e problematizar a falta desse aprendizado, bem como o não uso social da leitura e da escrita do que desejam fora do espaço escolar. A leitura que não acontece em casa, não ocorre simplesmente por falta de tempo ou cansaço, mas também por ausência de motivação, da não percepção dessa atividade como prazerosa, e, por vezes, por não se saber ler sem uma mediação. Assim, destaco que é necessário ensinar a esses discentes como se estuda, como se constrói conhecimentos a partir da educação escolar. Aprender a estudar também se configurou como um desafio apresentado no contexto pesquisado.

Friso que a escola tem uma biblioteca que me encantou pela variedade de livros literários. Rememoro vários títulos de Jorge Amado, Nelson Rodrigues, Machado de Assis, João Cabral de Melo Neto, Fernando Sabino, João Ubaldo Ribeiro, Ariano Suassuna, entre outros. Na biblioteca, me emocionei na semana de morte desses dois últimos autores e quis, assim como a “menina que roubava livros⁵⁴” levar esse acervo para casa. Não levei. A biblioteca era acessível, eu poderia pegar livros emprestados sempre que quisesse, o que me animou e motivou para as múltiplas possibilidades de leituras que podiam acontecer nesse espaço. No entanto, não vi, durante o período que passei na escola, nenhuma atividade que incluísse a biblioteca. Questionei às professoras seu uso. Elas disseram que os livros são muito grandes e que assim não dá para trabalhar com discentes que ainda estão se alfabetizando. Rememoro uma cena que vivenciei no campo e que me deixou bem reflexiva; vejamos um trecho do diário:

Nesse dia, a primeira coisa que me chama a atenção é um aluno com um dos cadernos da ANDES. Começo a dialogar com ele (Jeferson é seu nome) e pergunto por que ele se interessa pela leitura do caderno da ANDES (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR). Ele olha a capa da revista e diz: esse livro é velho, é de 2006. Pego o livro interessada em saber o que teria de interessante naquela leitura para um jovem (o Jeferson tem 18 anos). Ao perceber que é uma revista informativa e com

⁵⁴ Trata-se do título de um livro de autoria de Markus Zusak, em que a Morte narra a história de Liesel Meminger, que no meio da Alemanha Nazista encanta-se por livros e, por não ter acesso a eles, começa a roubá-los. Mais informações no site: <http://www.saraiva.com.br/a-menina-que-roubava-livros-6393010.html>, acessado em 14/12/2015.

conteúdos muito específicos do sindicato fico ainda mais interessada em saber por que ele estava exatamente com aquele livro em mãos.

Ele me responde: eu não sei, peguei lá fora (lembrei-me de um stand que tem ao lado da sala, que fica também do lado da biblioteca e que tem exposto algumas revistas antigas e alguns livros); ele disse que apenas pegou.

Eu disse: acho que esse livro não é interessante para você. Você podia ir até a biblioteca e selecionar um livro mais interessante, um romance, por exemplo. Ele me pergunta: e pode pegar livro na biblioteca? Eu respondo: claro que sim, lá há duas funcionárias que estão para te receber e te atender... ele perguntou: e eu posso ficar com o livro até terminar de ler? Eu respondo: sim, claro, você só precisa falar na biblioteca que ainda não acabou de ler e assim que acabar de ler você devolve...

Fiquei a refletir sobre o papel da biblioteca nas unidades escolares, como o passeio pela biblioteca me deixou encantada e como fiquei triste em ver uma enorme TV para “distrair” as funcionárias... numa rápida passada vi preciosidades literárias e concluí que ainda precisamos nos encantar pelos livros para podermos formar alunos leitores. Compreendendo que os livros não são entidades sagradas e intocáveis. Eles estão ali para serem lidos, degustados, devorados...

Deste diálogo com Jeferson, e rememorando minhas experiências com formação de alfabetizadores, percebo como é de fundamental importância a leitura de livros para a formação de leitores. Os textos reais, o contato com a capa, a identificação do nome do autor, o namoro estético são fundamentais para que o encantamento aconteça e os leitores se formem.

Lembro-me de uma experiência de formação de alfabetizadores de adultos em que trabalhamos com a formação de leitores a partir das obras de Jorge Amado. As atividades dessa formação se desenvolveram por meio da leitura de algumas obras do autor, aulas de campo em espaços que abrigam as obras do ficcionista (fundações, museus, praças etc.) e ida dos formadores a campo para ministrarem aulas apresentando possibilidades de alfabetização a partir da leitura dos livros. A princípio, surgiram as dúvidas de como seria possível se ensinar a ler usando livros tão grossos; como escrever o nome do autor ou do título do livro sem colocá-lo no quadro. No entanto, ao final da formação, num âmbito teórico-metodológico, os conhecimentos adquiridos trouxeram insumos para que as alfabetizadoras repensassem suas práticas, ampliando suas rotinas de letramento, como aquisição de livros para expandir o repertório de leituras e visitas a lugares da cidade de Salvador que fizessem referência ao autor lido.

O conceito freiriano de educação emancipatória (FREIRE, 2011) potencializa a constante formação do sujeito em prol de sua própria libertação, sendo que este, nesse exercício, amplia as vivências políticas, afetivas, culturais e sociais. Neste

sentido, a formação proposta pretendia potencializar o aprendizado dos alfabetizadores, para que estes repensassem constantemente suas práticas, ampliassem sua bagagem teórica e cultural e se tornassem, cada vez mais, educadores que exercem a cidadania com plenitude. Destaco algumas falas das alfabetizadoras advindas dos resultados dessa atividade formativa: “Mesmo como professor ainda aprendemos”, “Jorge Amado, mesmo morto, ainda nos ensina”, “Sempre passo por aqui, mas nunca entrei, não sabia que aqui tinha tantas coisas relacionadas a Jorge Amado”. As vivências trouxeram um novo olhar para as reflexões sobre formação de professores, do aprendizado dos educandos e do quanto a educação pode ampliar o repertório cultural, social e político desses sujeitos.

Trago este exemplo para destacar que é papel da educação escolar desafiar o discente em práticas de leituras novas, ousadas, bem como possibilitar vivências e leituras reais num exercício de ampliação de saberes sobre as práticas de leitura. Reforço a necessidade de formação contiuada para os docentes ampliarem suas concepções pedagógicas, ressignificando a educação proposta para a EJA.

Trazendo algumas pistas sobre essas questões e, ao mesmo tempo, adentrando na terceira categoria da compreensão dos dizeres dos sujeitos, que se refere ao entendimento da rotina de leitura como a principal ferramenta para seu aprendizado, trago algumas falas sobre essas percepções:

Para aprender a ler é praticando a leitura não é? Mas trabalhando o dia todo, sem tempo. Tem que ter leitura na escola todo dia.

(Seu Luiz)

Lendo todo dia eu percebo que eu aprendi um pouquinho porque primeiro eu não sabia nem ler um ônibus, mas pelo menos isso aí eu já sei, com as leituras se me mandar ir em qualquer bairro eu já pego, por exemplo, “você vai pegar tal ônibus” eu já leio ali e já pego, já sei o que é que estou pegando, não pego assim por cor, porque de primeira eu pegava ônibus pela cor.

(Alzira)

O texto você lê, lê sempre, grava aquelas coisas que você está fazendo, e depois você vai ler um jornal, a matéria que está escrita no jornal do esporte, de um escândalo de corrupção, você tentando ler aquela dificuldade que você teve do seu folheto da sala de aula, você... Eu de vez em quando derrubo muito no jornal, leio muitas coisas no jornal.

(André)

Eu sinto que eles aprenderam a partir do momento quando, digamos, fazem uma leitura e aí depois de algum tempo, passado alguns dias aí surge alguma palavra de alguma leitura que estava no texto que eles fizeram e aí faz: “professora aquela palavra é...” aí eu já percebi que conseguiu assimilar, ou seja, lembrou, entendeu? Memorizou, digamos, como queira chamar, o importante é... Porque tem alguns termos que tem alguns educadores que acham que não é pra ser usado mais, mas o importante é aprender, depois a gente pensa nos termos que devem ser usados, né? Até porque pra os alunos isso não é importante, dizer assim: “ah, memorizou, decorou”, não é o que interessa isso, o que interessa é a prática, se realmente assimilou, e se vê aquela palavra em algum lugar vai saber ler a palavra e dizer até o que está lendo. Porque não é somente ler, tem que compreender o que está lendo, né? Por isso ler todo dia e buscar até outras palavras a partir daquelas. Então aí eu percebo que aprendeu, o processo é muito longo e lento porque eles têm essa (?) estudo, leitura e escrita aqui na sala de aula, durante o dia eles têm uma vida muito ativa, muito prática, que não tem tempo, é uma rotina assim constante de tarefas que são as mesmas tarefas todos os dias e aí eles não têm tempo nem levam a eles a trabalhar com coisas que foram vistas na sala de aula, ou que eu pedi pra eles pesquisarem ou buscarem fora da sala de aula, e aí isso torna mais lento o processo, e também não tem esse costume de ler, o hábito, por mais que eu fique pedindo isso durante o ano todo falando com eles, alguns dois ou três ainda fazem isso, mas os outros não conseguem fazer porque não se sentem bem lendo sozinhos, acham que estão errando, por mais que... Ficam com aquela insegurança de achar que está falando... E perde totalmente o estímulo.

(Professora Conceição)

Os depoimentos apresentados nos dão algumas pistas de como a leitura também acontece nas classes da EJA e de como esse aprendizado é pensado no contexto escolar. Dialogar com esses sujeitos me fez apreender como é importante, por exemplo, conseguir pegar um ônibus sozinha, ler um jornal, o fragmento de um texto etc., modificar a si próprio pelo viés do aprendizado da leitura. Percebemos nesses depoimentos o caráter processual da leitura e as especificidades dos sujeitos da EJA, que demandam cuidado e sensibilidade no despertar das motivações e encantamentos necessários no exercício de aprender. Obviamente, as práticas de letramento precisam ultrapassar as demandas mais simples e utilitaristas como pegar um ônibus. Entretanto, a alegria partilhada dessa conquista precisa de reconhecimento e validação, pois os múltiplos letramentos acontecem processualmente e se faz necessário o reconhecimento de cada conquista no

aprendizado. Não nos cabe, portanto, considerar um aprendizado melhor ou mais significativo que o outro. O sujeito aprendente é quem pode nos dizer qual a relevância dos aprendizados para sua própria vida; isso pode se referir à leitura de um trecho da bíblia, de um *outdoor*, ou de um livro, entre outras possibilidades. Assim, o papel da escola é também ouvir, acolher e apresentar novas possibilidades de aprendizado para que os sujeitos as utilizem.

Nesse sentido, retomo a fala de Arroyo (2011), reiterando que o sistema escolar precisa se aproximar da EJA, nos seus aspectos políticos, humanitários, para que o tempo que esses sujeitos dedicam ao aprendizado seja transformador de suas ações sociais.

Na relação de parceria com colegas, no pedir auxílio para o filho, enfim... as leituras fora da escola saltam aos olhos desses sujeitos, que cotidianamente privam-se de direitos por conta do não saber ler. Desse modo, é urgente se pensar numa educação que seja integrada à própria vida, em que os aprendizados da leitura comecem no espaço escolar, mas que se estendam para quaisquer outros espaços em que esses sujeitos transitem.

Desse modo, a educação escolar na EJA mais especificamente, precisa se construir em diálogo com as experiências dos seus sujeitos. A centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos de educadores e educandos no processo de aprendizagem fazem parte da história da EJA e precisam ser reconhecidas e ressignificadas, no intuito de construirmos olhares diferenciados para seus sujeitos e, por consequência, à educação que a eles é ofertada. Não nos cabe mais olharmos para os sujeitos da EJA como acríticos; muito pelo contrário, pelo trabalho de campo, percebi esses sujeitos como conhecedores das suas demandas de aprendizagem e interessados em discuti-las.

E mantendo a perspectiva de que as práticas de leitura na EJA caminham para melhorias na qualidade da educação escolar, no próximo subtópico apresentarei alguns achados da pesquisa no que se refere ao aprendizado da leitura.

5.1.1.1- Alguns achados sobre o aprendizado da leitura

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Já mostrei neste trabalho alguns dizeres de discentes sobre a alegria de ler palavras. Quero neste tópico apresentar alguns outros achados no trabalho de campo que ampliam as leituras de palavras e ressignificam a EJA como uma modalidade de ensino que possibilita aprendizado de leituras significativas que encantam e mobilizam os sujeitos na intenção de aprender mais. Trago Manoel de Barros para destacar que essas práticas mais significativas não foram muitas, mas proporcionaram um encantamento que me leva a perceber que a formação de um sujeito que aprende a ler as palavras e seus contextos pode acontecer nas classes da EJA. Nas conversas com os discentes, ouvi seus sonhos de saber ler bem para tornar-se técnica de enfermagem, ou para tirar carteira de motorista, ou simplesmente ter o *status* social de pessoa que sabe ler. Assim, a heterogeneidade de motivações precisa de reconhecimento e validação, a fim de conhecermos entendermos a importância do processo de aprendizado da leitura para os sujeitos que ainda não sabem ler.

Nessa perspectiva, apresento uma situação bem significativa para mim, e que diz muito sobre o exercício de aprender a ler. Em uma das aulas, a professora disponibiliza um texto literário já conhecido pela turma e cada um dos discentes lê um parágrafo. Com ajuda da professora, gaguejos, nervosismos, as leituras vão acontecendo em sala de aula. Uma das alunas, quase sempre muito calada, se concentra plenamente e engrena na leitura do texto. Ao que parece, foi um dos primeiros momentos em que ela fazia a leitura pública, dada a surpresa das colegas e a sua própria timidez. Ao terminar de ler o parágrafo a ela destinado, a discente solta um grito que externa uma alegria que, até então, parecia escondida. Discretamente, ela fala com o colega do lado que supostamente sabe mais sobre leitura e pede para marcar a página do texto; os dois marcam de ler juntos no dia seguinte, logo no começo da aula.

Essa cena acima descrita nos dá pistas de como o aprendizado da leitura pode acontecer em sala de aula como exercício processual, que pode se consolidar por meio de uma construção de rotinas e também com o auxílio de um colega que tem mais conhecimento, possibilitando o exercício colaborativo nesse aprendizado. É importante destacar que leitura não é decifração de textos, e, sim, interação,

compreensão e interpretação. Dessa forma, a parceria com colegas e o trabalho com textos conhecidos fortalecem esse aprendizado. A alegria da aluna ao terminar a leitura demandada sinaliza a importância dessa atividade e a necessidade de nos atentarmos para as delicadezas e subjetividades que tecem a construção de conhecimentos importantes para a vida. Sabemos que as atividades de leitura são de fundamental importância para o desenvolvimento social dos sujeitos, dadas as suas múltiplas funcionalidades. Lemos para nos informar, para conhecer algo novo, lemos por fruição, enfim, a leitura está inserida em vários momentos da nossa convivência social (GERALDI, 2001). Concordo com Cagliari (1997) quando afirma que a leitura é a maior herança da escola para a vida das pessoas. Desse modo, conhecer formas de aprender a ler é de crucial para que esse aprendizado se consolide. Assim, a escola possui o papel de ensinar estratégias de leitura com vistas a desenvolver a fluidez, compreensão e interpretação de textos. Os caminhos possíveis para que os comportamentos leitores sejam aprendidos podem estar dentro da própria escola, no exercício de leitura partilhada, no esclarecimento de dúvidas, no estabelecimento de relações com os contextos, no trabalho com textos conhecidos, ou advindos da tradição oral, entre outros.

Dilatando a discussão, no próximo tópico, trarei as percepções dos sujeitos sobre o aprendizado da escrita, considerando suas subjetividades e os usos sociais desse aprendizado.

5.1.2- O ditado e a cópia como exercícios de produção escrita: algumas problematizações

*Gastei uma hora pensando em um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.*

Drummond

“O verso está aqui dentro, inquieto, vivo e não quer sair, a pena não quer escrever”. Esse trecho do poema do Drummond nos remete aos desafios enfrentados pelas pessoas que escrevem cotidianamente. Pensar o texto, elaborar a escrita, escolher as palavras, corrigir a produção textual, travar, recomeçar, reescrever... são rotinas que perpassam pelo exercício de produção textual. Há inspiração que às vezes vem, há palavras que não saem e há ideias que estão em nossas cabeças, mas que a “pena”, ou a caneta, ou a tecla do computador, não querem escrever. As pessoas que possuem a escrita em sua rotina sabem que esses comportamentos escritores são recorrentes no exercício de produção textual. Nesse sentido, para este tópico da pesquisa, levantarei algumas discussões sobre as percepções dos docentes e discentes acerca do processo de aprendizado da escrita nas classes da EJA, considerando o contexto pesquisado e as subjetividades dos atores envolvidos.

Em um primeiro momento dos diálogos informais, ouço tanto por parte dos docentes como dos discentes que aprender a escrever é muito difícil, e que, no geral, os discentes apresentam dificuldades em suas produções textuais. Nisso, surge em mim a inquietude: como a escrita é trabalhada em sala de aula? Como os sujeitos percebem seu aprendizado da escrita e fazem o uso social disso?

Em nosso contexto contemporâneo e urbano, os sujeitos da EJA vivem em uma sociedade letrada. A escrita se faz necessária para atividades cotidianas, como, por exemplo, assinatura do próprio nome em um documento, ou para escrever uma mensagem no *smartphone*, em redes sociais, na escrita de uma redação para um processo seletivo, entre outras aparições. Soares (2000) nos diz que, a cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos. Entretanto, na escola pesquisada encontrei outras motivações para a realização da escrita, como escrever em um documento o nome do mês que se desejava tirar férias, nomes de produtos cosméticos, poemas, reivindicações para a gestora da escola; atividades de escrita que permeavam o cotidiano dos discentes e que só a produção textual poderia garantir que esses textos fossem elaborados. No trabalho de campo, percebi também que todos os discentes sabiam escrever o próprio nome, mas nas salas de aula as atividades de escrita eram restritas e não existiam exercícios de produção textual, levando em conta as etapas de construção de um texto. Seguindo, talvez, uma tradição gramatical advinda de escolas frequentadas

anteriormente, a vibração dos discentes acontecia quando estes escreviam uma palavra grafada corretamente, em termos de ortografia. Vi prioritariamente três atividades envolvendo a escrita, que elencam as categorias trabalhadas neste subtópico: 1 - O ditado de palavras, que se configurou como a atividade preferida pelos discentes no que se refere ao exercício de escrever; 2 - Atividades de cópia do quadro para o caderno; 3 - A entrega de figuras com um traço ao lado para que os discentes colocassem o nome do objeto representado.

A professora Conceição nos traz uma fala sobre o trabalho com a escrita em sala de aula; em suas palavras...

A escrita, a gente não faz muita produção escrita aqui porque tem muita dificuldade na escrita. Eles ainda não adquiriram a questão mesmo assim da segurança (?). Quando vai escrever tem muita dificuldade. A gente trabalha muito a questão assim, treino ortográfico ditado de palavras, ditado de texto, algumas vezes eu pego um paragrafozinho e eles vão fazendo aquele ditado de texto que eles já leram e não de texto que eles não conhecem. Aí eu peço que eles retomem esse texto em casa, faça a leitura, eles tentem fazer uma transcrição do texto, pedir a alguém pra olhar, se tiver alguém perto que possa dar esse auxílio, esse apoio, e depois a gente faz aqui na sala aquele mesmo texto que foi lido durante a semana toda, às vezes eu levo a semana toda com o mesmo texto. Então, treino ortográfico, colocando ditado de palavras também, organizar as palavras, pegar as palavras colocar as palavras (?) eu fiz umas três atividades assim, colocar as sílabas embaralhadas fora do lugar pra eles descobrirem que palavra é, entendeu? Aí coloca das palavras mais simples às mais complexas, e usar também muitas listas de palavras do dia-a-dia, digamos, a gente trabalhou uma lista de palavras no ditado nomes de bairros, na semana passada a gente trabalhou com nomes de casas comerciais, aí colocamos as palavras Insinuante, Ricardo Eletro, Bom Preço e vai, além das farmácia e tudo. E fizemos também listas com nomes de alimentos, produtos de higiene, nomes de pessoas.

Pela fala da professora, e também pelas observações em sala de aula, percebo que aprender a escrever nas classes da EJA é ainda um desafio. As experiências com listas de palavras são recorrentes, importantes e necessárias, mas precisam ser ampliadas. Há o desafio de ensinar a escrever na EJA os vários gêneros que se demandam na contemporaneidade. Obviamente, a atenção aos níveis de escrita, as questões ortográficas, a elaboração de lista de palavras são atividades que perpassam pelo aprendizado da escrita, mas os outros usos sociais também precisam vir à baila. Nesse sentido destaco a necessidade de a escola dialogar com o próprio sujeito da EJA, que só se percebe como escritor quando escreve palavras sem erros ortográficos. O caráter processual desse aprendizado, bem como o propósito

educacional de tornar os discentes da EJA escritores, precisa perpassar por todas as atividades de escrita propostas. Nesse aspecto, trago uma reflexão de Bagno (2004a, p. 197) que nos diz o seguinte sobre a função social da escola no ensino da língua:

... a função primordial do ensino de língua na escola não é inculcar uma norma-padrão por meio da doutrina gramatical tradicional, mas sim favorecer a criação de condições para o *letramento contínuo* e ininterrupto dos alunos, isto é, para aquisição e pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

A partir da afirmação do autor, percebemos que a escola, ao se deter demasiadamente em regras ortográficas, acaba deixando de priorizar o que é fundamental na formação, que são as práticas de letramento. Naturalmente, é também papel da educação escolar possibilitar o aprendizado da escrita ortográfica das palavras; no entanto, limitar o aprendizado da escrita a esse tipo de atividade é privar o educando de aprender a produzir os textos que necessita e deseja aprender.

Torna-se necessário esclarecer que é imprescindível dialogarmos sobre o ensino da escrita nas escolas, ampliando o discurso corriqueiro, e quase naturalizado, de que os sujeitos não sabem escrever, pois é função da educação escolar possibilitar esse aprendizado.

Em se tratando da EJA, alargue essa discussão para acolhermos os saberes advindos desses sujeitos como importantes para a construção de práticas pedagógicas que sejam significativas, atendendo os seus desejos individuais e também sociais. Arroyo (2011) nos diz que a pedagogia escolar reduziu a diversidade pedagógica, ao desperdiçar e inferiorizar processos educativos de produção de saberes, valores, de humanização dos povos coletivos considerados inferiores, que em nosso caso tratam-se das pessoas não alfabetizadas. Assim, o trabalho com a escrita por vezes restringe-se à importação de atividades adaptadas do ensino fundamental, com escritas em que se priorizam os aspectos ortográficos advindos de uma tradição gramatical em detrimento de outras produções que podem se configurar como mais significativas para os sujeitos da EJA, ao prezarem pelos sentidos do texto para esse educando que o produz, bem como a interlocução com os seus possíveis leitores.

Destaco, no entanto, do diálogo com as docentes, o desejo de acertar na proposição de atividades para os educandos adultos. Soares (2008) aponta os déficits nas formações de educadores para a EJA, o que faz com que os professores exerçam

suas práticas com os conhecimentos que possuem do Ensino Fundamental. Elas próprias pontuam em suas falas a necessidade de formação específica para trabalhar com a EJA e do apoio de uma coordenação pedagógica que possa auxiliá-las nas pesquisas e elaboração de atividades. Nessa perspectiva de escuta do outro, as demandas apresentadas pelas docentes também carecem de atenção e problematização, com vistas a qualificar as práticas, bem como melhorar as condições de trabalho dessas docentes.

Vejamos o que os discentes falaram sobre seu próprio aprendizado quando questiono em que atividade de escrita eles sentem que mais aprenderam a escrever:

No ditado eu aprendo as letras... Formar as palavras com algumas letras que estão faltando.

(Seu Luiz)

Mesmo assim eu errando é quando ela passa palavra pra gente escrever. É ditado, aí mesmo assim errando eu olho e vejo que eu como poucas letras, mas como letra e escrevo assim comendo as letras.

(Alzira)

O ditado. O ditado me ajuda muito porque vejo como as palavras são escritas e assim até ensino ao meu filho as palavras corretas.

(Pedro Ivo)

No ditado eu vou aprender até mesmo escrever certo, as palavras certas, entender melhor.

(Marcelo)

Eu estou melhorando na escrita com a atividade do ditado de palavras.

(Luciano)

Eu gosto mais do ditado. Porque eu quando estudava o que a professora passava mais era ditado de palavras, e aí eu peguei a gostar das palavras que a professora prescrevia pra gente fazer, palavras de nomes de pessoas, nomes de casas próprias, nomes próprios [...] muitas palavras assim com dificuldade e aí eu ficava me

dedicando pra aprender e aí eu comecei a gostar, comecei a me dedicar e eu gosto muito de ditado.

(Gilvaneide)

Eu gosto do ditado, porque assim eu aprendo a escrever as palavras certas.

(Francisco)

Para escrever eu gosto de ditado.

(Daniel)

Percebamos pelos depoimentos acima que dos quatorze alunos que entrevistei, oito pontuaram o ditado como a principal atividade que os auxilia no exercício de aprendizagem da escrita. O enfoque do saber escrever se pauta na escrita ortograficamente correta. Ressalto que o ditado é uma atividade importante no exercício de aprendizado da ortografia e conhecimento de vocábulos; no entanto, ele não se configura como atividade de produção textual que trate, por exemplo, de aspectos como coesão, coerência e do reconhecimento da escrita como instrumento de comunicação e preservação da memória. Nesse aspecto, conforme vimos nas observações das aulas, as atividades de escrita são restritas e os discentes respondem no momento da entrevista a sua predileção de grafia com base nas atividades, as quais eles têm acesso nas práticas escolares. Entretanto, urge a necessidade do trabalho de produção textual nas classes da EJA, pois, conforme apontado por Calkins (2002), só se aprende a escrever, escrevendo. Kleiman (2005) nos provoca a ensinar aos discentes práticas de letramento. Em se tratando da escrita, ela propõe atividades de troca de cartas, de comentar notícias no papel, de escrever informações pertinentes para a realização de uma tarefa, entre outras propostas. Em se tratando desta pesquisa, proponho uma escuta dos discentes sobre suas demandas e desejos de escrita. Assim é interessante que as práticas de letramento partam, especialmente, dessa atividade de escuta sensível, ao mesmo tempo em que se proponha práticas pedagógicas que ampliem o repertório de atividades escritas, despertando, talvez, e por consequência, gosto e hábito pelas atividades de produção textual.

Fiquei instigada em conhecer mais sobre a compreensão desses discentes acerca do processo de escrita, especialmente pensando nos usos sociais desse aprendizado. No geral, eles consideram escrever uma atividade muito difícil, e não se percebem como sujeitos que podem produzir textos, embora exista esse desejo, e, em alguns casos, até os produzam. Em relação, por exemplo, ao aluno que é poeta, pergunto como ele faz para decorar os próprios poemas. Ele diz que memoriza ou que escreve com o auxílio de alguém. Nesse aspecto, retomo as contribuições de Delia Lerner (2002) sobre os comportamentos escritores, no intuito de refletir sobre eles e, num exercício dialógico, pensarmos em práticas de escrita na EJA que dialoguem com as que são realizadas por qualquer escritor.

As atividades com comportamentos escritores precisam também adentrar nas salas de aula para que o próprio processo de aprendizado da escrita seja compreendido. Muito comumente em campo ouvi os discentes dizendo que “comiam letras”, que não sabiam a grafia de determinadas palavras e, por vezes, diziam que a cabeça não estava “mais boa” para aprender a escrever, que não tinham tempo para fazer atividades em casa. Assim, mais uma vez, reitero a necessidade de trabalho com comportamentos escritores nas salas de aula como **conteúdos** que precisam ser abordados. O aprendizado da escrita não se resume à escrita da grafia correta de uma palavra; ele acontece quando esta se torna uma ferramenta de comunicação e memória. Comunicação com outros sujeitos, ou consigo próprio. Para que isso se concretize, as concepções sobre o aprendizado da escrita precisam ser ampliadas, e os sujeitos da EJA, ouvidos, pois, em suas falas, expressam-se desejos e demandas de aprendizagem que podem possibilitar uma ressignificação da educação escolar ofertada para a EJA. Do mesmo modo que os escutamos, precisamos apresentar possibilidades de ampliação das práticas escritoras. Vejamos uma fala interessante de um dos discentes pesquisados:

Eu acho que deveria trabalhar mais a escrita e as palavras porque é onde tem o desenvolvimento do... meu desenvolvimento mais é isso aí porque se colocar no quadro uma coisa eu não vou saber [...] Tem que trabalhar a escrita de outro jeito, sei lá...

(Seu Luiz)

Reitero, com a fala de seu Luiz, a necessidade de escuta dos sujeitos da EJA, da compreensão das percepções que esses sujeitos têm sobre seu processo educativo. Urge a necessidade de conhecermos esses “outros” sujeitos que estão nos espaços educativos formais para que possamos construir “outras” pedagogias que dialoguem e façam com que os sujeitos avancem no aprendizado. Ainda é referência para nós a experiência de alfabetização proposta por Paulo Freire na década de 1960 do século passado. No II Encontro Internacional de Alfabetização⁵⁵ de Adultos, a pesquisadora Nilcéa Lemos Pelandré, da Universidade Federal de Santa Catarina, questionou a experiência de Angicos e foi encontrar esses sujeitos alfabetizados naquela época para saber se estes ainda sabiam ler e escrever. O diálogo com esses sujeitos permitiu à pesquisadora compreender que houve aprendizado significativo condizente com o contexto em que foi aplicado e os educandos foram motivados a aprender, e aprenderam a leitura e a escrita, ancorados em práticas de letramento que atendiam aos seus interesses. Arroyo (2011) destaca que na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido, o foco do aprendizado é o sujeito, num exercício de reeducação da sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos da sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Assim, neste trabalho, apresento os dizeres dos educandos com o objetivo de repensarmos e reinventarmos a tradição escolar, que ainda persiste na realização de práticas que não garantem o efetivo aprendizado da escrita. O desafio é ultrapassarmos os discursos de que os educandos não aprendem e pensar juntamente com eles em propostas pedagógicas inovadoras que garantam o aprendizado. Nesse aspecto, não precisamos necessariamente reaplicarmos a experiência de Freire, mas nos ancorarmos em seus princípios políticos, pedagógicos e humanitários e construirmos práticas que garantam um aprendizado de escrita condizente com as demandas contemporâneas. Vejamos algumas falas dos discentes da EJA sobre seus desejos de aprendizado:

Lá na loja onde eu trabalho como segurança os vendedores trabalham utilizando computador. A Escola devia ensinar a mexer no computador, tem laboratório e tal.

(Daniel)

⁵⁵ O encontro ocorreu na cidade do Salvador, entre os dias 8 e 11 de novembro de 2015, e foi promovido pela Universidade do Estado da Bahia. Mais informações no site: <http://www.alfaeja.com/>

Aqui na escola está trabalhando muito com conta, armar conta, fazer conta, isso eu já sei, entendeu? É, conta eu “vou embora”. Não estou precisando de conta, estou precisando é de escrever e ler.

(André)

Acho que a gente devia trabalhar com computador, biblioteca, aprender a fazer pesquisa, a estudar melhor.

(Marcelo)

Eu queria escrever uma carta para ela [referindo-se à esposa], mas como? Nem eu sei escrever, nem ela sabe ler.

(Seu Luiz)

Percebamos que um caminho possível para construirmos uma escola que ensine a escrever é também ouvir os educandos nas suas demandas e desejos de aprendizagem, inovando, pensando em práticas pedagógicas que dão resultados. A atenção à presença dos sujeitos, saber onde estes trabalham, como se entendem como sujeitos na escola e em outros espaços sociais é um caminho possível para a construção de uma educação escolar para a EJA que dialogue com os usos sociais da leitura e da escrita. Entretanto, essa pedagogia precisa ser construída no diálogo com os sujeitos da EJA, e não apenas com as propostas dos livros didáticos, ou nas práticas de letramento que professores e sistemas de ensino consideram mais adequadas. A educação para EJA precisa romper com a tradição que nasceu com a missão colonialista de homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais (SANTOS, 2005) e se reconstruir através do diálogo e consideração das vozes dos sujeitos que a constituem.

Assim, dentro de uma prática contextualizada, é importante que os discentes se sintam agentes do processo de construção do conhecimento. Ao ouvirmos o que eles têm a nos dizer, utilizando esses dizeres na execução de nossas aulas, possivelmente as práticas de escrita serão mais exitosas.

Trago ainda para ampliar a discussão uma fala da professora Gil, que, timidamente, me confessa que trabalha a aprendizagem da leitura e também da escrita a partir dos métodos sintéticos. Ela me diz o seguinte:

Se o aluno ainda não sabe escrever, como colocar um texto? coloco sílabas, palavras, para depois virem outras coisas...ampliar...

Efetivamente, interagir com uma docente que parte de métodos sintéticos para alfabetizar foi para mim um exercício difícil e desafiador. Quis, no entanto, compreender o outro sobre o ponto de vista do outro. A professora me disse que percebia avanços no aprendizado quando trabalhava a leitura e a escrita partindo de palavras. Os textos propostos nos livros eram muito grandes e, para ela, não fazia sentido trabalhar esses textos longos com alunos que ainda não sabiam ler. Nem eles podiam responder perguntas dos textos que demandavam respostas extensas. Assim, ela começava das unidades menores para as maiores e dizia que o aprendizado dos discentes melhorou com essa abordagem pedagógica.

Quero destacar que o método de trabalho do docente não é a discussão mais importante proposta nesta pesquisa. Por isso, neste caso, a problematização acontece pelo fato de os sujeitos, por ainda não serem alfabetizados, não terem acesso na educação escolar a textos, nem a produções textuais – apenas às atividades de escrever palavras; embora saibamos que com essas atividades não se aprende a produzir textos. A escuta sensível e a ousadia corajosa de se pensar outros modos de ver e fazer a EJA constituem o foco central da discussão desta pesquisa. Proponho, portanto, reflexões para repensar a EJA a partir de um contexto concreto, para que possamos avançar no exercício de construção do conhecimento e de práticas pedagógicas nessas classes.

No que se refere, ainda, ao trabalho com escrita, foram recorrentes os dizeres sobre a cópia em sala de aula. Alguns discentes ressaltaram a importância de copiar certinho do quadro para o caderno, escrever com letra cursiva, e enxergarem no próprio caderno o resultado dessa atividade.

É importante mencionar que a cópia tem seu lugar no exercício de escrita. Copiamos poemas em nossos cadernos, fazemos fichamentos de textos teóricos, copiamos as ideias centrais dos autores. Entretanto, limitar a atividade de escrita à cópia é privar o sujeito de aprender a falar sobre o mundo de um outro jeito. Privamos os sujeitos de registrarem suas memórias, ampliar a participação cidadã na sociedade letrada.

Entretanto, vindos de uma tradição escolar que precisa ser rompida, os discentes ainda enxergam a cópia do quadro como uma atividade que lhes ensina a escrever. Importante destacar que as professoras pesquisadas não colocavam no

quadro grandes textos para que os discentes copiassem; a própria correção do ditado de palavras ou as repostas a uma atividade proposta eram colocadas no quadro, e os alunos copiavam atentamente; isso sempre tomava muito tempo da aula. Vejamos a esse respeito uma problematização já apontada por um dos próprios discentes:

Escrever também eu tenho vontade de saber tirar do quadro, mas só que eu não tenho condições por causa da minha vista. Eu forço muito a vista, então não tenho condição de tirar do quadro... .. Às vezes eu copio mais não sei o que estou escrevendo, se mandar ler eu não vou saber ler, entendeu?

(Seu Luiz)

Seu Luiz nos traz uma das principais problematizações do trabalho com a cópia. O discente copia o que está posto no quadro para o caderno e na sequência não saberá ler o que escreveu. Ressaltamos que a atividade de cópia, assim como o ditado, não se configura como atividade de produção textual, e, por vezes, se constitui como a finalização de uma atividade de escrita sem que haja reflexões por parte dos aprendentes sobre as compreensões advindas do trabalho com esse texto.

Assim, o conhecimento de outras atividades de escrita, especialmente as que envolvem a produção textual, torna-se necessário para ampliar o repertório de conhecimento sobre a linguagem escrita e os aspectos que se referem aos usos sociais desse conhecimento, fazendo emergir a necessidade de serem discutidos em sala de aula e materializados nas propostas didáticas sobre as atividades de escrita.

Reitero, conforme apontando por Marcuschi (2008), que é de fundamental importância o trabalho com o mesmo gênero textual dentro do eixo leitura, escrita e oralidade para que as compreensões se construam a partir da leitura e discussão de uma proposta, e a atividade de produção se ancore nas discussões que outrora se desenvolveram em sala de aula, preferencialmente usando os mesmos textos ou outros correlatos.

No que se refere ao uso de imagens para escrever o nome dos objetos ao lado, trata-se de uma atividade proposta em cartilhas e que, no geral, eram descontextualizadas, visto que as palavras apresentadas faziam parte do universo infantil, tais como: vovó, vovô, bebê, xarope, peteca, entre outras. A atividade também se pauta apenas na escrita das palavras pelos discentes e posterior correção no

quadro pela professora. A atenção dos discentes e os destaques dados pela professora referiam-se à escrita correta das palavras e à exploração das semelhanças e diferenças entre elas, como, por exemplo, o que difere a escrita de vovô da de vovó.

É importante destacar que o *status* social de saber escrever não fez parte da trajetória de vida desses discentes e, pelos diálogos nas entrevistas formais e informais, nem de seus familiares. Por vezes, eles desejam pouco no que se refere ao aprendizado da escrita por não terem referenciais escritores em seu cotidiano. As experiências dos programas de alfabetização no Brasil, no geral, limitaram, e ainda limitam, as próprias possibilidades de aprendizado da escrita dos discentes⁵⁶. Assim, e talvez decorrente dessas formas de trabalhar a escrita na EJA, as propostas didáticas que não propiciam ampliação de repertórios leitores e escritores vão se constituindo, e esse sujeito discente da EJA não se torna escritor de textos mais elaborados, como uma dissertação, e às vezes nem dos simples, como é o caso de um bilhete.

Assim, quero ressaltar que as atividades de aprendizado da escrita nas classes da EJA, de um modo geral, demandam ressignificações para que esses sujeitos possam se enxergar como pessoas que podem produzir textos, por estudar os processos de produção textual. Mesmo os livros didáticos que têm em suas propostas as atividades de letramento, as produções textuais precisam ser reinventadas, ampliando-se as propostas de letramento, tornando os sujeitos produtores dos mais variados textos. Penso que, talvez, o insucesso da alfabetização em classes da EJA (já apontado nesta pesquisa com dados de aprovação e reprovação em âmbito nacional e estadual) acontece também por não se ouvir os sujeitos sobre suas demandas de aprendizado, ofertando-se práticas de leitura e escrita que não condizem com a formação de um sujeito letrado, não seduzem, não se consolidam. Desse modo, no próximo subtópico, apresentarei alguns achados referentes ao aprendizado da escrita que podem nos dar pistas sobre outras formas de lidar com esse aprendizado na EJA, podendo também expandir a qualidade da educação ofertada para essa modalidade de ensino.

⁵⁶ A matriz de referência do Programa Brasil Alfabetizado, por exemplo, apresenta descritores de aprendizado da escrita bem simplórios e que, no geral, não possibilitam a formação de um sujeito escritor. A matriz encontra-se disponível no site: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf, acessado em 04/12/2012.

5.2.1- Alguns achados no aprendizado da escrita

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Rubem Alves

As atividades de escrita presentes nas classes da EJA em que realizei a pesquisa, de um modo geral, me fizeram refletir e pensar em estratégias de mobilização para ampliar esse aprendizado, buscando respaldo nos usos sociais e nas necessidades subjetivas dos sujeitos pesquisados. No entanto, percebo que o trabalho de pesquisa, especialmente uma etnopesquisa, é compreender os sujeitos, suas vivências e posicionamentos, construindo, a partir da escuta e do diálogo, conhecimentos – tal como Rubem Alves, quis aprender mais as palavras para melhorar as visões sobre esses sujeitos e suas práticas educativas, melhorar o modo de enxergar a educação que já se faz na EJA. Nisso, quero apresentar alguns achados no trabalho de campo que nos ajudaram a perceber que as discussões sobre os usos sociais da escrita, timidamente, adentram nas escolas e, de algum modo, dialogam com algumas práticas. Penso que estas, em sendo exitosas, serão ampliadas e replanejadas, renovado, assim, a educação ofertada para a EJA.

Lembro-me de um dia que chego na escola e há toda uma movimentação no trabalho com uma espécie de treino para as eleições de presidente da república. Nessa atividade, os “discentes possíveis candidatos” apresentavam seus discursos num texto escrito. A atividade trabalhou com o eixo leitura, escrita e oralidade, pois os discentes precisaram pesquisar questões pertinentes para escrever seu discurso; este, depois de pronto, foi lido para os colegas dentro de uma fala que demandava formalidade, visto que se tratava da emissão de um discurso político. Os discentes emitiam seus discursos a partir de preocupações individuais e coletivas; uma candidata falou a respeito do cumprimento da lei Maria da Penha, que já existe, mas a efetivação ainda é frágil pois, os acusados não permanecem presos e ainda ameaçam suas companheiras; um outro candidato falou a respeito da ampliação das oportunidades de emprego, pois acredita que com mais ocupações, terá menos violência. Essa atividade movimentou bastante a escola e pude perceber que as práticas de produção de textos na EJA e o trabalho com o eixo leitura, escrita e

oralidade já existem, ao menos nos anos finais do ensino fundamental. Esses exercícios de produção de textos mais elaborados, que demandam pesquisas e revisões, carecem adentrar também nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que são adultos se escolarizando e a importância do trabalho com atividades escritas que se desenvolvem em sala de aula precisam emergir.

Para se ampliar o interesse, gosto e hábito pela escrita, é necessário que se tenha um repertório variado de possibilidades para desenvolver essas práticas na escola e em outros espaços. Mais uma vez, ouvir os discentes torna-se decisivo para que práticas inovadoras se concretizem.

Outra situação interessante, que não vivenciei, mas que foi trazida pela professora Conceição, foi a constituição de grupos de estudo pelos estudantes que têm como propósito aprender para passar de ano e colher insumos decorrentes do aprendizado escolar. Geralmente, os alunos que conseguem avançar, firmam parcerias com colegas na escola e fora dela. Aprendem juntos a estudar, realizar pesquisas, dialogar com colegas de séries mais avançadas, vivenciar uma cultura escolar com o objetivo de conseguir progredir nos aprendizados. Como o tempo para estudos é um fator que interfere nessa vivência de práticas de leitura e escrita fora da escola, esses estudantes reuniam-se diariamente, um tempo antes de iniciar as aulas, e estudavam coletivamente, um ajudando o outro e propondo aos professores que, mesmo apresentando algumas dificuldades na escrita ortográfica, eles podiam passar de ano e vivenciar outras aprendizagens dentro da escola e em séries mais avançadas.

Assim, mesmo educandos que não sabiam como estudar foram construindo rotinas de estudos e superando dentro do seu tempo dificuldades na construção de textos escritos, conseguindo a aprovação. Assim, a própria professora foi dialogar com os docentes do Tempo Formativo II, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental, sensibilizando-os para que acolhessem os discentes, mesmo os que apresentavam dificuldades na produção textual, visto que eles angariaram esforços para aprender. Solicitou também que eles atentassem para o trabalho pedagógico com os discentes da EJA, considerando a história de exclusão educacional que esses sujeitos já vivenciaram, tornando a escola, que é centro de formação de adultos, um espaço de inclusão.

Esse diálogo com a professora me fez refletir sobre a importância de uma escola vivaz, uma escola que a todo momento dialogue e possibilite práticas de letramento, estratégias de leitura e escrita e um diálogo constante com a vida desses sujeitos, com as demandas cotidianas e com a possibilidade de emancipação, de mudanças de vida. A educação corajosamente inovadora, proposta por Arroyo (2011), de algum modo vem se construindo, com respaldo no diálogo, na escuta e na percepção da educação que é necessária para se garantir o aprendizado desses múltiplos sujeitos. Os discentes que prosseguem seus estudos nessa escola já planejam fazer concurso público, cursar uma universidade, enfim, dialogam com outras possibilidades educativas além da educação básica.

No próximo tópico, apresento algumas discussões sobre o trabalho com a oralidade nas classes pesquisadas.

5.1.3 - O lugar da oralidade nas classes da EJA

Cante lá que eu canto cá

Poeta, cantô da rua,
 Que na cidade nasceu,
 Cante a cidade que é sua,
 Que eu canto o sertão que é meu.
 Se aí você teve estudo,
 Aqui, Deus me ensinou tudo,
 Sem de livro precisá
 Por favô, não mêxa aqui,
 Que eu também não mexo aí,
 Cante lá, que eu canto cá.

Você teve educação,
 Aprendeu muita ciência,
 Mas das coisa do sertão
 Não tem boa experiência.
 Nunca fez uma boa palhoça,
 Nunca trabalhou na roça,
 Não pode conhecê bem,
 Pois nesta penosa vida,
 Só quem provou da comida
 Sabe o gosto que ela tem;

Patativa do Assaré

Com a difusão dos estudos sociolinguísticos no Brasil, a discussão em torno das variantes linguísticas ganhou grande espaço na academia e, mais recentemente, nas instituições escolares. Os falares outrora considerados incorretos, feios, inadequados ganharam uma contextualização em que a pertinência do uso depende da ocasião. Do mesmo modo que temos roupas de praia, de trabalho, de festa, a língua falada “veste” a roupa da formalidade ou informalidade a depender dos seus contextos de usos. Assim, inicio este subtópico com um trecho de poema de Patativa do Assaré, na perspectiva de apresentar uma língua ampla e vivaz que mostra a sua força estética, em um poema escrito com os vestígios do modo de falar não formal, que destaca e valoriza os saberes advindos do sertão.

Nesse contexto de reconhecer as diversas variantes da língua sem estigmatizá-las, ganhou força o discurso de alguns teóricos como (BORTONI RICARDO (2005), GERALDI (2006), MATOS E SILVA (2004)), que ressaltaram a necessidade de a escola tratar com respeito as variantes linguísticas, estar aberta para receber os alunos, respeitar a forma como eles se expressam e conviver com as diversidades que adentram em seus contextos. A pedagogia da língua como um todo apresentada por Matos e Silva (2004) adentra timidamente em discursos e práticas de alguns docentes no trabalho e convivência com as diversas oralidades.

Assim, neste tópico, vou apresentar os achados do campo sobre os aspectos da oralidade da língua que são trabalhados em sala de aula. Ressalto, entretanto, que essa é uma discussão delicada, visto que, diferentemente dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, os sujeitos da EJA já sabem falar, dominando assim a oralidade da própria língua. Sabemos, contudo, que há várias formas de expressar a oralidade (conversa informal, palestra, entrevista de emprego, falas, silêncios) e seus aspectos precisam ser trabalhados e reconhecidos nos contextos educacionais, pois sabemos que existem preconceitos linguísticos que, por vezes, silenciam os sujeitos da fala, privando-os de conhecer e partilhar dizeres.

Destaco que os ditos sobre a oralidade foram os que mais me emocionaram no trabalho de campo. Diferentemente da leitura e da escrita que, de algum modo, não são utilizadas o tempo todo, a oralidade aparece diariamente e diz muito sobre quem somos; segundo Bagno (2003, p.17) *...nós somos a língua que falamos*. Percebi no campo que os discentes mais calados, mais reclusos eram exatamente os que tinham mais dificuldades na expressão oral, não necessariamente por conta de timidez, mas

por se reconhecerem como pessoas que não falam convencionalmente “bem”.
Vejamos um trecho da entrevista de um desses discentes:

M – Não, eu não soube falar. Eu estava falando errado e a pessoa já conhece as pessoas que não sabem chegar e falar, sabe chegar e explicar tudo, explicar os assuntos... Pra acertar o emprego aí chegar lá e não saber conversar aí passar vergonha... A pessoa ficar perdida, aí eu volto pra trás logo como já aconteceu várias vezes, várias empresas que eu fui fazer entrevista, eu vi que não estava me saindo bem aí eu peguei voltei logo pra trás, eu estava me sentindo, estava me sentindo porque já fui limpeza de transporte, para dar entrevista para trabalhar em garagem de transporte [...] e aí não tive como saber começar a conversar aí não queria mais aí entreguei os processos todos e caí fora. Eu peço a Deus que o que eu não conseguir esse ano, para o ano com a graça do senhor Jesus eu vou chegar onde eu quero.

E – E onde é que você quer chegar?

M – Eu quero chegar onde eu quero chegar bem e mostrar o que eu quero, saber conversar e saber escrever, saber tudo que eu ver na minha frente anotar e saber entrar em um banco e sair sozinho, fazer minhas coisas, entrar e sair, saber sem pedir ajuda a ninguém, sem pedir explicação nem nada.

(Trecho da entrevista de Milton)

Milton foi um aluno de que quase não ouvi a voz durante todo o tempo em que estive em campo. Ele demonstrou surpresa quando o convidei para a entrevista e, ao ouvi-lo, me emocionei com seus percalços na vida e admirei seu interesse e desejo de aprender. Depois da entrevista, em outros momentos em que estive na escola, sua expressão facial mudou e todos os dias ele vinha falar comigo sobre seu dia a dia. Ao retomar esse trecho da entrevista de Milton, rememorei Bourdieu (1996), quando ele nos diz que:

As situações nas quais as produções linguísticas estão expressamente sujeitas a avaliação, a exemplo dos exames escolares ou das entrevistas de seleção pessoal, lembram a avaliação inerente a qualquer troca linguística. Inúmeras pesquisas revelaram que as características linguísticas influenciam fortemente o êxito escolar, as possibilidades de obtenção de emprego, o sucesso profissional, a atitude dos médicos (que dão atenção aos pacientes do meio burguês e às suas manifestações, tendendo inclusive a formular a seu respeito diagnósticos menos pessimistas) e, de modo geral, a inclinação dos receptores a cooperar com o emissor, a ajudá-lo ou a dar crédito às informações por ele fornecidas. (p. 44).

Pela afirmação de Bourdieu, podemos destacar que as produções linguísticas dos indivíduos interferem diretamente na sua vida social, podendo possibilitar tanto maiores oportunidades de atuação como também minimizar suas vivências sociais. Percebi, pelo longo silêncio de Milton, que por muitos momentos ele tinha deixado de falar, ou falado menos que o necessário por temer julgamentos sobre a sua expressão oral. Desse modo, a discussão sobre o preconceito em relação aos usos sociais da linguagem deve ser abordada e trazida para o espaço escolar. A escola precisa reconhecer a linguagem como promotora de inclusão ou de exclusão do indivíduo em diversos espaços sociais, necessitando se reconhecer como a instituição que pode propiciar, aos educandos de classes populares, uma inclusão linguística.

Assim, dentro dessas problematizações, no aspecto da oralidade, destacaram-se duas categorias para a compreensão desta como constituinte do aprendizado na EJA: 1 – O não reconhecimento do uso pedagógico da oralidade; 2 – O aprendizado da oralidade por meio da observação da performance do docente e de colegas.

Na realização dos diálogos desta pesquisa, quando questionava aos sujeitos sobre a oralidade, a fala, os modos de falar aprendidos na escola, no geral, demonstravam surpresa com a minha pergunta. Pediam para que eu a repetisse de outro jeito. Quando eu modulava o discurso reformulando-o, nutria a impressão de que os educandos ainda não tinham pensando sobre o assunto. Em alguns momentos, as respostas mais espontâneas revelavam as percepções do aprendizado, bem como o que esses sujeitos pensavam sobre o aprendizado escolar como um todo.

Vejamos algumas respostas que ilustram a primeira categoria.

Eu mesmo não gosto de falar [...] eu falo muito baixinho, não falo alto, tem gente que não ouve nem o que eu falo eu tenho que repetir duas vezes.

(Alzira)

Na escola, a fala na escola, eu já falo... na escola eu quero aprender a ler e escrever.

(André)

Eu trabalho a questão da oralidade, mas eles ficam perguntando que horas a aula vai começar.

(Professora Gil)

Pelas falas acima apresentadas, e também por alguns silêncios presentes no trabalho de campo, percebemos que o uso pedagógico da oralidade é um desafio nas classes da EJA. Alguns discentes ainda não percebem que os diferentes modos de falar também se aprendem. Talvez, por não enfrentarem demandas explícitas da oralidade ou por optarem pelo silêncio, o trabalho pedagógico com a oralidade nem sempre é reconhecido como função da educação escolar. Obviamente, esses discentes sabem falar sobre sua vida, suas demandas; no entanto, há espaços de fala em que eles silenciam e que uma educação libertadora precisa ampliar o repertório de conhecimentos também no trabalho com a oralidade. Contudo, os objetivos desse trabalho, bem como seus possíveis ganhos, precisam ser explicitados para que os avanços de aprendizado nos modos de falar também sejam percebidos pelos próprios discentes. Destaco que o trabalho com as leituras na sala de aula, de produção textual, aproximam também os discentes dos modos de falar mais formais.

Foi recorrente no trabalho de campo os discentes dizerem sobre falas certas e falas erradas, essas últimas apresentadas de modo pejorativo, mesmo quando eles próprios se reconheciam como sujeitos que não sabiam “falar bem”. Estes sentiam-se envergonhados e, por raras vezes, se expressavam nas salas de aula. Entretanto, esses sujeitos tinham conhecimentos singulares que diziam sobre suas trajetórias de vida e os modos de perceber o mundo. Lembro-me de uma situação em que uma discente estava com mal-estar na sala de aula e o colega, que quase nunca falava, a levou para a cantina da escola, fez um chá e discretamente deu algumas recomendações para que a colega ficasse bem. Ela melhorou e voltou à aula. Assim, concordo com CAGLIARI (1997, p.83) quando este afirma que “reconhecer a diversidade linguística e entendê-la como uma peculiaridade dos grupos sociais é respeitar o modo como seu aluno compreende o mundo”. A compreensão da forma como os discentes se expressam e as intervenções em momentos pertinentes fazem com que estes sejam respeitados, tornando assim a escola um espaço em que se valorizam os dizeres e saberes que esses discentes possuem e, simultaneamente, o espaço em que novos aprendizados vão sendo adquiridos. O educando precisa compreender e respeitar as pessoas, sua cultura e modos de estar no mundo, seus próprios modos de falar e de saber. Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço de aprendizado de convivência com as diversidades.

Nessa vertente, apresentamos os dizeres dos sujeitos sobre o aprendizado escolar dos usos da oralidade na EJA. Vejamos, por exemplo, o que nos dizem alguns dos discentes:

Aqui na escola ajuda a falar porque quando a gente chega envergonhada a professora disse que ajuda porque a gente conversa com outra pessoa na rua, não gosta de conversar na escola conversa com outra pessoa.

(Isabel)

Devido à professora também, né? Conversando, e aí a gente vai aprendendo, através também quando ela vai ditando a palavra, a palavra de ditado também ajuda bastante porque são as coisas certas que ela vai falando ali e que a gente vai aprendendo a falar melhor. Porque até mesmo como eu tenho a língua pegada aqui, até o meu sotaque que não é daqui, você já percebeu isso, todo mundo percebe eu não tenho vergonha, isso é coisa que já está em mim há anos. Então tem algumas palavras que as vezes eu não acerto falar e eu sei ler, mas eu não acerto falar diretamente, então aí como a professora fala direitinho a gente acaba aprendendo devido ao que ela está lendo lá a gente está aprendendo. Aí pronto.

(Marcelo)

Já destaquei, nesta pesquisa, a relevância do trabalho colaborativo para a construção de conhecimentos sobre a língua. Assim, as atividades em sala de aula podem possibilitar aos sujeitos tomarem a palavra e atuar como locutores, na compreensão de que podem ter seus dizeres ouvidos e considerados; nesse contexto a educação na EJA pode se configurar como um espaço em que se dá voz aos sujeitos que de algum modo são invisibilizados. Esse lugar de fala que é conquistado dentro da escola pode também se ampliar para outros espaços, possibilitando um maior empoderamento e atuação social. Aliando a isso, destaco as reflexões sobre a língua oral que aparecem na sala de aula e o modo como os sujeitos se apropriam dela para construir aprendizados. O professor, por exemplo, é uma referência quando se trata de apresentar uma fala mais formal. Nesse sentido, não quero apresentar dicotomias nem discutir sobre falares considerados certos ou errados. Conforme indica Matos e Silva,

Fugindo-se das posições exclusivas e extremistas que defendem o purismo linguístico, ou seja, a estrita observância de uma norma ideal prescrita por incertos sabedores, ou o populismo linguístico como adequado a qualquer usuário, em qualquer situação de comunicação, deve-se defender que seja dada ao falante – e será esse o trabalho a

ensinar-se ao falante nativo – a possibilidade de conhecer, para poder escolher conscientemente, as formas de uso de sua língua entre as diversas formas de se manifestar que ela pode oferecer. Está implícito, portanto, o poder do indivíduo, sujeito de sua fala, de decidir sobre a seleção que fará nas diversificadas situações comunicativas e existenciais que lhe surjam no percurso da vida. (2004, p.34).

Assim, o papel da educação escolar no que se refere ao trabalho com a oralidade não é simplesmente o de substituir um modo de falar por outro, mas proporcionar a convivência entre as múltiplas linguagens num propósito de reconhecimento e legitimação de saberes linguísticos advindos dos educandos da EJA. O trabalho com cantorias, rezas, cordéis, receitas, poemas de Assaré e outros textos que revelam as belezuras dessa linguagem, pode possibilitar discussões e problematizações sobre o preconceito linguístico, bem como o reconhecimento da riqueza da diversidade linguística. O papel da educação escolar configura-se como ensinar aos educandos os falares mais formais e, ao mesmo tempo, formas de convivência com falares advindos dos locais de que esses próprios educandos vieram, reconhecendo e valorizando seus saberes.

Sabemos que a oralidade também se configura como aprendizado, possuindo conteúdos de aprendizagem dentro do processo de ler, escrever e falar. Vejamos uma fala de um dos discentes sobre o trabalho com a oralidade na escola:

Se comportar melhor é você sentar educadamente e conversar. Conversar todo comportado como um rapaz sério de compromisso, quer conquistar uma vaga de emprego, pra isso não tem de chegar lá assim de qualquer jeito, falar de qualquer jeito, que aí logo logo a pessoa vai perceber, vai dizer assim: “ah, esse daí já percebi logo que o jeito dele assim, com certeza esse daí não vai ser passado porque já notei tudo dele, o modo de conversar, o modo de sentar e o jeito” aí pronto, esse daí está desaprovado.

(Marcelo)

Nesse âmbito, os ganhos de aprender a falar de um modo mais formal também precisam ser trabalhados como conteúdo de aprendizado. No entanto, as convivências e reconhecimento das riquezas presentes em seus próprios falares é de extrema importância quando se trabalha com a oralidade em classes da EJA.

Dessa forma, retomo a discussão lançada por Matos e Silva (2004) ao nos provocar para a realização de um trabalho focado numa pedagogia voltada para o

todo da língua. Tal proposta implica, pois, um comprometimento político, afetivo e cultural por parte dos professores, demandando uma constante luta pela legitimação de saberes sobre a língua que não são apenas os presentes nos textos escritos de modo formal, e, sim, todas as formas de manifestações da linguagem que estão presentes na sociedade contemporânea e que, por isso mesmo, ocupam os espaços escolares. A compreensão das heterogeneidades no trabalho com o eixo leitura, escrita e oralidade tem o papel de construir um currículo dialógico para a EJA que atenda a complexidade desses temas e avance nos processos educacionais.

Assim, no próximo subtópico, apresento alguns achados da pesquisa no que diz respeito ao trabalho com a oralidade.

5.1.3.1 – Achados no campo referentes à oralidade

*O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.*

Drummond

Um dos achados no trabalho de campo no que diz respeito à oralidade foi que, diante de conversas com educandos, estes relataram que na convivência com pessoas letradas, sentem-se estimulados a estudar, a aprender. Assim, “de mãos dadas”, os estímulos ao aprendizado se constroem. Percebem que suas dificuldades, por exemplo, para se expressar oralmente nem sempre advêm da falta de escolarização. Um dos estudantes diz que se surpreendeu ao ver um colega de trabalho, já universitário, demonstrando nervosismo no momento de uma entrevista para ingressar numa companhia de dança. Assim, ele reconheceu que há questões afetivas e emocionais que perpassam a existência humana, não apenas as pessoas que não sabem ler e escrever. Um desafio, uma estreia, o começo de um novo emprego são perpassados por um nervosismo que independe da escolarização.

Desse modo, o educando em questão pôde compreender de forma mais tranquila os modos de aprender a oralidade. Posteriormente, ele foi convidado para falar sobre seu trabalho e aceitou. Disse que, ao conviver com atores que têm a fala como principal objeto de trabalho, atentou para esses falares e percebeu que podia aprender e expandir seu repertório de conhecimentos pelo viés da oralidade. De tal modo, destaco a importância da escola se constituir como espaço de ampliação de

repertórios sobre a língua em suas vertentes oral e escrita. É, prioritariamente, nesse espaço que os educandos terão acesso a livros, palestras, saraus, oportunidades de dilatar suas práticas de letramento, conviver e aprender saberes diferentes dos seus.

Trago ainda um outro achado no que se refere ao trabalho com a oralidade na EJA: Em uma das aulas, que trava dos diversos modos de falar, os alunos foram pontuaram falares e dizeres dos diversos sujeitos que conhecem. Um dos alunos conta sobre um colega que falava *veve* e que a professora disse que *veve* não existe. Ele argumentou com a professora que *veve* existe sim, porque todos os conhecidos dele falam *veve* e não vive. Nessa aula houve uma discussão sobre falares certos e errados, em que a professora deu a condução pautada em conhecimentos sociolinguísticos, enfatizando a importância de ampliar o repertório linguístico e não estigmatizar os falares. Ressaltou que estes devem ser respeitados, pois cada pessoa se expressa do jeito que sabe. Senti alegria ao ouvir essa discussão e colhi insumos sobre o desenvolvimento do trabalho de convivência com os diversos falares na escola. Enxerguei a discussão como pistas de como trabalhar a oralidade nas classes da EJA.

Assim, já finalizando o exercício de compreensão dos dizeres dos sujeitos, no próximo tópico, apresento algumas reflexões e concepções decorrentes desse exercício de escuta.

5.2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E OS USOS SOCIAIS DA LÍNGUA

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

Neste trabalho de pesquisa pudemos enxergar percepções de docentes e discentes da EJA sobre os processos de aprendizado da leitura, escrita e oralidade, considerando as subjetividades dos sujeitos e os usos sociais da língua. Não sei ao certo quais serão os impactos, ou diálogos, decorrentes da realização deste estudo. No entanto, assim como Galeano, enxergo a utopia de um currículo mais dialógico

para a EJA lá no horizonte, e ela me mobiliza a não deixar de caminhar. Imbernón (2011, p.68) afirma que “Na formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para mudanças e não temos que temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas a apenas alguns anos”. Assim, sigo na empreitada de pensar em outros modos de trabalhar com a EJA.

Vimos algumas concepções mais tímidas sobre os processos de aprendizado da leitura, escrita e oralidade; outras, mais ousadas, e alguns paradoxos, que indicam avanços e retrocessos no ensino da língua na escola pesquisada.

As percepções de docentes e discentes ora se aproximam, ora se distanciam, mas observamos cada um dos pesquisados como sujeitos críticos que sabem o papel da educação escolar para suas vidas. Ressaltei a urgência de as práticas educativas na EJA ousarem propiciar ações de letramento, que seduzam, encantem e mobilizem os sujeitos com vistas à sua emancipação no âmbito individual ou coletivo. No ouvir o outro, percebi que esses sujeitos que fazem a EJA já possuem posicionamentos críticos sobre seus contextos e já externam desejos e críticas sobre a educação que lhe é ofertada. Nesse intuito, no encontro, na interação, na troca, quis bordar uma pesquisa que dialogasse com a EJA na contemporaneidade.

Dos resultados dessas interações teóricas e dialógicas, destaco que a tese defendida é que os processos de aprendizado da leitura, escrita e oralidade na EJA precisam de um olhar cuidadoso sobre os dizeres de docentes e discentes, resignificando concepções e práticas pedagógicas sobre esses processos. A ampliação de repertório cultural, bem como das múltiplas práticas de letramento, precisa de uma escuta sensível dos educadores e educandos, no intuito de desmistificar visões preconceituosas sobre a EJA, percebendo os sujeitos que a fazem como críticos, cientes dos seus desejos e demandas de aprendizagem. Portanto, a construção de um currículo dialógico, que considere os usos sociais da leitura, escrita e as subjetividades dos sujeitos, se faz necessária para que a EJA se configure como uma modalidade da educação básica que possibilite a emancipação dos sujeitos pelo viés do aprendizado da língua em suas múltiplas funcionalidades.

Ainda como contribuição desta pesquisa, no próximo tópico, lanço algumas provocações acerca de perspectivas de continuidade de estudos após a EJA, na contemporaneidade.

5.3 – OUTROS ACHADOS: PISTAS PARA ESTUDOS PÓS-FREIRIANOS

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso vôo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Mário Quintana

Já no exercício de finalização desta pesquisa, penso nas contribuições que este trabalho pode trazer para estudiosos, professores e pesquisadores interessados em compreender e avançar nos entendimentos sobre a EJA. Quero, neste curto tópico, apresentar algumas provocações afetivas e teóricas que nos dão pistas e esperanças na continuidade dos estudos sobre a EJA. Espero que esses dizeres sensibilizem os leitores deste trabalho na perspectiva de ampliar as pesquisas e visões sobre os sujeitos da EJA, bem como a educação que para eles é ofertada, no intuito de que a esperança por mundos melhores sempre renasça.

Em uma das entrevistas, uma das discentes se sentiu muito pomposa com o *status* de entrevistada. Cotidianamente era calada, mas no momento da entrevista soltou-se. Falou de desafios para se manter na escola, da importância de completar, ao menos, a educação básica, de conseguir ler e compreender as coisas pelo viés da educação escolar. A entrevista me encantou. Ao final, ela me olha, quer ouvir a sua própria voz na gravação e me confessa: “Acho que nunca fui ouvida assim, nunca fui entrevistada”. Reitero, portanto, a necessidade de ouvirmos os sujeitos sobre quem pesquisamos e pelos quais pleiteamos melhorias na qualidade da educação. Os estudos com os grupos humanos demandam escutá-los e compreendê-los, para que os conhecimentos produzidos tenham sentido e dialoguem com os sujeitos da pesquisa.

Em outro momento, um discente levanta-se e vem na minha direção, na ocasião em que seria entrevistado. Senta-se ao meu lado. Pergunto se posso gravar a entrevista. Ele diz “sim”. Abaixa a cabeça e diz: “espera... e se por acaso eu não souber responder alguma coisa?”. Eu digo: “eu não posso te perguntar algo de que você não saiba responder, senão, eu não serei uma boa entrevistadora, mas, mesmo assim, se isso ocorrer, você me diz que não sabe responder e passamos para a pergunta seguinte”. Digo que ele vai falar apenas sobre o que aprende em sala de aula. Os olhos brilham e ele me diz: sempre quis falar sobre isso.

Ainda nestes diálogos findos da pesquisa, quero mencionar como o preconceito cognitivo está presente nessas classes; como é recorrente ouvirmos que a cabeça não está mais boa, que eles não têm mais a cabeça de criança, entre outros dizeres. Já apresentamos neste trabalho as contribuições da psicologia cognitiva, que ressalta os sujeitos adultos como plenamente capazes de aprender. Assim, lanço a provocação de expandirmos as pesquisas sobre currículos, tempos e práticas na EJA, para que as diversidades sejam vistas, conforme apontado por Arroyo (2011), como riquezas. A educação para adultos precisa aprender a trabalhar com os tempos, demandas, especificidades, subjetividades, imersão nos contextos da EJA com vistas a seus entendimentos.

Há também questões delicadas sobre gênero: os desafios enfrentados pelas mulheres que estudam à noite ou que não podem frequentar a escola. Onde realizei a pesquisa, tínhamos, no aspecto geral, mais alunos do gênero masculino do que do feminino. Buscando entender esse número, ouvi de alguns discentes que tal colega tinha deixado de vir porque o marido não queria que ela estudasse. Assim, urge também a necessidade de conhecermos e problematizarmos essas questões.

Embora não tenha aparecido no campo, destaco, assim como Nilma Lino Gomes (2005), a necessidade de adentrar com os estudos sobre a negritude na EJA, com vistas a se compreender os processos históricos de exclusão econômica, social e educacional da população negra, que reverbera até hoje e que, no caso de Salvador, habita quase a totalidade das classes da EJA. Além disso, há também a questão da presença da juventude e de idosos na EJA, que trazem seus anseios e outros modos de fazer pedagógico para garantir o sucesso escolar desses sujeitos. Assim, lanço neste trabalho alguns desafios, entre vários outros que certamente existem, para que pesquisadores e curiosos olhem a EJA com as múltiplas facetas que ela possui no

século XXI, desejando melhorá-la de um modo que ainda não foi efetivado. Nesse sentido, os conhecimentos que se constroem sobre a EJA na contemporaneidade precisam considerar essas diversidades, expandindo as contribuições de Freire e, por que não, reconstruindo seu legado.

Para encerrar este tópico, quero trazer uma fala do professor Vitor Henrique Paro, que no programa Caminhos da Reportagem, da TV Brasil, intitulado Anjos Rebeldes, falava sobre a ocupação por estudantes das Escolas estaduais de São Paulo durante o mês de novembro de 2015. Esses alunos se opunham à chamada reestruturação da rede estadual de ensino de São Paulo, já que tal reestruturação acarretaria no fechamento de escolas e redistribuição de estudantes e professores para outras unidades escolares. O professor Paro faz o seguinte comentário sobre essa ocupação: “Eu morro de inveja dessa meninada, se nós, quando estivéssemos na escola, tivéssemos feito isso, talvez nós não tivéssemos uma escola melhor, mas esses meninos teriam. A coisa é para longo prazo”. Ainda neste documentário, uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio diz o seguinte: “Eu queria estar ainda no primeiro ano, porque depois dessa ocupação sei que essa escola vai melhorar”.

Assim, nesta pesquisa, lanço a provocação para ampliarem-se estudos ainda pouco abordados na EJA, na intenção de expandir estudos e diálogos sobre o tema e, especialmente, na tentativa de que obtenhamos uma educação de jovens e adultos mais qualificada a partir dessas discussões.

Desse modo, apresento no próximo capítulo as considerações finais desta pesquisa; mas será que elas são finais?

6 – E AS CONSIDERAÇÕES SÃO FINAIS?

*[...] Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito,
 porque gostava de carregar água na peneira.
 Com o tempo descobriu que
 escrever seria o mesmo
 que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu
 que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta!
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios
 com as suas peraltagens.
 E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!*

Manoel de Barros

Envolta em uma trajetória de pesquisa que se ancora em minha vida de leitora literária, poética, teórica, uma apreciadora das peraltagens que os autores fazem com as palavras, chega o momento de tricotar as considerações finais desta pesquisa.

As incertezas, os paradoxos, as subjetividades e complexidades estiveram presentes não apenas no campo de pesquisa, mas em mim própria. Busquei, num exercício de alteridade, entender o contexto pesquisado, com vistas a ampliar os estudos e pesquisas sobre a EJA na contemporaneidade e entender mais sobre mim mesma como pesquisadora. Fui tocada e mobilizada pelas falas, olhares, diálogos, silêncios, gestos. Posso afirmar que a pesquisa de Doutorado mudou meu modo de existir no mundo. Nesses quase quatro anos, pude perceber e me importar mais com as subjetividades das pessoas, ficar mais atenta aos diferentes modos de existir; na escritura deste texto, senti o desejo profundo de produzir conhecimentos que tocassem as pessoas, que as mobilizassem como gente. Quis ser, nesta pesquisa, uma entendedora de gentes. Nesse percurso, rememoro uma Fênix, que morre e ressurgue das cinzas para uma nova existência. Assim me senti no Doutorado. Aprendi

a olhar as pessoas nos olhos, buscando entender seus mundos; aprendi a ouvir com atenção cada diálogo e a ler cada gesto das pessoas que passam por minha história.

No trabalho de campo me aproximei dos discentes e docentes, sentindo-me parte integrante da construção daquelas histórias de vida. Percebi que o aprendizado da leitura, escrita e oralidade pode melhorar o modo de esses sujeitos estarem no mundo, ajudando-os a reconstruir suas trajetórias e identificar que medos, temores, paradoxos fazem parte da existência humana. O mais fluente leitor enfrenta desafios ao encontrar um texto novo, o mais renomado escritor fica inseguro diante do lançamento de um novo livro. Dessa forma, entendendo as subjetividades desses sujeitos, pude pensar e compreender a dimensão humana da EJA e a importância de dialogar com os sistemas de ensino, os pesquisadores e os próprios sujeitos que constituem essa modalidade de ensino.

Rememoro que a minha trajetória como pesquisadora durante a graduação e o mestrado possibilitou uma formação que proporcionou o conhecimento de técnicas e de estratégias de pesquisa de um modo tranquilo e profícuo. Entrei numa trajetória de pesquisa, segui suas regras e finalizei as etapas com êxito. A pesquisa de doutorado, no entanto, me transformou. Rememoro cada momento de dores, avanços, silêncios, retrocessos na elaboração e reelaboração dos objetivos da pesquisa, na construção dos instrumentos para entrevistar os sujeitos, na reformulação dos objetivos da pesquisa; na preocupação estética de produzir um escrito bonito e com a ética, para construir um trabalho que desse retorno aos estudiosos da alfabetização em EJA, aos sistemas de ensino e, sobretudo, aos sujeitos que abriram as portas de suas salas de aula, de suas vidas, para me receber, com todo o possível incômodo que a presença de uma pessoa estranha pode trazer.

Todos os dias, pensava o que poderia fazer pelo fortalecimento da EJA, pelo diálogo e construção de reflexões significativas para os sujeitos participantes. Anotava todas as descobertas e anseios, e, a cada novo conhecimento, me percebia envolta de uma nova responsabilidade... o que é a tese? É ver? Sentir? Enxergar? Escrever sobre o visto?

Assim, neste trabalho, trouxe uma discussão sobre o perfil dos educandos na EJA, no intuito de percebermos que eles são sujeitos que possuem interesses, desejos, paradoxos, criticidade... No trabalho de campo pude entender a importância de pensarmos e ressignificarmos a educação ofertada para os sujeitos adultos.

Percebi como é importante reconhecer suas subjetividades e ultrapassar a definição de perfil tão comumente difundida (pessoas pobres, que vivem à margem da sociedade, excluídas, oprimidas etc.). Prefiro caracterizá-los numa dimensão mais humanista, que os define como pessoas que possuem gostos: **“eu gosto de ler poesia”**; predileções, **“Eu prefiro aula de leitura”**; posicionamentos críticos, **“Essa escola precisa ser reestruturada, é um desperdício tantas salas vazias”**. Nessa perspectiva é que destaco as belezuras que ressaíram no trabalho de campo, no intuito de pensar currículos dialógicos que percebam esses sujeitos como eles realmente são e não como os sistemas ou os livros didáticos os veem. Assim, as políticas, programas e práticas pedagógicas demandam a consideração dessas belezuras e subjetividades, com vistas a qualificar a educação ofertada para a EJA, enriquecendo-a.

Apresentei também algumas reflexões sobre o ensino da EJA na contemporaneidade, conhecendo as especificidades desses sujeitos e superando os preconceitos cognitivos no que se refere ao aprendizado dos educandos adultos. Considerei importante o diálogo com a psicologia cognitiva para percebermos que os educandos adultos, assim como nós mesmos, enquanto docentes, somos capazes de ampliar os nossos conhecimentos pelo viés do estudo.

A concepção de língua apresentada, em seus usos orais e escritos, a reflete como um conjunto de práticas sociais. Os usos sociais da língua, portanto, precisam ser compreendidos e incorporados ao seu ensino. Aprender a usar a língua na contemporaneidade significa estabelecer relações e conexões com os graus de formalidade ou informalidade das situações, utilizando-a nos seus mais diversos contextos.

Assim, desses diálogos com os educandos da EJA, saio desejosa de que eles ampliem suas práticas de letramento, reconheçam, aprendam e pratiquem os comportamentos de leitores e escritores. Aprendam a ler nas entrelinhas, a ler mais de uma vez quando a compreensão não acontecer numa primeira leitura, a se envolver com os personagens de um texto, tal como numa novela televisiva. Espero que aprendam a consultar palavras desconhecidas, substituir uma palavra de que não sabem a grafia por uma outra que dê conta da significação, a reler o texto já escrito e a fazer as revisões necessárias e, especialmente, se percebam como sujeitos que constroem textos orais e escritos e que são plenamente capazes de se apropriar de

comportamentos leitores e escritores, modificando-se, aprendendo a estudar sozinho e em grupo, alcançando a importância desse aprendizado para expansão da cidadania.

Ao mesmo tempo, reconheço a ampliação das minhas próprias práticas de letramento e convivência social. Não simplesmente com a realização de leituras teóricas e literárias, mas de vivências com esses sujeitos. Efetivamente, o meu modo de discutir e pensar a EJA foi profundamente afetado, e os entendimentos advindos do processo de construção desta pesquisa reverberam em minha vivência como ser humano. A superação da visão generalista sobre os sujeitos da EJA foi de fundamental importância para eu compreender que os modos de existir e construir relações estão envoltos de afetos, sentidos, paradoxos.

Os princípios de um trabalho etnográfico me possibilitaram o exercício de vivência daquele contexto, me afetando e me levando a registrar no diário as conversas, inquietudes, descobertas, bem como os modos de educadores e educandos enxergarem o aprendizado da leitura, escrita e oralidade. A análise de conteúdo me apontou categorias de compreensões que me instigaram a escrever este trabalho com o propósito de incitar a ampliação do diálogo sobre as práticas pedagógicas que acontecem hoje na EJA, assinalando dentro da própria prática, limitações e possibilidades de melhorias.

Chego as considerações que se dizem finais e me pergunto de atingi aos objetivos aqui explicitados, questiono se consegui conhecer algumas percepções de educandos e educadores sobre os processos de aprendizagem da leitura, escrita e oralidade na EJA, relacionando com os usos sociais da língua, considerando as singularidades dos sujeitos. Assim, ressalto que as compreensões dos sujeitos reverberam em entendimentos que demandam outros estudos. A valorização da leitura e da escrita certa das palavras, a pouca articulação com os usos sociais desse aprendizado e a ausência de usos pedagógicos da oralidade nos provoca a ampliar estudos e pesquisas sobre a cultura escolar na EJA. Reitero que as compreensões apresentadas por mim, possibilitaram uma ampliação do meu olhar sobre esses processos, e ancorada em estudos sobre o tema, percebo a necessidade de enriquecer essas práticas na escola, tendo como premissa básica a construção ousada de currículos dialógicos e uma resignificação do papel da educação escolar

para os sujeitos adultos, notadamente estendendo as propostas de atividades para um maior diálogo com as vivências desses educandos.

Destaco também a necessidade de formação docente, para que este possa construir uma EJA mais qualificada. No campo, foram recorrentes as falas deles sobre o isolamento, a falta de material pedagógico, de formação continuada, em serviço e de referenciais sobre como educar adultos. Assim, o exercício de escuta e valorização dos dizeres do outro (docente e discente) configura-se como fundamental para compreendermos e qualificarmos a educação na EJA.

Nesse contexto, destaco que o exercício de ouvir o outro também foi proveitoso, pois os próprios sujeitos da pesquisa puderam refletir sobre os processos de aprendizado, afastando-se um pouco da rotina da escola e pensando sobre a cultura escolar. Há semelhanças e diferenças nas percepções apresentadas pelos sujeitos sobre esses aprendizados. Por muitos momentos, os usos sociais do aprendizado foram apresentados de modo bem simplista e, de alguma maneira, reduziam-se as possibilidades que as práticas de letramento podem propiciar. Em outros momentos, vimos desejos mais ousados de aprender outra língua, ou trabalhar com computador, ampliando-se, assim as propostas de atividades que, comumente, acontecem nessas escolas. As falas dos docentes e discentes se assemelham e se diferem, se interconectam e se distanciam, mas há um ponto de encontro que se materializa nos desejos de aprendizado, que diz fundamentalmente sobre mudar da situação de quem não sabe ler e escrever para a de quem sabe. Os paradoxos e as heterogeneidades desse processo constituem as salas de aula e apresentam-se ainda como desafio, no exercício de entender os ritmos, os diferentes modos de ensinar e aprender e as demandas e desejos de aprendizado de sujeitos adultos. Desse modo, a pesquisa provoca reflexões que dizem respeito aos afetos e motivações que podem ressignificar as práticas educativas na EJA.

Não sei ao certo como fui compreendida por esses sujeitos, mas posso assegurar que, na contemporaneidade, as pesquisas precisam dialogar com os sujeitos para se compreender as especificidades do século XXI e entender como se constroem aprendizados e convivências nessas classes. A educação para a EJA precisa se consolidar como modalidade de ensino pensada e planejada para esses educandos reais.

As percepções dos sujeitos sobre seu aprendizado, em alguns momentos, me surpreenderam: de um lado, pela sua criticidade, e, de outro, pelas visões simplistas de práticas de leitura e escrita, que podem mudar o existir no mundo, ou não afetá-los numa perspectiva de mudanças. Como esta pesquisa se embasa também nas contradições da existência humana, as compreensões paradoxais foram recebidas e acolhidas. Reitero que os educandos e educadores da EJA são as pessoas que mais sabem sobre a cultura escolar nessa modalidade de ensino. Assim, os estudos, pesquisas ou propostas para esse público precisam escutar o que eles dizem sobre os processos educativos.

Portanto, na finalização desta pesquisa, trago o trecho de um samba de Moacyr Luz, que, ao encerrar algumas rodas, nos convida a voltar na semana seguinte. O trecho da canção sinaliza:

A jura é pra quem rezar
A reza é pra quem jurar
A alma pra sempre é do criador
Maré muda com o luar
Futuro é pra quem lembrar
Se é isso que o pai ensinou
Cabô
Cabô, meu pai, Cabô, ô
Cabô, meu pai, Cabô

Desse modo, encerro esta pesquisa com convites a pesquisadores e educadores da EJA para que retornem nas próximas semanas, meses, anos... retomem e ampliem as discussões sobre leitura, escrita, oralidade, etnia, juventude, gênero, gerações, entre outras. Convido-os a pensar na escola como um espaço de aprendizagem e também como um local que, efetivamente, se constitua como um campo de diálogo e convivências dos diversos modos de pensar, de dizer, de falar de viver... assim... Cabô meu pai. Cabô! Cabô meu pai. Cabô!

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**: Associação de leitura do Brasil; São Paulo. Fapesp, 1999.

ALBUQUERQUE. Eliana Borges Correia de. LEAL. Telma Ferraz.(orgs.) **Desafios da educação de jovens e adultos**: Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2007.

ALBUQUERQUE. Eliana Borges Correia de. LEAL. Telma Ferraz. MORAIS. Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA**: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AMADO. Jorge. **O menino grapiúna**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

ANDRADE. Carlos Drummond. **Antologia poética**: organizada pelo autor. 37ªed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ANDRADE. Carlos Drummond de. **Aula de Português**. Disponível em: <http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema053.htm>, acessado em 17/01/2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escola**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANTUNES. Arnaldo. **Nomes não**. Disponível em: <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91692/>, acessado em 20/12/2012.

ANTUNES. Arnaldo. **O silêncio**. Disponível em: <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91708/>, acessado em 10/11/2013.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar. Novas formas de aprender**. Artemed. Porto Alegre, 2007.

ARAÚJO, Liane Castro de. ARAPIRACA. Mary. **Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será** : textos da tradição oral na alfabetização. Salvador : EDUFBA, 2011

ARROYO. M. (ORG.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo. Edições Loyola, 1991.

ARROYO. M. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.

ARROYO. M. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-|Imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

ARROYO, M. A **Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

ARROYO. M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte : Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, M. **Conhecimento, ética, educação, pesquisa**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.

ARROYO. Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI. Maria Amélia. GOMES. Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. **Política de EJA da Rede Estadual**. Bahia, 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf, acessado em 15/01/2015.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO. M. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

BAGNO. M. Língua, história e sociedade. Breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004b. p. 179-199.

BAGNO. M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009

BAGNO. M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª edição. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROS. Manoel. **Infantis**. São Paulo: LeYa, 2013.

BELINTANE, Claudemir. **Oralidade, alfabetização e leitura**: enfrentando diferenças e complexidades na escola. In: Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3. Set/dez 2010. São Paulo, FE/USP.

BENVENISTE, E. Natureza do signo lingüístico. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1991.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004a. p. 333-350.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.**- São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU. Pierre. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** Campinas, SP. Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo, Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm> Acesso em 18/05/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com Educação de Jovens e Adultos:** Alunos e alunas. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf, acessado em 15/01/2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. [Coordenação e texto final: Vera Maria Masagão Ribeiro]

BRASIL. Ministério da Educação . **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRITO. Percival Leme de. EJA- Modalidade específica da educação escolar. In: **Caderno de orientações didáticas para EJA - Alfabetização: etapas alfabetização e básica** – São Paulo/SME/DOT. 2010

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens** na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** Editora Scipione. São Paulo, 1997.

CALKINS. Lucy. **A arte de ensinar a escrever.** Trad. Daise Batista. Porto Alegre: ArteMed Editora, 2002.

CARRANO, P. C. R. (2007). **Educação de jovens e adultos e juventude:** o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”

[Versão eletrônica]. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, 1, 0, 55-67. Disponível em:

http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf, acessado em 20/04/2015.

CARVALHO, **Marlene. Guia prático do alfabetizador** 5. ed. .rev. e am, 2 reimpressão. São Paulo: Editora Ática, 2005. (Série Princípios).

CARVALHO. Marcelo Pagliosa. **As políticas de educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010):** Incongruências do financiamento insuficiente. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em:

www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../MARCELO_PAGLIOSA.pdf, acessado em 20/04/2015.

CASTILHO. Ataliba. **Guerra nas letras**. Entrevista dada por Ataliba T. de Castilho à Revista Ciência Hoje, vol. 31, n.182, maio de 2002.

CASTRO, Jorge A. de; AQUINO, Luseni (Orgs.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2008. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/cce06d64-8e3a-4fd3-a711-d387a86c6562.pdf>, acesso em 20/04/2015.

CAVALIERE. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no Estudo da Linguagem**. DELTA.

Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 13, special issue. São Paulo, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000300002&%20script=sci_arttext, acessado em 06/05/2015..

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: repensando o ensino da língua escrita**. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm> Acesso em 31/07/2006.

COMERLATO. Denise Maria. Professores da educação de jovens e adultos e a experiência de letramento. In: FISS. Dóris Maria Luzzardi. CARVALHO. Alberto José Vinholes de.[et.al] **Identidades docentes I: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

DI PIERRO. Maria Clara. RIBEIRO. Vera Masagão. JOIA. Orlando. **Visões da educação de jovens e adultos no brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:

<file:///C:/Users/Eu/Desktop/Tese/Textos%20para%20leitura/Vis%C3%B5es%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20jovens%20e%20adultos%20no%20Brasil.pdf>, acessado em 20/02/2015.

DORNELES. C. L. CARDOSO. A.A. CARVALHO. F.A.H de. **A educação de jovens e adultos na perspectiva das neurociências**. Revista Psicopedagógica. Vol 29. Nº89. 2012. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862012000200008&script=sci_arttext, acessado em 29/12/2013.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

FALEIROS. Rita Jover. **O conceito de gênero textual e seu uso em sala de aula**. Revista Nova Escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/conceito-genero-textual-seu-uso-aula-735561.shtml?page=0>, acessado em 19/11/2014.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.p. 37-61.

FISS. Dóris Maria Luzzardi. Autoria nos processos de formação continuada da educação de jovens e adultos. In: FISS. Dóris Maria Luzzardi. CARVALHO. Alberto José Vinholes de.[et.al] **Identidades docentes I**: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34

FERREIRA. Ascenso. **Minha escola**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/af.html#minhaescola>, acessado em 10/10/2013.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA. Antônio M. **Subsídios para uma leitura desenvolvimental do processo de envelhecimento**. Psicol. Reflex. Crit. vol.20 no.2 Porto Alegre 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722007000200014&script=sci_arttext, acessado em 12/03/2015.

FREIRE. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE. Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO(orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2009.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2ª Ed. Porto Alegre. L&PM, 2012.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/ODczMTQ/>, acessado em 22/10/2015.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GULLAR, Ferreira. **Dois e dois quatro**. Disponível em: http://www.panoramadapalavra.com.br/poesia_maior56.html, acessado em 10/12/2013.

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: Bagno, M. (org.). **Norma lingüística**. São Paulo: Edições Loyola, pp. 97-114.

HEINE, Lícia Maria Bahia. **Considerações sobre a história da lingüística na antiguidade clássica**. Texto ainda não publicado e disponibilizado via email pela autora em 13/11/2013.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ªed. São Paulo, Cortez, 2011

IRELAND, Timothy D. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004 – 2010)**: os desafios da desigualdade e da diversidade. Rizoma freireano. Rhizome freireano - n. 13 • 2012 • Instituto Paulo Freire de España. Disponível: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/educacao-de-jovens>, acessado em 20/04/2015.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7ª Ed. São Paulo. Ática, 2004.

KLEIMAN, A.B., SIGNORINI, I. [et al.] **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a escrever?. CEFIEL. IEL. UNICAMP, 2005.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola.** São Paulo. Globo. 1982.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador.** 16 ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LENINE. **Meu amanhã.** Disponível em: <http://letras.mus.br/lenine/83606/>, acessado em 24/11/2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras Luzes: Um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Alamo. **Um rigor outro: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa,** Salvador : EDUFBA, 2009.

MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental.** Disponível em: <https://extensaoantropologia.files.wordpress.com/2013/02/malinowski-argonautas-introducao-objeto-metodo-e-alcance-desta-investigacao.pdf>, acessado em 12/03/2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade nos contextos das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.) (2001) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras. P. 23-50.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita.** 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, Denise Travassos. PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA.**

Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2, p. 475-490, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a04v36n2>, acessado em 11/04/2015.

MATTOS E SILVA. Rosa Virginia. **O português são dois**: Novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Variação Mudança e norma: Movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. 3ªed. São Paulo: Loyola, 2012.p. 261-283.

MELO. João Cabral de. **Morte e vida Severina**. Disponível em: http://www.releituras.com/joaocabral_morte.asp, acessado em 20/12/2013.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOLL. Jaqueline[et.al.) **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Cândida Andrade de. **Por uma Pedagogia Social: Práticas Pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

MORIN. Edgar. **Entrevista Edgar Morin: é preciso educar os educadores**. Disponível em: <http://fronteiras.com/canalfronteiras/entrevistas/?16%2C263>, acessado em 22/11/2014.

MOTA. Kátia. Souza. Janine Fontes de. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata**. Considerações acerca do espaço da oralidade em Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de educação. Volume 12.nº 33. Set/Dez 2007. P.505-551. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a09v1236.pdf#page=1&zoom=auto,0,145>, acessado em 24/11/2013.

MOURA. Tânia Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Texto numa versão ampliada e atualizada da exposição realizada no II Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais promovido pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado do Curso de Pedagogia e Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 29 de agosto de 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. acessado em 06/05/2015.

MOZZATO. A. R. GRZYBOVSKI. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração**: Potencial e Desafios D.RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**: São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 65-90.

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto. Porto Ed, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Professor e sua Formação**. São Paulo: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda**. Revista da Faculdade de Educação, v. 13, nº2, 1987, p. 15-26.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista Educação e Sociedade. vol.26 no.92 Campinas, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300018&script=sci_arttext, acessado em 17/12/2013.

_____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Manual de semântica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

OLSON, David R. TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo, SP. Ática, 1995.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra** | Walter Ong ; tradução Enid Abreu Dobránszky. - Campinas, SP : Papyrus, 1998.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento psicológico após a adolescência. In: COLL. C, PALACIOS, J, MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V.1

PARO, Vitor Henrique. Depoimento no documentário Anjos Rebeldes. **Caminhos da reportagem**. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/anjos-rebeldes>, acessado em 11/12/2015.

PESSOA, Fernando. **A espantosa realidade das cousas**. Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/a-espantosa-realidade-das-cousas-alberto-caeirobrheteronimo-de-fernando-pessoa>, acessado em 03/10/2013.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis da fala**. Um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira. 9ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**, Salvador : EDUFBA, 2009.

ROCHA, G, TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RIOS. Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA. Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS. Giovânia Lúcia dos. **Educação ainda que tardia**: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. Revista Brasileira de Educação, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a09>, acessado em 05/04/2015.

SANTOS. Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro. Graal, 2003. Disponível em
<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Capitulo%201.pdf>, acessado em 10/06/2014.

SANTOS. Boaventura de Souza. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber**: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas .Buenos Aires; Clacso, 2005.

SALVADOR. **Educação de Jovens e adultos e diversidade**. Instituto Paulo Freire, 2010.

SALVADOR. **Projeto político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos** : Rede Municipal de Ensino de Salvador / Luiz Marine Jose do Nascimento e Telma Cruz Costa , (orgs.). -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SAUSSURE, F. Natureza do signo lingüístico. In: **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1972.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

SILVA. Erica Bastos da. **Breves reflexões sobre histórias de leituras**. In: II Seminário de formação de professores em exercício, 2012, Salvador. Anais do II Seminário de formação de professores em exercício, 2012.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **A leitura no contexto escola**. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf, acessado em 28/11/2011.

SILVA. Nilce. **O processo de formação do estigma em alunos de educação de Jovens e adultos (EJA) e a construção de “máscaras” para a sobrevivência na sociedade letrada**. Revista de Educação Popular, nº3, Uberlândia, setembro de 2004.

SILVA. Natalino Neves da. **Juventude Negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11ªed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação**. Educ. rev. no.47 Belo Horizonte June 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005, acessado em 08/05/2015.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Diretrizes Curriculares Nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. In:SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença**: Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17ª edição. 11ª impressão. São Paulo, SP: Ática, 2005.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p059-075_c.pdf, acessado em 12/09/2013.

SOARES, Magda. (2000) **Entrevista**: Letrar é mais que alfabetizar. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm> (acesso em 15/07/2015)

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação**; a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2004.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Revista Educação e Sociedade** v.21 n.73 Campinas dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso, acessado em 01/03/2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo, Cortez. 2006

THOMPSON, J. B. (1995). **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 2a ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VARGAS, Maria Valéria Aderson de Mello. **Processos discursivos de oralidade e de escrita no ensino de língua portuguesa**. Revista Linha d'água, nº 22, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37324/40044>, acessado em 06/06/2015.

VÓVIO. Cláudia Lemos. **Práticas de leitura na EJA:** do que estamos falando e o que estamos aprendendo. REVEJ@ - Revista de Educacao de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A

Roteiro de entrevista para os educandos da EJA

> Dados de identificação

- 1- Quais as motivações para voltar para escola?
- 2- Como as atividades propostas em sala de aula te ajudam a aprender a ler e escrever?
- 3- E na oralidade? Elas te ajudam a se expressar melhor?
- 4- Como você percebe, após uma aula ou a discussão de um assunto, que você aprendeu?
- 5- Como você percebe esse aprendizado da leitura, escrita e oralidade te ajuda nos usos da língua nas demandas cotidianas (destacar as demandas de leitura (ônibus, bíblia, correspondências, etc.) escrita (recados, emails, redes sociais, etc.) oralidade (fala pública, entrevista de emprego, etc.)

Apêndice B

Roteiro de entrevista para os professores da EJA

- > Dados de identificação
- 1- Quais atividades você considera relevantes para o aprendizado dos seus alunos, considerando a leitura, a escrita e a oralidade? Justifique a escolha dessas atividades.
- 2- Como você que os alunos aprendem (hipóteses) a ler, escrever e ampliar a oralidade?
- 3- Quais os possíveis sentidos/compreensões atribuídos pelos alunos as atividades que são propostas em sala de aula?
- 4- Em que medida o aprendizado da leitura, escrita e oralidade dialogam com os usos sociais da língua (destacar as demandas de leitura (ônibus, bíblia, correspondências, etc.) escrita (recados, emails, redes sociais, etc.) oralidade (fala pública, entrevista de emprego, etc.)?
- 6- Que textos os educandos da EJA desejam/precisam aprender a ler e escrever? Como a escola contribui na formação desse leitor e escritor?