

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Livia Fagundes Neves Dorini

LETRAMENTOS COTIDIANOS E ESCOLARES: INTERFACES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Juiz de Fora

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LETRAMENTOS COTIDIANOS E ESCOLARES: INTERFACES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lívia Fagundes Neves Dorini

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para à obtenção do título de doutor em Linguística.

Orientadora: Professora Doutora Marta Cristina da Silva.

Juiz de Fora

2017

Livia Fagundes Neves Dorini

**LETRAMENTOS COTIDIANOS E ESCOLARES: INTERFACES
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Linguística, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em:

Prof. Dr. Marta Cristina da Silva.
Orientadora

Prof. Dr. Denise Barros Weiss
Membro interno

Prof. Dr. Tânia Guedes Magalhães
Membro interno

Prof. Dr. Telma Ferraz Leal
Membro externo

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho
Membro externo

*Dedico este trabalho à minha família,
em especial ao meu filho, Leandro,
razão de todo esforço e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, a Deus.

Agradeço à banca examinadora por, carinhosamente, contribuir com este trabalho.

À professora Marta Cristina, com a qual dividi muitos momentos de angústia. Orientadora compreensiva e amável que sempre esteve disposta a me ajudar e com quem muito aprendi.

À minha família: não tenho nem palavras para agradecer toda ajuda, em especial com os cuidados com meu filho, para que eu pudesse estudar.

Agradeço, profundamente, a minha querida mãe, que sempre acreditou em mim e sempre foi a maior incentivadora da minha formação.

Ao meu pai, que nunca poupou esforços para ajudar a qualquer hora do dia ou da noite.

Às minhas irmãs, Lud e Laura, companheiras desta jornada e amigas para todas as horas.

Ao meu marido, Júnior, pelo amor incondicional.

À razão do meu viver, Leandro, que sempre me ajudou com um sorriso.

Enfim, a todos os amigos que torceram por mim!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa acerca das possíveis interfaces entre os letramentos cotidianos e escolares de um grupo de alunos de EJA da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora/MG.

A fim de cumprir o objetivo principal deste estudo, o qual diz respeito à verificação das relações entre os letramentos desenvolvidos no âmbito escolar e fora de seus domínios, foi necessário, inicialmente, compreender quais eram os eventos de letramento cotidianos (também denominados vernaculares) desse grupo de alunos e quais eram os eventos desenvolvidos durante as aulas de Língua Portuguesa na turma pesquisada, para uma posterior relação entre esses letramentos. Ainda foi preciso analisar as concepções de letramento e de currículo que norteavam as práticas educativas nesse contexto.

Ao se refletir sobre as questões curriculares e sobre a materialização dos letramentos nas salas de aula, foi necessário, por fim, discutir o conceito de gênero textual e seus usos no ensino, uma vez que se defendeu que os letramentos podem ser desenvolvidos através desses artefatos e percebeu-se o quanto os currículos fundamentam-se nas teorias sociointeracionistas de linguagem, as quais consideram os gêneros enquanto instrumentos importantes no processo de ensino e aprendizagem de língua.

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, com a utilização de três instrumentos principais: o questionário, o diário de participante e as entrevistas semiestruturadas (com os 8 alunos participantes e a professora da turma).

A base teórica para a pesquisa foram os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014); a Teoria Pós-Crítica de Currículo (SILVA, 2007; BARCELLOS, 2010; MOREIRA, 2011; MALTA, 2013; OLIVEIRA, 2013), e as Teorias de Gêneros da Escola de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e da Nova-Retórica (BAZERMAN, 2005, 2011). Foram ainda utilizadas contribuições brasileiras no campo dos estudos do letramento, de Kleiman (1995, 2008, 2009, 2016), Soares (1998, 2004, 2010, 2011), Rojo (2008, 2009), dentre outros.

As análises dos dados demonstraram que os letramentos vernaculares desses alunos compreendem eventos relativos à esfera familiar, profissional e religiosa e que pouco dizem respeito às esferas culturais e de lazer. Esses letramentos apresentaram relação com as identidades desses sujeitos enquanto alunos adultos e com obrigações familiares, profissionais e religiosas.

Os eventos de letramento escolares, por outro lado, foram mapeados através das aulas observadas e pela entrevista com a professora e se traduziram, na maioria das vezes, em práticas de ensino tradicionais e, em diversos momentos, se afinaram com uma concepção de letramento autônomo.

A análise das relações entre os letramentos vernaculares e escolares apontou para o fato de ainda haver pouca aproximação entre essas instâncias e para a necessidade de a escola ter um olhar mais cuidadoso com os letramentos locais dos alunos, em especial os de EJA, por serem sujeitos com uma bagagem de vida ampla e com tipos de letramentos mais diversificados, se comparados aos estudantes do ensino regular. A partir de um ensino voltado, inicialmente, para os letramentos cotidianos, enquanto pontos de partida, entende-se que podem ser desenvolvidos e ampliados os letramentos desses alunos, numa perspectiva ideológica, tal como defendida por Street (1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014).

Espera-se, com este estudo, contribuir para as discussões no campo dos letramentos e com as pesquisas no contexto da modalidade de educação de jovens e

adultos, acreditando-se que ainda há muito que se refletir sobre essas questões, a fim de que o ensino de Língua Portuguesa nesse espaço possa se traduzir em práticas eficazes e que garantam o acesso e a permanência de milhões de indivíduos que ainda não têm direito à leitura e à escrita no Brasil.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; letramentos; eventos e práticas de letramento; letramentos cotidianos ou vernaculares; letramentos escolares.

ABSTRACT

This work presents the research results on the possible interfaces between daily and school literacies of an EJA group (Youth and Adult Education) of students from the municipal schools from Juiz de Fora / MG.

In order to meet the main objective of this study, which is related to the verification of the relations between the literacies developed in and out of the school, it was necessary, at first, to understand the daily (also called vernacular) literacy events of this group of students and the events developed during the Portuguese classes in the studied group. It was done that aiming at a later relation between these literacies. It was still necessary to analyze the conceptions of literacy and curriculum that guided the educational practices in this context.

When reflecting on the curricular issues and on the materialization of the literacies in the classrooms, it was finally necessary to discuss the concept of textual genre and its applications in teaching, since we have argued that the literacies can be developed through these artifacts and we can see how curricula are based on the social interactionist theories of language, which consider the genres as important instruments in the process of teaching and learning the language.

The methodology used in this study was the qualitative research of an ethnomethodological nature, with the use of three main instruments: the questionnaire, the participant journal and the semi-structured interviews (with the 8 students who were participating and the teacher of the group).

The theoretical basis for the research were the New Literacy Studies (STREET, 1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014); The Post-Critical Theory of Curriculum (Silva, 2007, Barcellos, 2010, Moreira, 2011, Malta, 2013, Oliveira, 2013), and the Geneva School Theories on Genres (Dolz, Noverraz and Schneuwly, 2004) and the Theory of New Rhetoric (Bazerman, 2005, 2011). Brazilian contributions were also used in the field of literacy studies, by Kleiman (1995, 2008, 2009, 2016), Soares (1998, 2004, 2010, 2011), Rojo (2008, 2009), among others.

The data analysis showed that the vernacular literacies of these students comprise events related to the familiar, professional and religious spheres and these literacies do not concern the cultural and leisure spheres. These literacies were related to the identities of these subjects as adult students and with family, professional and religious obligations.

The school literacy events, on the other hand, were mapped through the observed classes and the interview with the teacher. They were interpreted, in most cases, as traditional teaching practices and, at different times, were refined with a conception of an autonomous literacy.

The analysis of the relations between vernacular and school literacies pointed to the fact that there is still a reduced approximation between these instances and to the need for the school to take a more careful look at the local literacy of its students, especially those of EJA, because they are subjects with broad life experiences and with more diversified literacy levels, when compared to the students of the regular education. From a teaching initially focused on everyday literacies as starting a point, it is understood that the literacy of these students can be developed and expanded, in an ideological perspective, as proposed by Street (1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014).

With this study, it is expected to contribute to the discussions in the field of literacy and research in the context of the modality of Youth and Adult Education. We believe that there is still much to be reflected on these issues, so that the teaching of

Portuguese in this space can be translated into effective practices and that assure the access and permanence of millions of individuals who do not have the right to read and write in Brazil.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacies. Events and Literacy Practices. Daily or Vernacular Literacies. School literacy.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

Tabelas

Quadro 1 (MEC, 2001, p.62 e 63).....	67
Quadro 2 (JUIZ DE FORA, 2012, p.10).....	71
Quadro 3(MAGALHÃES, FERREIRA, 2012,p.106).....	76
Quadro 4: Aspectos Tipológicos.....	94
Quadro 5: Turmas oferecidas em cada turno.....	124
Quadro 6: Número de alunos atendidos nos cursos oferecidos na escola.....	125
Quadro 7: Número de turmas em cada turno no CAC.....	126
Quadro 8: Agências de letramento.....	135
Quadro 9: Textos lidos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário).....	136
Quadro 10: Textos lidos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário) – continuação.....	136
Quadro 11: Textos escritos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário)	137
Quadro 12: Textos escritos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário) – continuação.....	137
Quadro 13: Letramentos cotidianos de cada aluno.....	143
Quadro 14: Número de ocorrências dos eventos de letramentos vernaculares.....	146
Quadro 15: Letramento escolar.....	184

Imagens

Imagem 1: Triangulação das culturas locais.....	47
Imagem 2: Organograma dos eixos integradores.....	73
Imagem 3: Arquitetura Curricular para EJA a partir de 2011.....	73
Imagem 4 (DOLZ, NOVERRAZ e SHNEUWLY, 2004, p. 83).....	95
Imagem 5: Caderno de aula da aluna Marcela: sinais de pontuação.....	160
Imagem 6: Caderno de aula da aluna Marcela: tipos de frase.....	162
Imagem 7: Caderno de aula da aluna Marcela: atividades sobre frases.....	163
Imagem 8: Cartaz: frases declarativas.....	164
Imagem 9: Caderno de aula da aluna Marcela: atividades de formar frases.....	166
Imagem 10: Caderno de aula da aluna Marcela: atividade de formar frases e escrita de texto.....	167
Imagem 11: Caderno de aula da aluna Marcela: conceito de poema.....	168
Imagem 12: Caderno de aula da aluna Marcela: poema “A triste partida”.....	169
Imagem 13: Caderno de aula da aluna Marcela: características do poema.....	170
Imagem 14: Caderno de aula da aluna Marcela: soneto.....	173

Sumário

1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO(S) LETRAMENTO(S)	23
1.1. A construção do conceito de letramento.....	24
1.2. Qual concepção de letramento seguir?	31
1.2.1. Pressupostos teóricos acerca dos Novos Estudos do Letramento.....	32
1.3. Discutindo outros termos associados ao letramento.....	38
1.3.1. Práticas e eventos de letramento	38
1.3.2. Letramentos escolares e letramentos vernaculares	41
2. CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
2.1. Conceituando currículo escolar.....	49
2.1.1. Teorias de Currículo	50
2.2. Currículos na Educação de Jovens e Adultos: diálogo e amorosidade.....	57
2.3. Currículo de Língua Portuguesa na Alfabetização de Jovens e Adultos	62
2.4. Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora	68
2.4.1. Proposta Curricular da Rede Municipal: Educação de Jovens e Adultos .	69
2.4.2. Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora	75
3. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA NA EJA	79
3.1. Conceituando gênero textual.....	80
3.2. Considerações acerca do ensino de gêneros	90
3.3. Ensino de gêneros e letramento nas turmas de alfabetização da EJA.....	100
4. METODOLOGIA.....	109
4.1. A Pesquisa Qualitativa	109
4.2. Estudo de caso.....	113
4.3. Instrumentos de pesquisa.....	113
4.3.1. Observação participante	114
4.3.2. O questionário.....	116
4.3.3. Diário de participante	117
4.3.4. Entrevistas semiestruturadas	119
4.3.4.1. Entrevista com os alunos.....	121
4.3.4.2. Entrevista com a professora	122
4.4. O universo da pesquisa	122
4.4.1. A escola	122

4.4.2. A turma Topázio.....	127
4.5. Sujeitos pesquisados	128
5. ANÁLISE DOS DADOS	133
5.1. Letramentos vernaculares ou cotidianos.....	133
5.1.1. Letramentos das esferas familiar e pessoal	147
5.1.2. Letramentos da esfera profissional	153
5.1.3. Letramentos das esferas de lazer e cultura.....	156
5.1.4. Letramentos da esfera religiosa.....	157
5.2. Letramentos escolares	159
5.2.1. Descrição e análise das aulas	159
5.2.2. Análise das práticas e concepções pedagógicas a partir da entrevista com Angélica	175
5.3. Relacionando os letramentos vernaculares e escolares	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
Anexo 1 – Modelo de questionário.....	209
Anexo 2 – Síntese dos dados do questionário	215

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) tem, ao longo do tempo, apresentado significativas transformações e avanços enquanto uma modalidade destinada a atender um público específico. Contudo, pode-se dizer que, historicamente, ela percorreu um longo caminho até chegar aos moldes de hoje e que muito ainda há o que se refletir sobre suas possibilidades, a fim de que ela, de fato, se configure enquanto uma oportunidade eficaz para um grande número de pessoas, ainda sem acesso à leitura e à escrita.

Refletindo acerca desse percurso histórico da EJA, conforme apontam Galvão e Soares (2006), remete-se para a prática de educar jovens e adultos no Brasil no início da colonização brasileira (de 1549 a 1759), momento em que os padres jesuítas tentaram catequizar os indígenas e escravos e, para tanto, realizaram tentativas de ensiná-los a ler e escrever em português.

Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil, a alfabetização de adultos não apresentou significativos empreendimentos e, apenas no período do Império, essa educação voltou a ser uma preocupação para o país. Nessa época, foram criados cursos noturnos para alfabetizar adultos do sexo masculino e pertencentes a uma elite social e, apenas após o fenômeno da industrialização, em 1930, o ensino deixou de ser voltado para uma minoria privilegiada e passou a atender as camadas mais populares. A preocupação do período era capacitar e qualificar mão de obra para trabalhar nas indústrias, através do Ensino Técnico e Profissional, e a alfabetização passou a ser considerada um requisito para o progresso do país.

Somente em 1934 que a educação de adultos foi reconhecida enquanto um dever do Estado, a partir da Constituição, fato que foi se consolidando na década de 1940. No fim da Era Vargas, surgiram outras iniciativas e campanhas que visavam alfabetizar o maior número possível de adultos para acelerar o processo de desenvolvimento do país. Ainda nessa época, foram realizados alguns seminários e congressos para debater o assunto.

A pobreza no Brasil, nos anos de 1960, impulsionou movimentos estudantis e sindicais para apoiar a alfabetização de adultos, enquanto uma solução para amenizar os problemas sociais. Nesse contexto, foram amplamente divulgadas as ideias do educador Paulo Freire (1997, 2003), que defendia que o conhecimento da leitura e da escrita

libertaria os Homens e os conscientizaria da necessidade da participação ativa e crítica na sociedade. No entanto, no período da Ditadura Militar, as iniciativas de alfabetização foram abafadas e só voltaram a tomar vigor em 1967, quando foi criado o MOBRAL¹ (Movimento Brasileiro de Alfabetização), como mais uma tentativa de erradicar o analfabetismo. Apenas nos anos de 1990, a EJA passou a se configurar enquanto uma modalidade de ensino de responsabilidade dos municípios e estados, com a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Com essa nova Diretriz, foi regulamentado o dever do poder público em oferecer gratuitamente a EJA, através de cursos e exames supletivos para jovens com idade mínima de 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental.

Atualmente, portanto, a EJA é compreendida enquanto uma modalidade de ensino e um direito dos indivíduos a partir de 15 anos que, por diversas razões, não frequentaram a escola ou não completaram os estudos, e pode-se perceber sua importância atual no cenário brasileiro.

O objetivo dessa modalidade é, segundo a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, educar para a cidadania, possibilitando a aquisição de conhecimentos e desenvolvendo a participação crítica na sociedade (JUIZ DE FORA, 2012). Dessa forma, não se pode atribuir à EJA apenas um caráter compensatório, pois, conforme a resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CNE/ CEB Nº1/2000), a modalidade, enquanto um direito dos cidadãos, deve assumir as funções de reparação, equidade e qualificação (BRASIL, 2002).

A função reparadora diz respeito à reparação dos direitos civis dos sujeitos de acesso a uma escola de qualidade. A função equalizadora garante que todos os indivíduos, sem exceção, possam frequentar a escola novamente, e a função qualificadora, por sua vez, parte do princípio de que a educação tem caráter permanente e que a formação das pessoas é um processo ininterrupto. Segundo Soares (1998), a educação não pode se definir em relação a um período da vida particular ou a uma finalidade, pois a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida, e os conhecimentos se interpenetram e enriquecem-se mutuamente.

¹ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa criado pelo Governo, em 1970 visando resolver os problemas de analfabetismo no Brasil em 10 anos. O programa foi suspenso em 1985 e foi substituído por um outro projeto, de acordo com dados da Revista Online EducaBrasil (<http://www.educabrasil.com.br>)

A EJA pode ser um caminho para a inclusão social, para a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos, para a construção da cidadania e para o resgate da identidade, apresentando, assim, um papel relevante na sociedade, conforme aponta Barcellos:

É por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifico na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário, mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. É desta participação que advirá a inclusão. (BARCELLOS, 2006. p.25.)

Como se pode perceber, a EJA foi adquirindo espaço no campo brasileiro e foi se estruturando enquanto uma importante modalidade de ensino com a função de educar indivíduos que não se formaram em idade adequada. Porém, ao analisar o percurso histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, pode-se perceber o quanto essa história foi marcada por uma instabilidade de ações, por um caráter filantrópico e por uma associação do analfabetismo à vergonha ou à falta de progresso social, fatos que se refletem no contexto atual, principalmente através do preconceito contra a imagem do analfabeto, enquanto um sujeito incapaz e sem função social.

A esse respeito, na obra *Preconceito contra o Analfabeto*, as autoras Di Pierro e Galvão (2007) concluem, a partir de pesquisas, que são utilizadas várias expressões negativas para se referirem aos analfabetos, sendo possível citar: “ignorantes”, “coitados”, “alienados” e “cegos”. Essas expressões são, segundo as autoras, recorrentes na mídia e nos discursos de vários sujeitos. Dialogando com essas autoras, Kleiman (2008) também considera que campanhas contra o analfabetismo e propagandas de televisão reproduzem a imagem do analfabeto, muitas vezes, enquanto um ser inferior e sem capacitação alguma.

A título de exemplo, pode-se citar a reportagem do Jornal Bom Dia, Brasil, da emissora Rede Globo², transmitida no dia 15 de fevereiro de 2016, a respeito das taxas de analfabetismo no Brasil, na qual a filha de uma senhora analfabeta relata que “acredita que eles (analfabetos) vivam num mundo escuro, porque eles estão inseridos no mundo, mas eles não conseguem perceber o que há ao redor.” Esse tipo de preconceito e de concepção acerca da imagem do analfabeto precisa ser questionada na atualidade, pois já se sabe, através de pesquisas e estudos, o quanto essas pessoas que não dominam o

² Reportagem disponível no sítio: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/02/analfabetismo-ainda-atinge-27-dos-brasileiros-e-desafios-sao-grandes.html>

sistema escrito são capazes de participarem das relações sociais e de se posicionarem enquanto cidadãos, apesar de não se negar a importância da aprendizagem da escrita e do conhecimento linguístico em suas vidas.

Entende-se que a aquisição da leitura e da escrita pode trazer significativos impactos na vida dos indivíduos, uma vez que, para o exercício pleno da cidadania, são necessárias habilidades mínimas de leitura e escrita, sendo que o ato de ler e escrever ultrapassa o conhecimento do sistema notacional e diz respeito aos usos e funções que a leitura e a escrita adquirem para um grupo social. Em outras palavras, a sociedade, cada vez mais centrada na escrita, exige que os sujeitos tenham domínio do sistema escrito não só na dimensão linguística, mas também sociocultural, para se posicionarem de forma mais crítica e efetiva no meio onde vivem.

Devido a essa necessidade, reitera-se o quanto a alfabetização de jovens e adultos é importante e desafiadora ainda nos dias de hoje, principalmente ao se pensar no grande número de analfabetos que, ao longo dos tempos, compõe a população brasileira. A esse respeito, Galvão e Soares, em 2006, descreveram um panorama que não se mostra muito diferente do que hoje se apresenta:

Chegamos, no século XXI, com um número elevado de brasileiros que ainda não têm domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas: são quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais que chegam a frequentar uma escola, mas, por falta de uso da leitura e da escrita, retornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo-analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem ler e interpretar um simples bilhete ou texto. Esse novo contingente estará fazendo parte do público demandatário da Educação de Jovens e Adultos. (GALVÃO e SOARES, 2006, p. 49)

De acordo com pesquisas do Instituto Paulo Montenegro³, em 2015, o Brasil apresentava 27% da população de analfabetos, sendo esse um número significativo e instigante, que evoca questionamentos acerca das razões de muitos ainda estarem excluídos do processo de escolarização. Uma das primeiras questões que surgem é o fracasso escolar, em grande parte gerado pela evasão de alunos, após a conclusão das séries do Ensino Fundamental, e pelas reprovações nos anos escolares.

³ Dados disponíveis no relatório INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, publicado em 2016, disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>

Pesquisas realizadas acerca do perfil do aluno que fracassa, realizadas por Leon e Menezes-Filho (2002, p.430 *apud* Rojo, 2009) demonstraram que, em geral, os sujeitos fracassados são homens, com poder aquisitivo baixo, chefes de família e trabalhadores. De acordo com Rojo (2009):

Essa é a realidade excludente da escola no Brasil – homens trabalhadores e chefes de família devem estar no mundo do trabalho não qualificado, mão de obra barata, e não mais na escola. Isso aconteceu mesmo na última década do século passado, onde o acesso universal ao ensino fundamental foi garantido, mas não, como vimos, a permanência e o sucesso escolar nos meios populares. (ROJO, 2009, p.21)

Dessa forma, constata-se, atualmente, que permanece a necessidade de realizações no campo da alfabetização de adultos, em especial no que se refere às pesquisas na área, de modo que a teoria possa subsidiar adequadamente o ensino e que as taxas de analfabetismo e de fracasso e evasão escolar possam ser, cada vez mais, decrescentes, pois, ainda no século XXI, o país se depara com o problema de evitar a exclusão escolar e tornar a escola um local mais significativo de aprendizagem, principalmente no que se refere ao campo da leitura, da escrita e, portanto, dos letramentos, conceito esse discutido no capítulo seguinte. Esse panorama é desafiador e nos remete para o compromisso da educação de milhares de jovens, adultos e idosos que ainda são excluídos desse sistema e que necessitam não só de ingresso, mas de permanência e continuidade nos estudos.

Esses alunos jovens, adultos ou idosos não puderam frequentar a escola na idade adequada por diversos motivos de ordem social, incluindo questões financeiras, de saúde ou familiares, ou não puderam permanecer, pelas mesmas razões mencionadas acima. Ao iniciarem seus estudos ou ao retornarem aos bancos escolares, apresentam diversas dificuldades de aprendizagem e de caráter emocional e se sentem desmotivados e envergonhados, muitas vezes.

O depoimento abaixo é fragmento do livro *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*, de autoria de Barcelos, publicado em 2006. Neste testemunho, pode-se perceber a existência da baixa autoestima dos alunos, da insegurança e das dificuldades que eles enfrentam:

A gente antes ficava com vergonha do professor e não perguntava...ia falar bobagem...ia mostrar que era burra...aí a gente pedia para o vizinho do lado (vizinho aqui era o colega aluno)... às vezes ele ajudava outras não sabia...até ensinava errado...aí virava mais confusão...mas no fim a gente sempre aprende coisa com os outros...agora não tenho mais medo da professora. (BARCELOS, 2006, p. 66-67)

É necessário considerar que a motivação que move os jovens, adultos ou idosos para a escola, em geral, está ligada à aprendizagem da escrita e da leitura. Eles almejam alcançar a segurança e a autoestima através do aprendizado do sistema notacional e a partir da utilização adequada da escrita em suas vidas diárias.

Os alunos da EJA, frequentemente, relatam dificuldades em seu dia a dia devido à ausência dos conhecimentos do sistema de escrita. Dessa forma, desejam estudar para se apropriarem desse sistema e para serem capazes de realizar algumas atividades que ainda não conseguem.

Como é possível notar, há um desafio no trabalho com a EJA de resgate de autoconfiança e de estímulo para a aprendizagem, considerando que há uma lacuna a ser preenchida na educação de muitos brasileiros.

Acreditando na necessidade de muito ainda se repensar sobre esse público específico e contribuir para a prática de alfabetização de jovens e adultos, o presente estudo tem como cenário uma sala de aula de EJA de uma escola Municipal de Juiz de Fora (Minas Gerais) e, como sujeitos de pesquisa, oito alunos (cujas idades variam de 40 a 56 anos), em fase de alfabetização, e sua professora de Língua Portuguesa.

A motivação da pesquisa nessa modalidade decorre da prática educativa da pesquisadora que lecionou em turmas da EJA durante seis anos e estuda caminhos e possibilidades de mudanças no ensino, em especial, no de Língua Portuguesa para esse público. No ano de 2012, a pesquisadora defendeu sua dissertação de mestrado em Linguística, cujo foco era compreender um universo de EJA a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos (aluno-aluno, aluno-professor). Na época, o estudo em questão apontou como resultado a possibilidade de a modalidade obter sucesso, uma vez que os participantes da pesquisa mantiveram posturas e comportamentos de interesse, contribuindo para que o evento aula se sustentasse na maior parte do tempo, ao contrário do senso comum que compreende os alunos de EJA, em especial os adolescentes, enquanto indivíduos desinteressados pelas aulas e descomprometidos.

O desejo por se aprofundar nos estudos e na compreensão do universo da modalidade levou a pesquisadora a desenvolver um trabalho de pesquisa de doutorado, cujo objeto volta-se, em especial, para o ensino de Língua Portuguesa na EJA. Contudo, além da motivação de ordem pessoal, a pesquisa na EJA ainda se justifica devido à constatação da necessidade de estudos nessa área, uma vez que ainda há lacunas no campo

de pesquisas voltadas para o ensino de jovens e adultos, e devido também ao constante desafio brasileiro de reduzir o número de analfabetos, conforme já exposto.

Considerando que, mais do que os aprendizes crianças, os alunos de EJA já adentram as instituições escolares sendo portadores de diversos saberes de ordem prática e, mesmo sendo analfabetos, desenvolveram estratégias para sobreviver em um mundo no qual estão rodeados por textos; e, ainda, compreendendo que é através do acesso e do desenvolvimento contínuo do conhecimento da escrita e da leitura (possibilitado, em grande parte, pela escola) que os sujeitos são capazes de se posicionarem, cada vez mais, criticamente na sociedade enquanto cidadãos, a proposta norteadora desta tese é pesquisar de que maneira **os letramentos cotidianos de um grupo de alunos de EJA podem contribuir para o desenvolvimento dos letramentos escolares das aulas de Língua Portuguesa de uma escola municipal de Juiz de Fora.**

A hipótese inicial da pesquisa é a de que esses sujeitos jovens, adultos e idosos já participam de práticas e eventos de letramento em sua vida cotidiana que podem ser relacionadas às práticas escolares de leitura e escrita, a fim de que a aprendizagem desse público seja mais significativa.

Dialoga-se, aqui, com as ideias de Street (1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014) de que há inúmeras formas de letramento fora do contexto escolar, as quais formam as identidades e geram impactos na vida das pessoas. Dessa forma, esses letramentos não escolares (aqui denominados vernaculares ou cotidianos) não podem ser ignorados pelos professores de Língua Portuguesa, já que podem contribuir de forma decisiva para a prática escolar e para a ampliação dos letramentos.

A fim de cumprir a proposta deste estudo, fez-se necessário, inicialmente, compreender quais são os eventos de letramento já vivenciados pelos sujeitos pesquisados fora do contexto escolar, para, assim, analisar se esses eventos cotidianos se relacionam aos escolares. No mesmo sentido, foi também importante refletir sobre os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa na turma pesquisada, para analisar como o trabalho na disciplina era desenvolvido e que práticas de letramento eram possibilitadas pela instituição escolar.

Dessa forma, pode-se, de maneira didática, elencar os objetivos (geral e específicos) deste trabalho de doutoramento:

Objetivo Geral: compreender em que medida os letramentos cotidianos ou vernaculares dos alunos de EJA de uma escola municipal de Juiz de Fora se relacionam aos letramentos escolares desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa.

Objetivos específicos:

- Compreender alguns eventos de letramento vernaculares vivenciados pelos alunos pesquisados em seus cotidianos;
- Analisar alguns eventos de letramento escolar presentes nas aulas de Língua Portuguesa da turma pesquisada;
- Analisar qual o conceito de letramento que norteia o currículo de Língua Portuguesa nesse contexto;
- Refletir acerca do uso dos gêneros textuais no currículo enquanto artefatos para o desenvolvimento dos letramentos na EJA.

Para responder à pergunta proposta e cumprir os objetivos, adotou-se, como procedimento metodológico, o estudo de caso de cunho qualitativo, utilizando, como instrumentos de pesquisa: a observação participante, o questionário, os diários de participantes e entrevistas semiestruturadas.

Como escopo teórico são utilizados os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014) e contribuições sobre alfabetização e letramento, no contexto brasileiro, de Kleiman (1995, 2008, 2009), Soares (1998, 2004, 2010, 2011) e Rojo (2008, 2009), dentre outros. Baseou-se, ainda, em teorias acerca do Currículo, em especial, as Pós-críticas (SILVA, 2007; BARCELLOS, 2010; MOREIRA, 2011; MALTA, 2013; OLIVEIRA, 2013), e em Teorias de Gêneros, como a da Escola de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e a Nova-Retórica (BAZERMAN, 2005, 2011).

Quanto à organização deste trabalho, no primeiro capítulo, são discutidos os significados e as concepções de letramento; são, ainda, realizadas reflexões acerca de termos associados a esse conceito e definida a linha teórica adotada: os Novos Estudos do Letramento.

O segundo capítulo teórico discute as concepções de currículo, em especial o de Língua Portuguesa na EJA, buscando compreender como um currículo nessa área pode subsidiar o trabalho de letramento dos alunos jovens, adultos e idosos. A partir das reflexões, nesse capítulo, que apontaram para a forte presença dos usos dos gêneros textuais nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, o próximo capítulo destinou-

se, especialmente, a discussões acerca das concepções de gênero e de seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa de EJA.

O capítulo seguinte aponta os procedimentos metodológicos, descrevendo o universo pesquisado e os instrumentos de pesquisa. O quinto capítulo realiza as análises dos dados, para, em seguida, serem apresentadas algumas conclusões às quais se chegou a partir da articulação dos fundamentos teóricos e da discussão dos dados coletados.

Espera-se, com este estudo, contribuir para as pesquisas na área de EJA e dar continuidade às reflexões acerca dos letramentos, em especial nessa modalidade, objetivando demonstrar possibilidades de interfaces entre os letramentos vivenciados fora da escola e aqueles desenvolvidos na instituição escolar, enquanto um caminho profícuo para se desenvolverem os letramentos e contribuir para a formação de milhares de jovens, adultos e idosos, ainda sem acesso à leitura e escrita no Brasil.

1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DO(S) LETRAMENTO(S)

A palavra *Letramento* é relativamente recente no âmbito educacional e surgiu a partir da necessidade de se diferenciar o processo de alfabetização de outros processos nos quais a leitura e a escrita estão presentes. Contudo, apesar de ser um termo novo, esse conceito torna-se, nos dias atuais, muito complexo e fortemente discutido por pesquisadores de diversas áreas. Assim, compreender o fenômeno do letramento e conceituá-lo não é tarefa fácil, e, principalmente, adotar uma corrente teórica que, de fato, embase a prática escolar também é um desafio de muitos profissionais.

De acordo com Kleiman (2008), no Brasil, os estudos acerca do letramento ganharam destaque devido a algumas exigências impostas socialmente, porém as pesquisas ainda são incipientes na área, embora esse se mostre um campo de investigação muito produtivo, conforme ela aponta:

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 2008, p.15).

A partir da citação acima, pode-se perceber que, embora as discussões acerca do letramento já tenham avançado bastante, ainda nos dias de hoje existe a necessidade de continuidade desse debate nos meios acadêmicos, e ainda se verifica a carência de sustentação teórica nas práticas escolares. De acordo com Magalhães (2012, p.9), alguns pesquisadores afirmam que “na maioria das escolas ainda predomina um discurso de letramento tradicional que se relaciona com outros, estabelecendo uma interdiscursividade que não favorece o ensino”. Dessa forma, reitera-se a relevância de dar continuidade à discussão, já que o letramento é uma necessidade urgente da sociedade contemporânea.

Pelo exposto, buscando contribuir com as pesquisas nessa área e embasar este estudo acerca dos letramentos cotidianos e escolares dos alunos de EJA de uma escola Municipal de Juiz de Fora, este capítulo tem três objetivos: (I) discutir as concepções teóricas de Letramento(s) e o percurso histórico do conceito, desenvolvido nas últimas décadas; (II) explicar a linha teórica adotada neste estudo, a saber: os Novos Estudos do

Letramento, proposto por Street. (1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014); (III) e refletir acerca de termos associados a esse conceito, em especial os de eventos e práticas de letramento, utilizados nesta pesquisa, buscando ainda discutir acerca das concepções de letramento vernacular, letramento escolar, letramentos múltiplos, letramentos críticos, letramentos semióticos e multiletramentos.

Dessa forma, a primeira sessão é destinada a um breve percurso histórico, contextualizando o surgimento do termo no campo brasileiro e a reflexão dos avanços que o conceito sofreu ao longo dos tempos. Na segunda parte deste capítulo, destaca-se a concepção teórica de letramento adotada neste estudo; e, na terceira parte, discutem-se dois conceitos-chave no campo do letramento: os de práticas e eventos de letramento a partir dos estudos de Street, ainda realizando-se reflexões acerca dos letramentos vernaculares e escolares.

1.1. A construção do conceito de letramento

Para se compreender os usos e significados do termo Letramento e seus desdobramentos e avanços ao longo dos tempos, é necessário, inicialmente, realizar uma breve reflexão de seu percurso histórico para melhor situá-lo, ainda discutindo o conceito de alfabetização, o qual é fortemente atrelado e relacionado a ele.

Dessa forma, esta seção objetiva discutir o conceito e as perspectivas do letramento desde suas origens até as discussões mais recentes, a fim de apresentar e justificar, posteriormente, a abordagem teórica à qual este estudo se filia.

A partir dos anos de 1980, as perspectivas no campo da alfabetização começaram a tomar novos contornos no cenário brasileiro, devido ao surgimento das teorias de cunho construtivista, posteriormente discutidas. Até então, as discussões acerca da alfabetização giravam em torno de um melhor método, acreditando que alfabetizar era levar ao indivíduo o conhecimento do código escrito.

Segundo Mortatti (2000), no final do século XIX, a alfabetização foi transposta para a sala de aula como o ensino das habilidades de codificação e decodificação. Nesse contexto, coexistiam diversos métodos, defendidos de forma não unânime por pesquisadores, os quais se subdividiam em dois grupos: os métodos sintéticos e os métodos analíticos.

Os métodos sintéticos consideravam que o sucesso da alfabetização se daria a partir do trabalho das partes (letras, sílabas e palavras) para o todo (frases e texto) e, a partir dessa crença, surgiram métodos como o alfabético, o silábico e fônico⁴. Já os defensores dos métodos analíticos consideravam importante alfabetizar a partir do todo para as partes, realizando um movimento contrário. Dessas correntes surgiam as cartilhas, enquanto materiais previamente confeccionados para serem trabalhados nas salas de aula.

Segundo Soares (2004), até os anos 1980, a alfabetização se caracterizou por uma alternância entre os métodos, sempre, porém com o pressuposto de que o sujeito dependia de estímulos externos para aprender o sistema. Esses estímulos eram, então, cuidadosamente selecionados e construídos de forma artificial, objetivando que, primeiramente, se aprendesse a ler e escrever, para, em seguida, ler livros, histórias, cartas e outros textos. Contudo, de acordo com Albuquerque (2007), a partir da década de 1980, essa metodologia de ensino, baseada na memorização de sílabas, palavras ou frases soltas começou a ser criticada por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, por serem descontextualizados da vida do educando e por não estarem de fato sendo produtivos, visto o grande número de analfabetos no país nesse período. Nesse contexto, as contribuições dos estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos no campo da Psicologia, por Ferreiro e Teberosky (1984), foram de grande relevância para as mudanças na área da alfabetização.

Os estudos da psicogênese romperam, ainda segundo Albuquerque (2007), com o entendimento de língua enquanto um código, o qual era desenvolvido através de atividades de memorização. Ferreiro e Teberosky (1984) defendiam, assim, uma concepção de língua enquanto sistema de notação, cuja aprendizagem perpassava diferentes fases de desenvolvimento (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética e alfabética-ortográfica).

De acordo com Ferreiro (1994), um indivíduo que está na fase pré-silábica de aquisição da escrita já tem noção que a língua é uma forma de representação e usa letras ou pseudoletas, porém não compreendeu ainda que a escrita representa a fala e pode relacionar o tamanho da palavra com o tamanho do objeto (realismo nominal). Na etapa silábica, o alfabetizando também não percebeu a relação entre grafia e som e utiliza uma letra para representar uma sílaba, podendo ou não ter preocupação com o valor sonoro.

⁴De acordo com Frade (2005), o método alfabético consiste em apresentar, inicialmente, as letras do alfabeto (enquanto unidades mínimas), em seguida as sílabas e as palavras; já no método silábico a unidade de análise e ensino é a sílaba (iniciando das vogais e das sílabas mais simples), enquanto no método fônico o ensino centra-se nas relações entre sons e letras, sendo a unidade mínima o som.

Na fase silábica-alfabética, a escrita apresenta, na maioria das vezes, sílabas completas e, na fase alfabética, por sua vez, o sujeito em fase de aquisição da escrita já faz a correspondência entre som (fonemas) e letras (grafemas), porém sem dominar normas ortográficas. Na última fase – Alfabética-ortográfica - o aprendiz amplia seus conhecimentos sobre as normas da língua, realizando, inclusive, a correção de sua própria escrita.

A compreensão, então, de acordo com essa abordagem, é de que os indivíduos passam por esses níveis ou etapas de desenvolvimento para compreender o funcionamento da escrita e que essa compreensão se dá através da interação do sujeito com a língua, seus usos e suas funções e não a partir de textos não reais ou descontextualizados, como eram os das cartilhas.

Para Soares (2004), as ideias de Ferreiro e Teberosky (1984), denominadas de construtivismo, trouxeram significativas mudanças de pressupostos e objetivos para a alfabetização, uma vez que amenizaram o distanciamento entre aprendizagem do sistema escrito e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança de paradigma, ao buscar identificar os processos pelos quais as crianças construíam seus conceitos de língua, enquanto sistema de representação dos sons da fala, demonstrou, assim, a importância de uma interação intensa e diversa do indivíduo com práticas e materiais de leituras reais.

O construtivismo, dessa forma, se traduziu em um movimento em busca de se alfabetizar na perspectiva do aluno, ou seja, naquilo que ele aprende a partir de construções próprias mentais e da relação com o outro. Dessa maneira, muitos professores optaram por materiais didáticos diversos e tentaram inovar, renegando os métodos tradicionais. No entanto, segundo Soares (2004), o construtivismo nunca chegou a se traduzir numa proposta metodológica de ensino, uma vez que a teoria era de base psicológica, foi pouco interpretada e, ainda, mal compreendida por professores.

Essa incompreensão da teoria por parte dos professores deveu-se, segundo a autora, ao fato de o construtivismo evidenciar os processos espontâneos de compreensão da língua pela criança. Assim, muitos alfabetizadores supunham que a natureza arbitrária da língua e as relações entre fala e escrita seriam construídas e consolidadas pelo aluno de forma natural, incidental e assistemática, através de numerosas e variadas práticas de leitura, o que, de fato, não ocorria.

Começou-se a perceber, então, que abandonar os métodos de alfabetização não havia trazido resultados significativos para o ensino, o que deu origem a uma nova tendência de rediscutir as questões ligadas à alfabetização, numa perspectiva de retorno

aos métodos. Essa nova tendência foi o que se pode chamar, para Soares (2004), de teoria da “curvatura da vara”, pois, ao se acreditar que a adoção de uma teoria, não sistematizada em um método, não fosse exitosa, voltaram-se as atenções para o uso, novamente, de um método tradicional, em especial, o fônico.

No entanto, ainda segundo Soares (2004), o retorno das práticas antigas e já superadas não foi uma estratégia adequada. Assim, foi necessário rediscutir a alfabetização, a partir de novos paradigmas, que pudessem focalizar o debate para além da apropriação do código, englobando também os usos que os sujeitos alfabetizando podem fazer da leitura e da escrita em suas vidas, sem desconsiderar o aprendizado do sistema alfabético de forma sistematizada.

Nesse processo, o conceito de alfabetização sofreu várias mudanças e precisou ser ampliado para se adequar às novas exigências educacionais. Etimologicamente, o termo alfabetização refere-se à aquisição do alfabeto, como se pode notar através da definição do dicionário Aurélio (FERREIRA, 2000), no qual consta que alfabetizar é “ensinar a ler e escrever”. Contudo, posteriormente, nos censos demográficos, pode-se notar essa ampliação, conforme exposto a seguir.

Segundo Soares (2004), em 1940, era considerado alfabetizado nos Censos demográficos o indivíduo que soubesse escrever o próprio nome. Já, a partir de 1950, era alfabetizado aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples e, conforme aponta Ribeiro (2001), o IBGE (Instituto de Geografia e Estatística), a partir de 1990, passou a considerar alfabetizado quem concluísse as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nessa mesma década, surgiu o termo analfabeto funcional, criado pelo IBGE e pela mídia, para se referir às pessoas que sabiam decifrar o sistema escrito, mas não conseguiam utilizá-lo com eficiência.

Para Soares (2004), alfabetizar é levar à aquisição do alfabeto, é ensinar o código da leitura e da escrita ou é, ainda, ensinar as habilidades do ler e escrever. Segundo a autora, é comum atribuir a esse termo um significado muito amplo, principalmente quando se considera que a aprendizagem da língua portuguesa é um exercício contínuo e ininterrupto. Assim, torna-se necessário, para a autora, diferenciar o processo de aquisição do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita.

Para Tfouni (2006), há duas concepções de alfabetização: pode-se considerá-la como uma aquisição individual de habilidades para leitura e práticas de linguagem ou como processo de representação de objetos diversos. Considerar a alfabetização como um processo individual de aquisição é acreditar que há a intenção de se chegar a um fim,

podendo, assim, a alfabetização ser encarada a partir de objetivos. Contudo, Tfouni (2006) acrescenta que a alfabetização se concretiza por sua incompletude, sendo um processo, e que os objetivos a serem cumpridos não são pertencentes apenas ao âmbito da escolarização e ao âmbito individual, mas sim social. Por essa razão, em 1988, no livro *Adultos não Alfabetizados*, ela realiza uma diferenciação entre alfabetização e letramento e, a partir de então, o termo letramento passa a ser mais recorrente no discurso de vários estudiosos da língua no contexto brasileiro, conforme será explicado abaixo.

De acordo com a segunda concepção apresentada por Tfouni (2006), a de alfabetização enquanto processo de representação, o objeto da alfabetização (a escrita) deveria ser encarado como um sistema que evolui historicamente. Dessa forma, não se poderia privilegiar a decodificação e a codificação de sinais, mas sim enfatizar a simbologia, a representação que o indivíduo deve dominar. Nessa concepção, a alfabetização não é compreendida como o ensino de um sistema que representa os sons, por isso não há uma relação de dependência entre escrita e oralidade.

Ao se referir ao aprendizado da escrita objetivando adquirir as práticas sociais de uso linguagem, a autora insere no conceito de alfabetização uma ideia mais abrangente, referente aos objetivos do processo de alfabetização, ou seja, à capacidade de utilizar conhecimentos relativos à linguagem escrita nas práticas sociais cotidianas. A partir desse objetivo, surge um novo conceito: o conceito de letramento.

A palavra Letramento surgiu, segundo Soares (2004, p.6), em meados dos anos de 1980, em diversos países concomitantemente, a partir da necessidade de se nomear práticas de leitura e escrita mais avançadas, decorrentes da aprendizagem do sistema de notação escrita e diferenciadas do processo de alfabetização. Conforme explica a autora:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e renomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele de alfabetização, *alphabétisation*. (SOARES, 2004, p.5-6)

Como se pode perceber e já foi destacado, o vocábulo é relativamente recente na sociedade. Uma das primeiras ocorrências da palavra no Brasil foi verificada na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, em 1986. Nessa obra, a autora afirma que a língua culta é “consequência do letramento”. Posteriormente, o termo aparece nos estudos de Tfouni, conforme comentado anteriormente.

A palavra *letramento*, no Brasil, é uma tradução na língua portuguesa da palavra inglesa *literacy* que, etimologicamente, vem do latim *littera* (letra). O sufixo *-cy* expressa a qualidade ou o estado, conforme aponta Soares:

(...) *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1998, p.19)

A finalidade da incorporação do termo *letramento* foi o de distinguir o processo inicial da escrita e da leitura (alfabetização) de processos mais avançados de utilização do sistema em contextos sociais diferenciados. O conceito de *letramento*, portanto, está vinculado ao uso da leitura e da escrita no cotidiano, sendo considerado distinto do processo de alfabetização. Nesse sentido, é possível um indivíduo não ser alfabetizado, ou seja, não conhecer o código escrito, mas ser letrado em alguma medida, uma vez que pode ter desenvoltura em diferentes tarefas diárias, como fazer compras, pegar ônibus, trabalhar no comércio, sem saber ler e escrever.

De acordo com Kleiman (2008, p. 15-16), “o conceito de *letramento* começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.”

Ao mesmo tempo em que alfabetização e *letramento* apresentam especificidades e são encarados como distintos, eles são também processos indissociáveis. Como afirma Soares (2004, p.14), “(...) a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de *letramento*, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

Embora a concepção de *letramento* esteja associada ao conceito de alfabetização, como exposto acima, há que se considerar que o *letramento* é um processo ininterrupto que permanece ao longo dos anos escolares e até depois deles, não se restringindo ao período de alfabetização e nem à escolarização. Assim, o termo *letramento* torna-se um conceito ainda mais complexo, sendo entendido como uma condição a ser desenvolvida durante toda a vida dos indivíduos, abrangendo várias esferas da vida social, como a escola, o trabalho, o lazer e a política, por exemplo.

Essa complexidade ainda se intensifica ao se pensar nas múltiplas relações estabelecidas na contemporaneidade, nos inúmeros avanços científicos e tecnológicos e nas elaboradas e heterogêneas práticas sociais existentes em diferentes sociedades. Dessa maneira, atualmente, constata-se o surgimento do termo no plural: “letramentos” (STREET, 1995), conforme explicitado posteriormente. Entendendo tal conceito dessa forma, pode-se ainda estudar suas especificidades, sendo possível delinear práticas e eventos típicos de cada universo, conceitos tratados posteriormente na seção 1.3.1. A esse respeito, Chaves acrescenta:

Sob essa perspectiva social do letramento, as pessoas possuem diferentes letramentos e fazem uso destes em diferentes domínios da vida; participam de eventos de letramento em que leitura e escrita se juntam com fala e outros meios de comunicação. Possuem também consciência, atitudes e valores com respeito a letramento e essas atitudes conduzem suas ações, encaram mudanças e estão aprendendo sobre letramento por intermédio das suas vidas. (CHAVES, 2008, p.10)

Ainda discutindo o conceito de letramento(s), Soares (2010) apresenta diferentes concepções do termo de acordo com diversos pontos de vista teóricos. Assim, numa visão antropológica, letramento são práticas em determinadas culturas e, sob essa perspectiva, tem-se Street enquanto principal representante dessa revolução de conceito. Sob um ponto de vista linguístico, por outro lado, o letramento refere-se a aspectos da língua escrita, diferentemente da língua oral e, de um ponto de vista psicológico, letramento são habilidades cognitivas necessárias para produção de textos escritos. Por último, sob a ótica educacional ou pedagógica, letramento seriam as habilidades de leitura e escrita em práticas que envolvem a língua. Ainda para a autora, é a partir dessa última nuance que se orientam as atuais propostas curriculares e as diferentes avaliações de âmbito nacional. Por outro lado, ela destaca que a ausência da perspectiva antropológica nas pesquisas brasileiras acaba por gerar uma lacuna nos estudos da área. Assim, para a autora:

(...) o que nos falta são estudos e pesquisas na perspectiva antropológica dos eventos de letramento em camadas populares, estudos e pesquisas que venham esclarecer as diferenças nas relações entre cultura escrita entre as diferentes subculturas a que pertencem os alunos presentes nas salas de aula (SOARES, 2010, p.62)

A partir das considerações acima, fica evidente a relevância de estudos do letramento sob a ótica antropológica, no sentido dos estudos das culturas e, assim, torna-se necessário esclarecer e refletir acerca dos conceitos-chave que surgem nessa área: os de eventos e práticas de letramento.

No que se refere ao uso do termo no plural, Soares (2004) discute que o acréscimo da consoante (s), no final da palavra, designa os vários tipos de letramento exigidos em diferentes contextos, podendo-se considerar, assim: o letramento matemático, o musical, o midiático, o digital, o científico, o histórico, o geográfico, dentre outros. Em outra instância, esse plural pode indicar não só esses diferentes tipos, mas os múltiplos conceitos da palavra e seus usos.

Conforme se buscou demonstrar, conceituar letramentos e discuti-los não é uma tarefa simples. Diversos autores e estudiosos da linguagem, de diferentes abordagens, atribuíram significados ao termo e ainda se apropriam desse conceito para embasar seus estudos. Outras concepções, ainda vinculadas ao letramento, são amplamente utilizadas, como: graus ou níveis de letramento, multiletramentos, letramentos múltiplos, práticas de letramento, eventos de letramento, entre outros. De qualquer forma, o importante em um estudo é definir qual conceito de letramento será o norte na pesquisa que se pretende realizar e como os termos ligados ao letramento serão utilizados e com qual objetivo.

Assim, a próxima sessão tem esta finalidade: destacar o conceito de letramento adotado na pesquisa e justificar essa escolha.

1.2. Qual concepção de letramento seguir?

Toda pesquisa sobre letramento necessita esclarecer qual concepção teórica a está norteando. Nesta pesquisa, o termo letramento será compreendido como a associação da leitura e da escrita às práticas sociais. Essas práticas, por sua vez, são entendidas, na mesma direção de Magalhães (2012), como multidimensionais e incluem sujeitos e suas identidades, assim como discursos e assimetrias de poder situadas em um determinado tempo e espaço.

Esse conceito de letramento filia-se ao modelo ideológico, proposto por Street (2014) e abordado a seguir, no qual o letramento não é apenas uma habilidade, mas, sobretudo, uma prática social. Esse modelo é mais abrangente do que o de letramento autônomo, cuja filosofia segrega letrados de iletrados e considera o letramento apenas como um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas. As noções de letramento autônomo e letramento ideológico também serão discutidas com maior profundidade na subseção seguinte.

A partir do exposto acima, a base dos estudos sobre letramento nesta pesquisa será Os Novos Estudos do Letramento (doravante NEL), proposto por Street (1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014). Essa linha teórica será abordada a seguir, com o objetivo ainda de dar continuidade à discussão sobre as concepções de letramento e de justificar a escolha por tal filiação teórica.

1.2.1. Pressupostos teóricos acerca dos Novos Estudos do Letramento

Algumas concepções acerca do letramento o compreendem como um conceito único, singular e com consequências para o desenvolvimento pessoal e da sociedade. Essas concepções fazem parte do que Street (1995, 2014) denomina de modelo autônomo, perspectiva que se sustentou como dominante, durante muito tempo, no cenário educacional, principalmente nos cursos de formação inicial e continuada e nos currículos. Esse modelo ainda pode ser observado em muitas práticas escolares na atualidade, conforme aponta Magalhães (2012):

No Brasil, a concepção do letramento autônomo é basicamente o eixo norteador do currículo do curso de Letras nas instituições de Ensino Superior, que são encarregadas da formação principal de docentes de línguas, incluindo-se aí a língua portuguesa. Um grande problema dessa abordagem da leitura é que, em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente. (MAGALHÃES, 2012, p.28).

Segundo Kleiman (2008), ao modelo autônomo de letramento subjaz a ideia de que a escrita é um produto completo, com fins em si mesmo e sem relação com o contexto. Essa concepção, segundo a autora, propicia o desenvolvimento de alguns predicados, como: “(...) 1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e escrita e 3) a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”. (KLEIMAN, 2008, p.21-22).

Esse modelo desvincula, como afirma Kleiman (2008), o letramento dos contextos sociais, conforme já mencionado, e atribui consequências à escrita por si mesma, daí o significado do termo “autônomo”. Além disso, considera o letramento apenas como um conjunto de competências a serem adquiridas pelos indivíduos, trazendo impactos sociais e gerando mitos, como o de que aqueles que não são letrados são inferiores ou incapazes

(fato ilustrado na introdução); que o adulto analfabeto deva ser tratado como criança e de que a escrita é superior à fala.

Esse modelo autônomo considera, segundo Street (1993), que o contato com a escrita e a leitura na escola por si só seria suficiente para que o sujeito aprendesse, de forma gradativa, habilidades de escrita. Porém, segundo o autor, as práticas de letramento não podem se desvincular das práticas sociais, e, a partir dessa crença, surge um novo paradigma para os estudos no campo do letramento.

De acordo com Rojo (2009), a obra de Street, em 1984, representou um “divisor de águas” nas pesquisas acerca dos letramentos, a partir dos NEL (divulgados no Brasil, em especial, por Kleiman, em 1995). Essa mudança de paradigma se deu através da percepção de que as práticas de letramento são indissociáveis das estruturas culturais, sendo ainda muito variáveis em diferentes contextos. Dessa forma, para Rojo (2009):

O ‘significado do letramento’ varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p. 99)

Para Street (2014), a questão do letramento não diz respeito apenas a aspectos técnicos e instrucionais da leitura, da escrita e da oralidade; há, pois, processos que estarão sempre vinculados às relações de poder, existindo, ainda, variação de letramento em diferentes práticas e contextos. Assim, o autor defende um modelo de letramento denominado “ideológico”, proposta que compõe o paradigma dos Novos Estudos do Letramento.

Até então, segundo Street (2003), os principais programas de letramento estavam fortemente ligados ao que Freire, em 1972, denominou de teoria bancária de letramento, a qual considerava a aprendizagem da leitura e da escrita enquanto um conjunto de habilidades que pudessem ser simplesmente transmitidas de um indivíduo para o outro. Contudo, nos últimos anos, vários estudos acerca do letramento estão mudando, na direção de compreender as práticas de letramento, nas quais grupos e comunidades vêm se engajando, caracterizando, assim, pesquisas no campo da etnografia e da antropologia social. Para o autor:

Pesquisadores com especialização em ‘etnografia’ – ou seja, que empreguem métodos associados a trabalho de campo e que sejam sensíveis a formas de descobrir e de observar os usos e os significados das práticas de letramento de acordo com os pontos de vista das próprias populações locais – já vêm

desenvolvendo estudos dessas práticas cotidianas e de sua relação com os programas desenhados para alterá-las. (STREET, 2003, p.1).

Se o modelo autônomo, segundo Street (2003), funciona com base no pressuposto de que o letramento, por si só, tem efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, sendo uma abordagem simplista e neutra, o modelo ideológico, alternativo, sugere uma maior sensibilidade cultural, uma vez que entende as práticas como variantes nos diversos contextos. Nas palavras de Street (2003):

Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construído. Tudo tem a ver com o conhecimento: as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimentos, de identidade e de ser. (STREET, 2003, p.4)

O que o modelo ideológico implica, portanto, é que os usos e significados da escrita podem ser sempre contestados, pois sempre serão referentes a visões particulares e ideológicas de mundo, sendo o letramento sempre um ato social, não podendo ser dado ou estabelecido por alguém, como um professor. O modelo ideológico, assim, de acordo com Street (2014), apresenta, como pressuposto básico, o fato de que as práticas de letramento se modificam de acordo com o contexto e a partir de vários fatores, como as relações de poder, conforme explicita Lee (1992 apud STREET, 2014):

Uma das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder. A agenda, portanto, já está contestada. Existe variação de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios, e em cada caso existem discursos concorrentes. (LEE, 1992, apud STREET, 2014, p. 146)

Como percebido na citação acima, de acordo com o modelo ideológico, a escrita não teria o poder de alterar a condição do indivíduo por si só, já que esse impacto é social, cultural e, portanto, coletivo e situado num tempo histórico. O que tornaria isso possível seria sua utilização nos diversos contextos e, assim, o letramento seria compreendido como uma construção e como um conceito plural, conforme aponta Pereira (2013):

Ele não é dado e sim construído por diferentes fatores como práticas sociais em que o indivíduo está inserido, os tipos de usos sociais da escrita que são

propostos para o aprendizado, as negociações entre professor e aluno durante o processo.

Sendo assim, de acordo com esse modelo, deve-se falar não em letramento, mas em letramentos, porque, dadas as condições políticas, sociais, culturais, econômicas e pessoais diferenciadas de aquisição e de uso da língua escrita, o estado ou condição das pessoas também será diferente. (PEREIRA, 2013, p.24)

De acordo com Bartlett e Macedo (2015), há uma aproximação entre o modelo ideológico de letramento e as propostas do educador Paulo Freire, desenvolvidas na década de 1960, a respeito da alfabetização de adultos. Segundo as autoras, Freire destacava, em sua proposta, que a pedagogia não é neutra, e sim um processo político que está impregnado de relações de poder. Além disso, as autoras destacam que:

(...) Freire deu grande contribuição a uma abordagem social da compreensão do letramento e da alfabetização ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e da leitura do mundo (relações sociais). Ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização e ao letramento. Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades. (BARTLETT e MACEDO 2015, p.228)

Conforme exposto na citação acima, a questão do poder concedido ao indivíduo que se apropria da língua escrita confere às ideias de Freire uma forte relação de aproximação com as propostas dos NEL. Freire argumentava que a alfabetização das camadas populares melhoraria a condição de vida desse público e faria com que eles se inserissem na sociedade para participarem de forma crítica. Assim, há toda uma perspectiva ideológica nessa proposta, além de uma dimensão política e cultural.

No mesmo sentido, o letramento ideológico é compreendido enquanto uma variante forte do letramento “na medida em que colaboraria não para adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção das identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) (...)”(ROJO, 2009, p.100).

As abordagens mais atuais acerca dos letramentos, ligadas aos NEL, têm, dessa forma, enfatizado a ampla heterogeneidade das práticas sociais de uso da língua em diferentes sociedades, em diferentes tempos e têm, ainda, destacado o caráter situado, portanto, das práticas de letramento, o que implica a consideração dos múltiplos letramentos e dos letramentos no plural.

A ideia de múltiplos letramentos, desenvolvida por Street em 1984, foi mais uma tentativa de desafiar a visão autônoma dominante. No entanto, podem-se apontar algumas

controvérsias também nesse conceito ao correr o risco de se considerar apenas uma única cultura e ao precipitar uma naturalização do conceito, tomando-o como algo isolado e descontextualizado. Street (2012, p. 72) adverte que: “ao caracterizar o letramento como múltiplo, é muito fácil enganar-se e supor que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas”.

De acordo com Rojo (2009), o conceito de letramentos múltiplos é ainda complexo e ambíguo, pois implica a questão da multimodalidade, das mídias digitais e ainda pode ser compreendido no sentido de que diferentes culturas terão práticas de uso da leitura e da escrita diferentes, trazendo para a discussão a questão de qual prática é valorizada, legitimada ou importante.

A expressão “multiletramentos”, por outro lado, surgida mais recentemente, diferencia-se, em grande parte, da concepção de “múltiplos letramentos”, conforme aponta Street (2012):

(...) estamos falando agora de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas essas outras formas semióticas de comunicação. Assim, é isso que significa o termo ‘multiletramentos’, uma abordagem bem diferente do que é proposto na concepção de ‘múltiplos letramentos’ apresentada anteriormente. (STREET, 2012, p. 73)

Os multiletramentos não ignoraram ou desconsideram os letramentos das culturas locais ou valorizam apenas os letramentos vernaculares e institucionais. Pelo contrário, levam em consideração os diferentes usos da língua nas diversas esferas da vida pública e privada, ainda considerando os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

Ao se usar letramentos multissemióticos, entende-se que houve uma ampliação da noção do letramento para outros campos, para além do texto, a saber: para a imagem, para a música e para outros meios, o que transforma o letramento tradicional na vida contemporânea, mediada pelo uso de tecnologias e com a intensa globalização de informações.

Os letramentos críticos, por sua vez, compreendem que a linguagem não é neutra ou descontextualizada, pois sempre há um propósito, uma intenção ao utilizá-la, o que envolve ideologias, escolhas éticas pessoais e sociais que estão sempre interligadas. Visando compreender, portanto, esses vários tipos de letramentos, as próximas seções abordam os letramentos vernaculares e institucionalizados.

Para finalizar a discussão acerca dos NEL, no que se refere às abordagens ideológicas e autônomas, cabe, ainda, destacar uma última importante consideração: os modelos ideológicos e autônomos de letramento não podem, de acordo com Street (2003), ser encarados enquanto abordagens dicotômicas ou polarizadas, pois segundo o autor:

(...) uma leitura mais cuidadosa da conceitualização original vem sugerir que os modelos jamais foram propostos como polares: em vez disso, o modelo ideológico de letramento envolve o modelo autônomo. A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo em que o ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos. (...) (STREET, 2003, p.7)

Como buscou-se demonstrar, o conceito de letramento ideológico permeia os estudos atuais acerca do letramento nos meios acadêmicos e educacionais e compreende o letramento enquanto um conceito complexo, multicultural e heterogêneo. Assim, entende-se que há várias maneiras de se utilizar a língua, não se podendo considerar apenas aquelas legitimadas nas instituições escolares ou em locais onde se detém o poder, os quais ainda não são de acesso de todos. Não se pode, assim, compreendendo o letramento no plural, eleger-se um tipo como o dominante (no caso o escolar), tornando os outros letramentos como marginalizados. Sobre essa questão, serão realizadas algumas considerações posteriormente.

Defende-se, nesta pesquisa, no mesmo sentido de Kleiman (2008), uma concepção pluralista e multicultural das práticas sociais, e entende-se que para se compreender o tipo de letramento de uma comunidade específica será necessário evitar generalizações e simplificações e adotar metodologia de pesquisa de cunho etnográfico. Assim, será possível compreender atividades locais e as relações de identidade e poder envolvidas no processo de letramento, em especial, aqui, de jovens, adultos e idosos.

Da mesma forma que Street (1995, 2014) propõe a adoção de um modelo ideológico para as pesquisas acerca do letramento, este trabalho também se filia a esse modelo e se compromete em considerar, em suas análises, os valores e representações atribuídos à escrita por um grupo específico – alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos –, tentando destacar os aspectos socioculturais das práticas de letramento

vivenciadas por esse grupo, a fim de contribuir com o ensino de língua portuguesa, ao se buscar possibilidades de ampliação das práticas de letramento já vivenciadas.

A seguir, buscando dar continuidade às discussões no campo do letramento, são realizadas reflexões acerca de alguns termos associados, em especial os de eventos e práticas de letramento, os quais se constituirão em categorias de análise deste estudo.

1.3. Discutindo outros termos associados ao letramento

Com o intuito de dar prosseguimento às discussões acerca dos estudos no campo do letramento, mais especificamente, no que se refere aos NEL, esta seção busca refletir acerca de alguns termos específicos empregados nessa abordagem, os quais fundamentam também esta pesquisa. Inicialmente, então, discutem-se os termos *práticas e eventos de letramento*, os quais, como se demonstrou acima, são conceitos-chave, nos estudos recentes de letramento, nos quais ainda se busca compreender as práticas e eventos de letramento de determinadas culturas. Street (2012) argumenta que é necessário ter cuidado ao utilizar esses termos, evitando sua naturalização, por isso, é sempre relevante, em qualquer pesquisa, salientar o que se compreende por práticas de letramento e por eventos de letramento para direcionar o trabalho e esclarecer a linha teórica à qual se está vinculando.

Em seguida, abordam-se os conceitos de letramentos vernaculares e escolares também utilizados neste estudo.

1.3.1. Práticas e eventos de letramento

A partir dos Novos Estudos do Letramento, foram realizadas diversas pesquisas, nas últimas décadas, de cunho etnográfico, visando compreender o que as pessoas fazem com os seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Nesse sentido, o que muito se observa nesse campo são investigações acerca dos eventos e práticas de letramento de comunidades e de grupos sociais. Tal investigação também é realizada neste estudo, no qual se busca compreender os eventos de letramento de uma turma de EJA da Rede Municipal de Juiz de Fora. Dessa forma, é imprescindível, nesta seção, discutir o que se entende por esse conceito, diferenciando-o, ainda, do de práticas de letramento.

A noção de evento de letramento foi desenvolvida por Heath (2001[1982]), enquanto uma situação em que um texto escrito faz parte das interações dos sujeitos. A partir de então, de acordo com Street (2003), a palavra vem sendo empregada para descrever usos específicos de letramento. São, assim, segundo o autor, situações particulares, nas quais é possível observar o que está acontecendo: “pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho” (STREET, 2003, p.6).

Para se compreender os eventos de letramento, o autor sugere que é necessário falar com as pessoas, ouvi-las acerca do que elas têm a dizer sobre de que forma utilizam a leitura e a escrita. Esse conceito tem relação com a ideia de evento de fala, proposto pela Sociolinguística. Os primeiros registros desse termo ligado à ideia de letramento foram observados em 1980 e diziam respeito às ocasiões nas quais os indivíduos realizavam esforços para compreender os símbolos gráficos. (STREET, 2012)

Street também utilizou a expressão “eventos de letramento” em 1984, no intuito de enfatizar as concepções de leitura e de escrita e, mais tarde, fez tentativa de relacioná-la às práticas de letramento, acreditando que uma pesquisa com visibilidade deve abordar a relação entre essas questões.

Para Street (2012), os eventos de letramentos são situações que poderiam ser observadas ou fotografadas, pois são circunstâncias concretas presentes na vida de todos os indivíduos e que incluem atividades que requerem a escrita ou a leitura, conforme ele destaca:

Penso que ‘eventos de letramento’ é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. Aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali, outro, que é muito diferente; por exemplo, verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar na barbearia, ler sinais para escolher a estrada. (STREET, 2012, p. 75-76)

Todos os indivíduos, assim, segundo o autor, apresentam modelos de eventos de letramento cognitivamente construídos. Esses modelos são interiorizados, de modo que todos sabem, na maioria das vezes, como se comportar em determinados eventos, como palestras, reuniões e seminários, por exemplo. Há, dessa forma, um aspecto ideológico implícito nessas ocasiões nas quais a leitura e a escrita se realizam.

Os eventos de letramento, contudo, não podem ser analisados de forma isolada ou descontextualizada. Para compreendê-los, torna-se necessário familiarizar-se com a

situação na qual eles ocorreram e atentar para convenções próprias que lhes são inerentes. Para Street (2012, p.76): “Claramente, há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem”.

A partir do conceito de eventos de letramento desdobra-se o conceito de prática de letramento, que vem sendo empregado por Street (2012) para apresentar as especificidades dos letramentos em lugares e épocas diversas. Pode-se dizer que as práticas de letramento são mais abstratas em relação aos eventos de letramento, referindo-se aos comportamentos dos indivíduos na sociedade e em determinadas culturas, os quais atribuem significados à leitura e à escrita. As práticas, portanto, englobam não apenas os eventos, mas também seus modelos e ideologias. Street (2014) deixa clara a utilidade e a complexidade do conceito de práticas de letramento em suas pesquisas:

Quero usar o conceito de práticas de letramento para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita. Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas à concepção do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento. (STREET, 2014, p. 147)

Para o autor, as novas pesquisas acerca do letramento devem considerar os conceitos de eventos e práticas de letramento e devem ser compreendidos sob a ótica do modelo ideológico. No mesmo sentido, Pelandré e Aguiar (2009) entendem que os eventos e as práticas de letramento são importantes categorias de estudo e afirmam que “segundo tais categorias somente se apropria da leitura e da escrita o indivíduo que vincula essa apropriação aos eventos de letramento de que participa, eventos mediados pelas práticas de letramento, caso contrário, a leitura e a escrita não possuem significação.” (2009, p.59).

Conforme compreendido acima, as práticas de letramento mediam os eventos ou, em outras palavras, dão-lhes sentido e significação, podendo-se dizer que há uma ampliação do conceito de eventos e que ambos estão relacionados de forma estreita. A partir da noção de práticas, pode-se aprofundar o entendimento dos significados acerca dos eventos.

Street (2014), a respeito dos estudos acerca dos eventos e das práticas de letramento, alerta para a necessidade de serem tomados alguns cuidados. O primeiro deles diz respeito às generalizações. Segundo o autor, é necessário destacar que tais estudos devem desviar-se de generalizações e avançar para análises mais concretas das práticas letradas em contextos que sejam reais.

Outro cuidado, ao se estudar os eventos e as práticas de letramentos, considerando o letramento no plural, refere-se ao risco de se pensar em apenas um letramento como dominante e principal, conforme já mencionado. De acordo com Kleiman (2008), a escola e a sociedade reproduzem uma concepção de letramento autônomo, pressupondo que há apenas uma maneira de desenvolver o letramento, associando-o ao progresso e à mobilidade social. “As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial quanto equivocado”. (KLEIMAN, 2008, p.20). A subseção a seguir busca discutir a crença de que exista um tipo de letramento que seja superior ao outro ou que haja um letramento que deva ser mais prestigiado.

1.3.2. Letramentos escolares e letramentos vernaculares

Percebe-se, atualmente, a tendência de os estudos acerca dos letramentos voltarem-se para os denominados letramentos locais ou vernaculares (aqui também chamados de cotidianos), buscando compreender os usos e os significados dos letramentos ao longo dos tempos e nas diferentes culturas. Dessa forma, torna-se relevante discutir esses conceitos, neste espaço, ainda considerando que o objetivo deste estudo é o de relacionar esses tipos de letramento aos escolares.

De acordo com Rojo (2009), esse olhar para os letramentos locais é de extrema importância no cenário atual, embora seja necessária também uma revisão dos letramentos dominantes por diversas razões. Essas razões dizem respeito aos efeitos da globalização e às exigências do mundo contemporâneo que incluem novos letramentos, uma grande circulação da informação e a diminuição das distâncias espaciais e temporais. Aliado a essas mudanças, pode-se notar, no mesmo sentido, que a escola também mudou, principalmente com a ampliação de seu acesso. Nas palavras da autora:

(...) a ampliação de acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e de professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas, que beira a situação diglósica (...) (ROJO, 2008, p.584)

O que se percebe é que a escola convive com uma grande diversidade de públicos e, portanto, de letramentos, o que acaba gerando conflitos entre os diferentes letramentos. De acordo com a perspectiva de letramento adotada nesta pesquisa, a qual considera os usos sociais que os sujeitos fazem da escrita, da leitura e da oralidade num determinado tempo e espaço, acredita-se que não se pode desconsiderar esses usos em outros espaços, além da escola, pois conforme afirma Euzébio (2012):

Tomar a escrita sob a perspectiva dos usos sociais a que se presta consiste em conceber a língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, como objeto social. Sob esse olhar, o fenômeno do letramento implica compreender os diferentes usos sociais da escrita não apenas no que tange às práticas de ensino da língua no espaço escolar, tal como tem sido empreendido historicamente, mas, também, no que diz respeito às práticas de usos sociais da escrita que têm lugar em outras instituições, tais como família, igreja, trabalho, entre outros espaços presentes na vida social. (EUZÉBIO, 2012, p.2)

Como fica claro na citação acima, historicamente, os letramentos sempre foram fortemente associados ao âmbito escolar; contudo, atualmente, há uma preocupação nos estudos mais recentes acerca do letramento quanto a essa hegemonia, havendo uma maior abordagem dos letramentos externos à escola, e denominados vernaculares, em algumas pesquisas, conforme será demonstrado a seguir.

Kleiman (2008), no mesmo sentido de Euzébio (2012), defende a necessidade de se considerar esses letramentos vernaculares, muitas vezes entendidos como marginalizados, pois eles apresentam direcionamentos diferentes e porque o letramento escolar é apenas uma forma de letramento, assim como argumenta a autora:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p.20)

Compreender, portanto, essas outras formas de letramento torna-se uma necessidade nos estudos atuais, a fim de se desvendar, de fato, os significados dos letramentos nas sociedades. O que ocorre, no entanto, é a percepção de uma supremacia dos letramentos escolares no senso comum e uma marginalização dos letramentos

vernaculares que, muitas vezes, chegam a ser entendidos enquanto opostos aos letramentos escolares.

Contudo, defende-se, neste espaço, que o letramento escolar pode ser compreendido como uma das variedades de letramento existentes, que, no entanto, foi eleita, talvez de forma equivocada, enquanto padrão ou superior em várias sociedades. Essa supremacia é estabelecida nos discursos de pais e professores e pode ser sustentada devido ao vínculo entre letramento e pedagogia, conforme esclarece Street:

Nossa hipótese é a de que, através dessa vinculação, o próprio letramento possa ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização. Essa variedade, portanto, adquire autoridade com relação a tantas outras práticas com as quais o letramento tem sido e poderia ser identificado. (STREET, 2014, p. 119)

Os letramentos vernaculares, os quais são pesquisados neste estudo, são compreendidos no mesmo sentido de Barton e Hamilton (1998), enquanto letramentos relacionados ou ancorados na experiência diária, ou seja, aqueles que se realizam cotidianamente e que servem a diferentes propósitos práticos nos quais a leitura e a escrita se fazem presentes. Esses letramentos se diferenciam, ainda segundo os autores, dos letramentos dominantes (como o escolar) por não estarem relacionados a nenhuma organização formal. Os letramentos dominantes, por outro lado, relacionam-se a organizações, implicando no fato de que há um agente para conduzi-los, como um padre ou um professor.

A fim de esclarecer a importância e o papel desses outros letramentos, além do escolar, Street (2014) realizou uma pesquisa etnográfica, cujo objetivo era investigar escolas e lares de um bairro de classe média nos Estados Unidos quanto aos usos e concepções do letramento escolar. Os estudos já realizados até então eram relativos às práticas escolares de letramento nas quais as famílias de classe média se engajavam. Street, em contrapartida, tentou demonstrar que havia lacunas nessa literatura por não apresentar práticas e concepções de letramento fora da escola e, portanto, no cotidiano dessas pessoas e nos espaços domésticos. Segundo o próprio autor:

A questão que nos incitou foi: se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas

a serem compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2014, p. 121)

Para realizar a pesquisa descrita acima, Street utilizou, enquanto metodologia, gravações em áudio que apresentavam leituras realizadas pelos pais para os filhos e um “diário de letramento”. Essa última ferramenta consistiu em um registro diário, no qual os participantes da pesquisa – pais e familiares das crianças pesquisadas – relatavam eventos familiares de letramento, em sequências, e impressões acerca do significado do letramento. Foram realizadas também entrevistas com os pais, com o intuito de se compreender melhor os registros nos diários. Além disso, os pesquisadores gravaram aulas frequentadas pelas crianças e entrevistaram professores.

Os resultados parciais dessa pesquisa revelaram que as instituições escolares se preocupam, em demasia, em demonstrar para as crianças a supremacia e a autoridade do letramento escolar, desconsiderando e até mesmo inferiorizando as outras inúmeras práticas de letramento que os alunos vivenciam em casa.

O fato é que, em ambientes escolares e familiares, há uma concepção enraizada de um letramento dominante, ideia difundida e reproduzida que traz como consequência a marginalização de outras formas de uso da leitura e da escrita. Segundo Street (2014), o letramento associou-se à educação nas escolas e sofreu uma “pedagogização” que apresenta influência ideológica e domina as concepções acerca da leitura e da escrita. Assim, nas palavras do autor:

O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte da história e em grandes setores da sociedade contemporâneas, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. (STREET, 2014, p. 122-123)

Contudo, apesar da constatação da supremacia dos letramentos escolares, não se pode, atualmente, nas diversas pesquisas acerca do letramento, desconsiderar que há várias formas de letramento fora do contexto escolar, as quais são ricas oportunidades de formações das identidades dos indivíduos e que causam, assim, influências na vida das pessoas. Alguns estudos já comprovaram essa afirmação, como a pesquisa de Weinstein-Shr, em 1993, citada na obra de Street (2014, p. 125), que apresenta um estudo comparativo com os refugiados hmongs na Filadélfia e analisa as práticas letradas que não tinham relação com a escolarização, mas que assumiam prestígio social e político na comunidade.

Outra pesquisa que reitera a não necessidade de associação entre letramento e escolarização e a não valorização exclusiva do letramento escolar, também citada em Street (2014), refere-se às conclusões de Arlene Fingeret, em 1983, acerca dos letramentos comunitários nos Estados Unidos. A pesquisadora demonstra que o letramento pode fazer parte de um processo de troca. Nesse sentido, não é necessário que todos os membros de uma comunidade desenvolvam os mesmos letramentos, conforme explicado na citação a seguir:

Uma pessoa sem habilidades letradas altamente desenvolvidas pode completar todas as tarefas letradas exigidas dela na modernidade urbana norte-americana transferindo as tarefas de preenchimento de formulários, escrita de cartas e afins a outro membro da comunidade em troca, por exemplo, de habilidades em consertar motores de carro ou gerir logística de transportes. Dentro dessas redes comunitárias, não saber ler e escrever não é mais estigmatizado do que não saber mecânica de automóveis. (STREET, 2014, p. 127)

No campo brasileiro, tem-se o exemplo da pesquisa de Euzébio (2012), em Florianópolis (SC), na qual ela investigou práticas e eventos de letramento vivenciados por um grupo de crianças de 4º e 5º anos de uma escola num bairro de vulnerabilidade social. Em um recorte dessa pesquisa, a autora focalizou possíveis proximidades ou afastamentos entre escola e a comunidade, através de eventos de letramento cotidianos e escolares, e a análise dos dados, coletados através de observação participante e de entrevistas, apontou para um desconhecimento por parte da escola acerca dos eventos de letramento vivenciados pelos alunos na vida diária. Assim, foi percebido que os professores pesquisados desconhecem a comunidade na qual as crianças vivem, bem como seus usos da leitura e da escrita em seus cotidianos, o que favorece a prática de um letramento autônomo por parte da escola, por não considerar os significados que o letramento pode ter para esse grupo.

Ao contrário da valorização dos letramentos externos à escola, o que se percebe, portanto, é uma tendência ao letramento pedagogizado que, muitas vezes, mascara o caráter ideológico do letramento ao se preocupar com o ensino e aprendizagem homogeneizados, nas casas e nas escolas, ignorando as relações de poder, as ideologias e as identidades dos sujeitos na construção dos letramentos. A consequência dessa supervalorização dos letramentos escolares pode ser vista nas sociedades, de acordo com Street (2014), ao se pensar em problemas como o desemprego e o fracasso escolar. De acordo com o autor:

O letramento, nesse sentido, torna-se uma chave simbólica para vários dos problemas mais graves da sociedade: questões de identidade ética, conflito, sucesso (ou fracasso) podem ser desviadas na forma de explicações sobre como a aquisição do letramento pode ser aperfeiçoada e como a distribuição do letramento pode ser ampliada; problemas de pobreza e desemprego podem ser transformados em questões sobre por que os indivíduos fracassam na aprendizagem do letramento na escola ou continuam, quando adultos, a recusar atenção reparadora, desviando assim a culpa das instituições para os indivíduos, das estruturas de poder para a moral pessoal. (STREET, 2014, p. 141)

Esse fracasso do letramento na escola pode ser explicado, segundo Rojo (2009), devido ao fato de a escola se tornar, muitas vezes, um lugar de choque entre os letramentos. Segundo a autora, há um apagamento dos letramentos trazidos pelos alunos nas instituições escolares, fato que faz com que esses sujeitos, por sua vez, reajam a esse fato e continuem manifestando seus letramentos vernaculares, como forma até de resistência à escola.

A esse respeito, Zappone e Yamakawa (2003) realizaram uma pesquisa em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Maringá (PR), acerca das possíveis aproximações/afastamentos entre o letramento literário na escola e os letramentos vernaculares desses alunos no que se referia à Literatura. Os autores constataram, nessa pesquisa, que existe, de fato, um choque entre esses letramentos e que a escola insiste em um ensino descontextualizado, que pouco valoriza os letramentos literários praticados pelos alunos em suas vidas diárias. Esse fato, ainda de acordo com os autores, é problemático no sentido de que a escola, ainda, não é capaz de propiciar estratégias interessantes que garantam que os alunos lidem com os textos literários de forma a tornaram-se leitores desse gênero.

Rojo (2009) ainda considera que, muitas vezes, a escola acaba por conferir um desprezo a esses letramentos locais, sendo um exemplo desse fato o que ocorre com o “internetês ou bloguês.” Nas palavras da autora: “É comum vermos professores e a mídia “reclamando” da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um ‘ataque da língua portuguesa’ (ROJO, 2009, p.103).

Como se pode perceber, uma aproximação entre os letramentos entendidos como dominantes e aqueles vernaculares pode ser uma importante estratégia para garantir sentido à aprendizagem dos alunos. É necessário, assim que o modelo ideológico de letramento, proposto por Street, seja a base das pesquisas de letramento e que os estudos nas comunidades ganhem destaque para se compreender de fato os letramentos e seus

significados na vida dos indivíduos, numa perspectiva mais ampla, na qual há implicações ideológicas, tanto no universo escolar quanto nas práticas não vinculadas à escola.

É preciso evitar a armadilha de considerar modelos dominantes de letramento em oposição a modelos marginalizados. Principalmente quando se trata de um público jovem, adulto ou idoso, o letramento vivenciado e aprendido fora da escola torna-se essencial para análise e discussão e precisa, assim, ser incorporado aos currículos escolares.

Para finalizar, cabe uma última colocação quanto à necessidade de se considerar os letramentos locais dos alunos: é importante reconhecer que, ao valorizar esses letramentos vernaculares, não se está, simplesmente, romantizando essa questão, conforme adverte Street (2003). Trata-se, sim, de um respeito a esses letramentos, o que não pode ser confundido com romanticismo. Assim, de acordo com Street (2003, p.10), “a intenção não é aceitar cegamente o que é central, nem exacerbar um romantismo ingênuo, mas propor um ponto de partida menos binário e mais sutil.”. Concluindo, a agenda que se coloca, em especial nos programas de educação de adultos, é a sensibilização para quais tipos de letramentos esses alunos de fato necessitam, sem que a escola deixe de realizar um diálogo multicultural, se limitando a ensinar e abordar aquilo que os alunos já sabem ou precisam saber em suas vidas. Nas palavras de Rojo (2009):

Cabe, portanto, à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p.115)

De forma didática, esse diálogo pode ser representado conforme a imagem abaixo (ROJO, 2009), na qual se percebe uma triangulação das culturas locais, escolares e valorizadas, visando a uma integração das três e uma abordagem tridimensional, sem hierarquias.

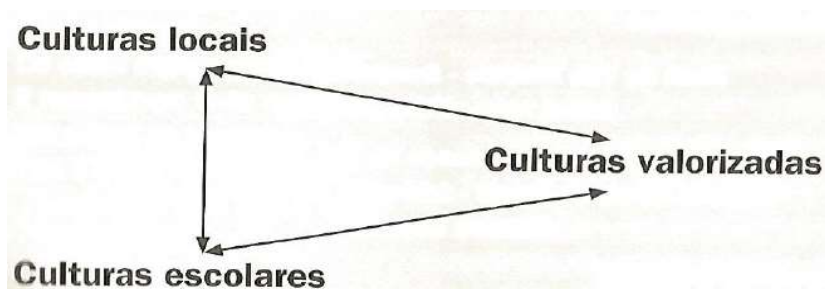


Imagem 1: Triangulação das culturas locais

(ROJO, 2009)

Dessa maneira, é possível cumprir o objetivo da escola de fazer com que os alunos participem de várias práticas sociais nas quais usem a escrita e a leitura de forma ética, democrática e levando em conta os multiletramentos, os letramentos críticos e os multisemióticos. É relevante frisar que não se trata de apenas instrumentalizar os alunos, oferecendo-lhes conhecimentos que eles já têm ou que demonstram utilizar em suas vidas diárias, mas sim partir dessas culturas locais para se chegar às culturas escolares e valorizadas. Pelandré e Aguiar (2009, p.57) reiteram essa questão, afirmando que “(...) o almejado é que as atividades escolares possam ser desenvolvidas articuladamente com as experiências dos alunos, partindo dessas vivências para outras socialmente valorizadas.”. Assim, o que se busca é a ampliação dos letramentos dos alunos, tendo como ponto de partida as práticas vernaculares, enquanto uma possibilidade para contextualizar o ensino e valorizar os conhecimentos que esses alunos apresentam.

No capítulo seguinte, será discutido o currículo de Língua Portuguesa na EJA, visando compreender as concepções de currículo que subjazem à prática escolar na modalidade e a forma como o letramento pode ser contemplado nesses currículos. O objetivo ainda de aprofundamento acerca do currículo escolar se faz necessário no sentido de se analisar se há apontamentos ou direcionamentos nas Diretrizes Curriculares, de Língua Portuguesa e da EJA, acerca da importância da inclusão dos letramentos vernaculares nas práticas escolares.

2. CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No capítulo anterior, foram discutidos os conceitos de letramento, destacando a linha teórica dos NEL e ainda diferenciando e debatendo termos associados ao letramento. Neste capítulo, serão repensados os conceitos e as perspectivas de currículo, em especial na disciplina de Língua Portuguesa e na modalidade EJA, a fim de se buscar compreender como esses currículos abordam as questões de letramento e quais são as concepções que podem embasar as práticas escolares.

Para cumprir com o objetivo deste capítulo, necessita-se, inicialmente, conceituar currículo escolar e adotar uma concepção norteadora para a pesquisa, discutindo, ainda, acerca de suas perspectivas mais recentes para a modalidade EJA. Em seguida, são analisadas a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora e a Proposta Curricular elaborada especificamente para a EJA, pela Secretaria de Educação do mesmo município. Tais documentos tornam-se importantes para esta pesquisa, uma vez que seu contexto compreende uma turma de EJA de uma escola dessa rede de ensino. Após essas reflexões, será possível, no próximo capítulo, tratar da forma como o letramento é compreendido na materialização dos currículos nas práticas escolares de Língua Portuguesa.

2.1. Conceituando currículo escolar

Ao longo dos tempos, o currículo vem sendo conceituado de diferentes formas, dependendo do período sócio-histórico. Pode-se dizer que não há uma definição única para currículo, não havendo uma unanimidade entre os estudiosos sobre a questão. Segundo Rocha (2014), há cerca de trinta definições, cada uma relacionada a teorias de aprendizagem distintas e a épocas específicas. Apesar dessa variedade de significados, segundo o mesmo autor, o termo “currículo” é geralmente empregado de forma reducionista, sem levar em conta questões culturais e históricas:

Normalmente, a expressão Currículo é usada para designar o programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, as metodologias e os materiais usados no processo ensino-aprendizagem. No entanto, a reflexão para melhor

entender objetivamente o que venha a ser currículo, implica investigar suas diferentes dimensões: social, política, econômica e cultural para melhor entender as forças diversas oriundas de cada contexto histórico, que influenciaram o processo de desenvolvimento curricular como um território amplamente contestado. (ROCHA, 2014)

Conforme apontado acima, a construção de um conceito de currículo depende de uma série de fatores de ordem social, política e cultural; em outras palavras, isso significa que a definição pode ser fluida e variar a partir de cada localidade, cada especificidade e cada momento histórico. Assim, o entendimento acerca do currículo foi se modificando e foi sendo amplamente discutido, bem como as definições do termo também foram sofrendo modificações, a partir de três grandes abordagens: a Teoria Tradicional, as Teorias Críticas e as Teorias Pós-críticas.

Segundo Silva (2007), essas teorias não são excludentes: as Teorias Críticas e Pós-críticas também consideram aspectos normativos e prescritivos da Teoria Tradicional, porém ampliam as discussões, incorporando novas concepções. Assim, o currículo passa a ser um campo altamente contestado e disputado, envolvendo conceitos de poder, gênero e multiculturalismo, conforme será abordado a seguir.

Na subseção abaixo, tem-se uma reflexão acerca dessas Teorias de Currículos, objetivando compreender os direcionamentos acerca do currículo historicamente e traçar um panorama dos conceitos de currículo a partir dos diferentes enfoques sócio-históricos e ideológicos.

2.1.1. Teorias de Currículo

Para se compreender o conceito de currículo e definir uma concepção mais adequada a esta pesquisa, é necessário, a priori, conhecer, de forma breve, as diferentes teorias até então difundidas nesse campo. Dessa forma, tem-se, até a década de 1960, o predomínio da Teoria Tradicional de currículo, a qual compreendia o conhecimento de forma estática e objetiva e ainda considerava o professor enquanto um transmissor do conhecimento e o aluno enquanto um ser passivo, cujo papel era memorizar uma série de conteúdos. De acordo com essa abordagem, o foco de interesse era meramente técnico e as preocupações eram relativas à melhor forma de organizar o que seria ensinado.

Nesse paradigma teórico, o currículo era considerado neutro, não havendo preocupações com as questões de identidade, de poder e com os aspectos culturais que

pudessem influenciá-lo. Conforme já exposto, o foco eram as questões burocráticas e a construção do currículo se dava de forma mecânica, a partir do levantamento das habilidades e dos conteúdos necessários para os estudantes.

Como representantes dessa corrente, tem-se Jonh Franklin Bobbitt, que compreendia o currículo atrelado ao modelo de fábrica e ao sistema industrial. Esse panorama histórico, marcado pela industrialização e pelo Taylorismo⁵, refletia nos estudos acerca do currículo, ao considerar a necessidade da massificação da escolarização e a formação da mão de obra para o trabalho.

Nesse sentido, Malta (2013, p.345) conclui que “a teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, acadêmica.”

Com a democratização do ensino (fenômeno melhor abordado no próximo capítulo), ocorreram mudanças no processo de ensino e aprendizagem que se refletiram nas discussões acerca do currículo escolar. Ainda nessa época, a partir da década de 1960, surgem críticas à Teoria Tradicional e aos princípios conservadores advindos do taylorismo e da revolução industrial. A partir das críticas, emerge a Teoria Crítica de currículo, a qual considerava que a educação era instrumento de luta de classes e que deveria romper com as desigualdades sociais e com a exclusão de uma camada da população. Nesse sentido, o currículo escolar deveria extrapolar as questões tecnicistas e a listagem de conteúdos, para se tornar locus de crítica e de lutas sociais.

A abordagem Crítica de currículo começa, assim, segundo Silva (2007), a considerar a cultura do povo marginalizado, antes ignorado nas Teorias Tradicionais, e compreende o currículo para além de um conjunto de objetivos e metodologias para se chegar a um fim. Nesse sentido, a neutralidade na educação passa a ser questionada e as relações de poder tornam-se centrais, dando importância ao diálogo. Nessa concepção, o currículo é, pois, um lugar onde circulam significados.

⁵De acordo com Cruz (2017), o Taylorismo foi desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), no final do século XIX e início do século XX. Essa corrente surgiu no contexto da revolução industrial e baseia-se em alguns princípios básicos que visam ao desempenho da produção, sendo o mais importante deles a ideia da necessidade de divisão do trabalho. (Fonte: http://www.infoescola.com/administracao/_taylorismo/)

No Brasil, tem-se como representante dessa corrente Paulo Freire, que, segundo Silva (2007), não desenvolveu uma teoria de currículo, mas discutiu a questão e defendeu a ideia de que o currículo deveria ser um campo cultural de lutas, no qual a educação seria problematizada e o ensino deveria ter caráter dialógico. Freire (2003) criticava a educação bancária, já abordada no capítulo anterior, na qual os conhecimentos eram apenas “depositados” nos alunos, os quais eram seres passivos na construção de saberes, e acreditava que a educação deveria ser um ato dialógico, no qual educandos e educadores deveriam participar da construção do currículo de forma crítica.

Segundo Yamasaki e Santos (1999), as ideias de Freire inovaram o processo pedagógico ao defenderem a relação da aprendizagem do aluno com sua condição social. Nas palavras dos autores:

Paulo Freire demonstra que o aprendizado do aluno não se dá através de um método de memorização de conteúdos, mas deve partir daquilo que é significativo ao aluno e sua realidade. O método parte da “leitura de mundo”, respeitando a cultura do educando e problematizando realidade em que está inserido, e, a partir do universo vocabular do aluno, vai construindo a leitura da palavra escrita. Educar, para essa concepção, significa construir uma consciência crítica sobre a realidade vivida e se engajar na sua transformação. Significa possibilitar ao educando a leitura do mundo através da palavra e levá-lo a reconhecer e valorizar sua própria cultura. (YAMASAKI E SANTOS, 1999, p.8)

Assim, como se pode notar, o aluno e sua cultura adquirem importância no processo de ensino, ao contrário do que se acreditava anteriormente. Dessa forma, o educando não é visto mais enquanto um ser passivo, e o conhecimento não é neutro, sendo que, nessa concepção, alunos e professores têm suas funções e importâncias no ensino. O educador, assim como o aluno, também é um sujeito que deve ser crítico e problematizar o ensino. De acordo com Feitosa (1999, p.21): “subjacente à pedagogia Paulo freiriana, está uma concepção de educador autônomo, pesquisador, capaz de refletir criticamente e agir sobre a realidade, transformando-a”.

Feitosa (1999) ainda destaca que as propostas de Paulo Freire partem do estudo da realidade dos alunos, sendo necessário conhecê-los para realizar “uma síntese dialética entre o saber erudito e o saber popular” (FEITOSA, 1999, p.24). Assim, não é possível planejar previamente um currículo ou um programa para os alunos, pois será através do conhecimento dessa realidade que se poderá construir um plano de curso. Nesse contexto, as relações entre educandos e educadores é mais horizontal, sendo que ambos são agentes de conhecimento, eliminando, assim, qualquer possibilidade de autoritarismo.

Freire elaborou, na realidade, um método de alfabetização visando à libertação através do conhecimento e a politização dos sujeitos, o qual apresentou aproximações com o modelo ideológico, proposto por Street, conforme discutido no capítulo anterior. O método Freire se baseia em alguns princípios, a saber: politicidade e dialogicidade do ato educativo. A questão da politização parte da premissa de que não existe educação neutra, sendo a alfabetização um ato político e um fator de inclusão social. Segundo Feitosa (1999):

O que existe de mais atual e inovador no método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade, é desafiado a repensar a história enquanto aprende a escrever a palavra história. Essa reflexão promove a passagem da consciência ingênua – também conhecida como consciência mágica – para a consciência crítica. (FEITOSA, 1999, p.24-25)

Vê-se, portanto, que, embora não tenha proposto uma teoria de currículo, propriamente, as ideias de Paulo Freire redirecionaram o ensino, em especial na EJA, ao considerarem o currículo de forma mais flexível e ao propor a utilização de “palavras geradoras” como estratégia para alfabetizar. Essas palavras eram retiradas das realidades dos alunos e, a partir delas, desdobravam-se reflexões políticas e acerca da estrutura linguística, através do estudo das famílias silábicas.

A dialogicidade, por sua vez, compreende as relações entre cultura e homem, considerando a importância do tripé educador-educando e objeto de conhecimento para o sucesso da aprendizagem.

Dialogando com Feitosa (1999), Bartlett e Macedo (2015) consideram que a herança de Freire é considerável para o campo da pedagogia crítica, da alfabetização e do letramento. Nas palavras dos autores:

Freire deixou um imenso legado para estudiosos e profissionais que trabalhavam com a alfabetização, letramento e pedagogia crítica. Contribuiu imensamente com princípios fundamentais para a construção de uma pedagogia transformadora e emancipatória: a percepção de que a escolarização é neutra, mas um processo político, o respeito pelo aluno e seu conhecimento; a afirmação de que o aprendizado começa a partir da experiência e da cultura do aluno; a insistência de que a aprendizagem deve ser significativa e relevante, o valor do diálogo como ferramenta pedagógica; e o elo crítico entre reflexão e ação. (BARTLETT e MACEDO, 2015, p.228)

Apesar da importância dos estudos de Freire e da Teoria Crítica de currículo, a partir das décadas de 1970 e 1980, as teorias acerca do currículo se expandiram em uma dimensão mais política e ideológica e surgiu a Teoria Pós-crítica, que ampliou as ideias da Teoria Crítica, enfatizando ainda mais o multiculturalismo e compreendendo o currículo de forma aberta, dinâmica e não linear.

Isso significa que, de acordo com a proposta Pós-crítica também deve haver uma pesquisa do vocabulário do aluno e de sua realidade, aproximando professor, aluno e objeto, de forma a tornar o ensino democrático, conscientizado e libertador. Porém, além disso, as questões multiculturais ganham destaque.

O conceito de multiculturalismo torna-se importante para as discussões sobre currículo, uma vez que se verifica, cada vez mais, um panorama social e cultural diversificado, no qual as sociedades se tornam cada vez mais complexas e heterogêneas e, nesse sentido, a educação não pode ignorar essas mudanças e desenvolvimentos sociais. Como salienta Moreira (2011), as sociedades contemporâneas apresentam diferenças marcantes em relação à classe social, ao gênero, à etnia, à orientação sexual e à religião. Nesse sentido, para o autor, o multiculturalismo é algo inegável, podendo esse conceito ser definido a partir de algumas abordagens, conforme o mesmo destaca:

- a) Atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural;
- b) Meta a ser alcançada em um determinado espaço social;
- c) Estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural;
- d) Corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea;
- e) Caráter atual das sociedades ocidentais. (MOREIRA, 2011, p.66)

Para o autor, essa última perspectiva de multiculturalismo, enquanto uma característica das sociedades atuais, é a mais indicada para explicar os fenômenos culturais na atualidade. Assim, “multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inseparável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar” (MOREIRA, 2001, p.66).

No campo educacional, o conceito de multiculturalismo torna-se importante, pois a escola recebe, cada vez mais, um público diversificado e com diferentes características e crenças sociais, religiosas e políticas. Assim, adequar o currículo a essa nova demanda é uma necessidade, principalmente quando se trata do público de EJA, que recebe alunos com uma bagagem cultural de vida mais expressiva, se comparada à de crianças, essa questão do multiculturalismo é bem importante, não podendo ser ignorada.

Ainda segundo Moreira (2011), a educação multicultural resgata valores culturais, garante a pluralidade cultural, reduz preconceitos, contribui para tornar o mundo mais justo e com menos exclusão e ainda integra grupos e garante a homogeneidade.

As Teorias Pós-críticas, assim, fundamentam-se no multiculturalismo, consideram o indeterminismo subjacente ao currículo e consideram que ele é produzido socialmente, com a participação do aluno crítico e produtivo. Além de criticarem as Teorias Tradicionais, ainda consideram questões de lutas sociais, ampliam as discussões de currículo para a importância do educando no processo de ensino e aprendizagem, sendo o sujeito o foco principal na construção e discussão do currículo escolar. Sobre essa questão, Silva esclarece que:

O currículo não é, pois, construído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. (SILVA, 2007, p.40)

Para Malta (2013), a partir do desenvolvimento das Teorias Críticas e Pós-críticas, o conceito de currículo tornou-se complexo, pois não havia mais neutralidade nas escolhas, e sim valores éticos e morais envolvidos nas questões curriculares, conforme ele aponta:

Quanto às perspectivas críticas e pós-críticas, o currículo se tornaria mais complexo na medida em que essas perspectivas passam a concebê-lo como um campo ético e moral. Essas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica, inevitavelmente, relações de poder, as quais se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder. (MALTA, 2013, p.341)

A partir do exposto, torna-se pertinente destacar que a concepção de currículo aqui adotada refere-se a essa última teoria comentada (Pós-crítica), a qual o considera enquanto uma construção social que envolve negociações entre professores e alunos, simetria nas relações de poder e multiculturalismo. Assim como Silva (1999, p.148), acredita-se, neste estudo, que o currículo “é uma questão de saber, de poder e identidade”. Tal filiação teórica deve-se, em grande parte, à especificidade do público de EJA, pois, quando se trata de educar alunos que já têm uma certa vivência, uma ampla experiência de vida e que já estão inseridos na sociedade de forma participativa, seja através do trabalho ou das relações interpessoais, tem que se pensar em um currículo que atenda a

essa demanda e que contemple todos os sujeitos, escutando-os e dando-lhes oportunidade de participação.

Conceber o currículo numa concepção Pós-crítica, considerando a busca de simetria nas relações de poder e o multiculturalismo, não significa apenas abordar questões raciais e éticas na escola, mas implica uma reflexão sistemática acerca da diversidade a partir de aspectos históricos e políticos, conforme afirma Malta (2013):

As questões raciais e éticas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade ética e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o preconceito racial, questionar por que e com que valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro. (MALTA, 2013, p.352)

Nesse sentido, é importante considerar o gênero dos alunos, suas opções sexuais, as etnias, as raças, enfim, as questões multiculturais e problematizá-las no âmbito escolar, juntamente com os alunos, para compreender e formar um currículo que seja pertinente e adequado a cada público. Dessa forma, entende-se que não há um currículo único; há sim vários currículos que são construídos a partir dos grupos sociais e do contexto histórico, podendo-se falar em currículos (no plural). Para Sacristán (1995), o currículo é desenvolvido a partir de vários processos e não se reduz a “um objeto delimitado e estático que pode planejar e depois implantar”.

Compreender o currículo no plural (currículos) implica no fato de que ele não é fechado ou previamente produzido por um único sujeito. Ele é, sobretudo, uma rede de entrelaçamentos de conhecimentos, experiências e emoções, conforme nos apontam Barcellos (2010) e Paiva (2004), e pode ser maleável no sentido de que pode se adequar e se modificar a partir de diferentes situações.

No mesmo sentido, Oliveira (2013) propõe que é preciso compreender o currículo para além de uma lista de conteúdos e enquanto uma criação cotidiana e interativa, estabelecida em rede, a qual envolve escolhas e possibilidades. Compreendendo o currículo dessa forma, pode-se pensar, inclusive, na existência de vários tipos de currículo. Para Goodlad (1979), há, assim, um currículo formal, o qual é prescritivo, normativo e considerado desejável, e há um currículo operacional, o qual se refere àquele que é realmente observado em sala de aula. Ainda para o mesmo autor, há um currículo

“percebido”, que diz respeito àquele que o professor diz estar desenvolvendo, e um currículo “experenciado”, o qual compreende o que é entendido pelos alunos.

Silva (2007) também faz referência a diferentes tipos ou situações de currículo ao mencionar a existência do currículo “oculto”, diferente de um “oficial”, o qual está presente no âmbito escolar através dos comportamentos e dos valores dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor (2007, p.78), “o currículo oculto é construído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

A partir da discussão das teorias de currículo, as quais refletem no conceito e na construção dos currículos escolares, pretendeu-se compreender as diferentes concepções de currículo, difundidas até o momento, para então esclarecer a concepção que será adotada neste estudo e que norteará as análises acerca dos currículos desenvolvidos na EJA e no contexto dessa pesquisa. Assim, enfatiza-se que a concepção Pós-crítica é a mais adequada a esse estudo por considerar aspectos multiculturais, as identidades e o protagonismo dos sujeitos; questões essas também importantes no desenvolvimento do letramento ideológico. Principalmente devido ao público de interesse deste trabalho, pode-se dizer que não há possibilidades de se desenvolver um currículo na escola sem a participação desses alunos que têm tanto a contribuir para o ensino e que apresentam diferenças culturais marcantes, conforme abordado na seção seguinte.

Na próxima parte deste capítulo, portanto, encontram-se reflexões específicas acerca do currículo na educação de Jovens e Adultos.

2.2. Currículos na Educação de Jovens e Adultos: diálogo e amorosidade

Quando se trata de discutir o currículo na EJA, uma das principais questões que surge refere-se às particularidades desse currículo com relação ao currículo de outras modalidades. Muito ainda se discute se o currículo na EJA deve ser diferente e, segundo Vilar e Anjos (2014), a opinião da maioria dos professores é a de que deve haver um currículo especial para EJA. Contudo, conforme apontam as autoras, há ainda muitas indagações sobre as modificações desse currículo, conforme elas destacam:

Entre muitos professores acredita-se que, em função das especificidades inerentes à EJA, deveria existir um currículo voltado para a EJA. Mas qual seria esse currículo? A que grupo de interesse este currículo serviria? Como

seriam escolhidos os conteúdos? Quem os escolheria? Quais fundamentos norteariam a elaboração desse currículo? São muitas as questões a serem pensadas quando se defende a ideia de um currículo especial para a EJA. (VILAR E ANJOS, 2014, p.88)

Apesar de se pensar na necessidade de um currículo diferenciado para a EJA, o que, normalmente, acaba se distinguindo são questões meramente burocráticas, como a de carga horária reduzida e a flexibilidade das tarefas e avaliações. Embora esses aspectos sejam importantes, é necessária uma reflexão mais apurada sobre o papel da escola, sobre os educandos e educadores da EJA e os objetivos pretendidos em cada contexto.

Quanto ao perfil dos alunos da EJA, percebe-se, de forma geral, que a modalidade atende a um público com características bem semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes. As semelhanças referem-se ao histórico de fracasso escolar e à aparente exclusão social vivenciada por esses alunos; enquanto as diferenças se dão no sentido de que cada um tem sua história, seus desejos e expectativas, além de apresentarem idades variadas em uma mesma turma.

Dito de outro modo, constata-se que esses alunos que chegam às salas de EJA têm, em sua maioria, aspectos semelhantes no que se refere às questões escolares: eles, quase sempre, deixaram de estudar ou nunca estudaram, por motivos econômicos e sociais e apresentam dificuldades de inserção na sociedade por serem analfabetos ou por pouco dominarem a leitura e a escrita. Para Yamasaki e Santos (1999), o público de EJA é bastante homogêneo por um lado, considerando aspectos socioeconômicos e a marginalização dos sujeitos, porém é heterogêneo como em toda modalidade, ainda com diferenças acentuadas devido às idades variadas em uma mesma classe.

Dessa forma, em uma mesma sala de aula, pode-se perceber a diversidade dos sujeitos quanto às idades, aos gostos, às preferências e às necessidades de aprendizagem. Ao se dizer que cada sujeito tem uma história e expectativas diferenciadas, cabe destacar que se entende que, em todas as modalidades, essa heterogeneidade também é verificada, contudo, por se tratarem de sujeitos com idade já avançada (jovens, maiores de 15 anos, adultos e idosos), eles já apresentam, em comparação aos alunos crianças, uma bagagem cultural mais ampla e objetivos mais concretos e estabelecidos, além de uma vivência de mundo bem maior, fato já abordado e que faz com que a EJA enfrente um desafio maior na construção dos currículos.

Ao se compreender, portanto, as especificidades da modalidade e o perfil dos alunos que a frequentam, há que se considerar também a importância da construção de um currículo voltado para atender às diferentes demandas que surgem e às diversas

expectativas de aprendizagem. Assim, é necessário se pensar também na flexibilidade das práticas curriculares e na reorganização das práticas pedagógicas para a EJA.

Para conhecer as necessidades de cada público, torna-se importante o ato da escuta e o exercício de dar voz para cada sujeito. Segundo Barcellos (2010, p.44): “esta escuta precisa dar-se levando em consideração o entrelaçamento das emoções e das atitudes deste outro fluir do seu viver cotidiano, para, com isso, abrirem-se espaços para romper-se com o longo processo de silenciamento que foi imposto a grandes parcelas da população”.

É importante destacar que a conversa e a interlocução proposta por Barcellos (2010), com a qual se comunga neste estudo, não encara o diálogo enquanto uma ação banal e não sistematizada, pois apenas uma concepção de currículo Tradicional e monocultural considera o diálogo como uma “conversa fiada”.

Ferraro (2002), em consonância com as ideias de Barcellos, aponta o diálogo enquanto uma ferramenta cotidiana para promover a solidariedade e o companheirismo entre os sujeitos envolvidos no processo educacional. Da mesma forma, o autor sugere que esse possa ser um meio de organizar a prática escolar e o currículo.

Assim, a compreensão do que é necessário para cada grupo, em cada contexto, (através do diálogo) pode servir de base para o desenvolvimento de um trabalho em qualquer área de conhecimento, de forma, ainda, interdisciplinar. Da mesma maneira, as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos podem ser o fio condutor da elaboração do currículo na EJA e em outras modalidades de ensino. Barcellos (2010, p.17) afirma que “o currículo e os programas escolares, elaborados a partir de experiência antepassadas, podem servir como um primeiro conjunto de informações úteis para um grupo de pessoas planejarem sua ação educativa (...)”

A proposta que aqui se coloca é, portanto, assim como nas ideias de Barcellos (2010), criar espaços para quebrar o longo processo de silenciamento desses sujeitos, aproximando suas trajetórias e trazer para o currículo as experiências de vida de cada um e, portanto, considerar as práticas de letramentos vernaculares de cada grupo.

É importante destacar, contudo, que ter as experiências e o cotidiano enquanto pontos de partida não significa deixar de contemplar assuntos e aspectos de ordem global e planetária, pois: “(...) ao contemplar localidade e globalidade estamos dando oportunidade para a transformação da sociedade em comunidade”. (BARCELOS, 2010, p.122). Melhor explicando, o que se quer dizer é que é necessário considerar aquilo que o aluno quer aprender, ou aquilo pelo qual ele está interessado, acrescido das práticas

vernaculares das quais ele participa, para elaborar um currículo, sem, contudo, desconsiderar importantes conhecimentos que ampliarão esse repertório dos alunos e seus letramentos.

É importante ressaltar que, ao dar voz aos alunos e ao compreender as especificidades desse público e de cada contexto de EJA, espera-se romper com a visão reducionista e pragmática de currículo, a qual apenas objetiva preparar os alunos para o mercado de trabalho. Segundo Soares (2005), é essa a perspectiva que ainda predomina nos meios acadêmicos e que influencia a elaboração das propostas pedagógicas na EJA. A educação, segundo a mesma autora, deve ser holística e precisa, portanto, considerar as diferentes dimensões e possibilidades dos seres humanos, como o afeto, os conhecimentos gerais e o acesso aos bens e valores sociais.

Vilar e Anjos (2014) também acreditam que o currículo na EJA deve contemplar as diferentes nuances de formação humana e que deve ainda se orientar a partir da diversidade dos alunos, no que se refere à cultura e à linguagem. Para as autoras, o currículo pode ser fundamentado na realidade social, sendo multicultural, ao valorizar as diferenças culturais, sociais, econômicas e linguísticas dos alunos.

No mesmo sentido, Freire (1997) já destacava a importância de se criarem espaços de aprendizagem numa perspectiva de diálogo e de parceria, acreditando que a construção do conteúdo deveria se dar de forma colaborativa e romper com visões Tradicionais de currículo, por considerar os sujeitos com papéis ativos. Para o autor, a cooperação é a peça chave para a aprendizagem, pois, quando todos se consideram enquanto parceiros, e não como competidores, há partilha de ideias e conhecimentos e favorece-se o processo de ensino e aprendizagem.

Barcellos (2010) também comunga com esse caráter dialógico do currículo ao considerá-lo enquanto um texto. Compreender o currículo enquanto um texto significa que ele pode ser interpretado de várias formas e que há uma interlocução de vozes na sua construção. Assim, ele se torna um gerador de sentidos, de significados e emoções. Nas palavras de Barcellos (2010):

(...) o currículo será tomado como um texto a ser lido, interpretado e construído num processo conjunto e permanente. Um processo de construção curricular que precisa envolver todos os atores da ciranda educativa e que não seja, como até hoje foi, pautado por uma orientação racionalista, e de dominação, como resto, tem-se mostrado o processo educativo escolar, em nossa sociedade de orientação patriarcal (BARCELLOS, 2010, p.35, 36)

Ao se considerar o currículo enquanto um texto e ao se ter como base o cotidiano e as emoções, também contemplam-se as questões da amorosidade, da afetividade e do acolhimento, questões essas de suma importância quando se trata de educação, de acordo com Barcellos (2010). Da mesma forma, ao compreender o currículo como algo além de uma sucessão de conteúdos, pode-se avançar para práticas mais críticas e transformadoras que, de fato, colaborem para a formação do sujeito participativo.

Também para Nicodemos (2011), o currículo deve se relacionar à vida dos sujeitos e superar as concepções tradicionais, conteudistas e reducionistas que encarem a EJA enquanto modalidade compensatória e com função apenas de formação para o mercado de trabalho. Nas palavras da autora:

A aproximação do campo do currículo crítico e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem buscado, prioritariamente, como referenciais significativos a incorporação de elementos dinâmicos da prática e da realidade social, possibilitando a superação de uma perspectiva meramente tradicional, conteudista e formalista de currículo (NICODEMOS, 2011, p.46)

Ainda segundo a autora, a escola é espaço de socialização, de disputa de poder e de trocas, não podendo, assim, massificar a ação pedagógica e negar a identidade e alteridade do aluno jovem, adulto ou idoso.

Sintetizando, pode-se afirmar que há a necessidade de se romper com os paradigmas tradicionais de currículo na EJA e em outras modalidades e criar novas possibilidades de aprendizagem na escola, a partir da afetividade, do cuidado, da amorosidade, do diálogo, das identidades e do multiculturalismo, indo, assim, em direção a uma concepção de currículo Pós-crítica.

Na EJA e no Ensino Regular, o currículo deve ser uma construção coletiva, na qual os educandos devem ter vozes para que a aprendizagem tenha significado. O importante, assim, é ter em mente aquilo que os alunos esperam da escola e os sentidos que os educadores lhe atribuem, para tentar aproximar essas representações, através de propostas curriculares que garantam a permanência dos alunos na escola.

Apesar dessa necessidade de construção conjunta e dialógica do currículo, Vilar e Anjos (2014) advertem que há temas e conteúdos fundamentais para serem incorporados aos currículos, os quais não podem ser ignorados, pois são, inclusive, diretos dos alunos. Assim, há uma base comum nas propostas e outras que deve ser diversificada. Enquanto temas comuns, as autoras destacam a leitura, a escrita e o trabalho com as tecnologias, considerando que os alunos têm direito de acesso à escrita, ao letramento digital e a uma

escolarização ampla, que abranja todas as áreas de conhecimentos, incluindo conteúdos sugeridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), sem ser reducionista e tradicional.

Também se acredita que o acesso à leitura e à escrita seja um direito de todo cidadão, por isso, considerando os objetivos e questões deste estudo, o foco das reflexões está no currículo de Língua Portuguesa da modalidade EJA. Assim, a próxima seção aborda o currículo, em especial, nessa disciplina.

2.3. Currículo de Língua Portuguesa na Alfabetização de Jovens e Adultos

Esta seção tem o objetivo de compreender as perspectivas e direcionamentos do currículo de Língua Portuguesa na EJA. Para tanto, será necessário, inicialmente, compreender as concepções de linguagem que podem subjazer às Propostas Curriculares e buscar subsídios teóricos, em especial, nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a EJA (MEC, 2001), produzida pelo Ministério da Educação. Dessa forma, posteriormente, será possível analisar alguns documentos importantes para a compreensão deste estudo, a saber: as Diretrizes Curriculares para a modalidade EJA da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para a EJA desse mesmo município.

Quando se trata do ensino de Língua Portuguesa na EJA, acredita-se que o currículo precisa considerar, primeiramente, que os alunos adultos, jovens ou idosos já estão inseridos em práticas de letramento diversas, mas que precisam de adquirir autonomia em relação a essas práticas e a outras, ainda não familiares. Dessa forma, esse currículo poderá estar adequado às necessidades individuais e coletivas.

Apesar de o aluno adulto já estar inserido na sociedade e já participar dela de alguma forma, não se pode negar que, ainda nos dias de hoje, o uso inadequado da língua é um fator de exclusão social, pois a sociedade, cada vez mais grafocêntrica, exige diferentes usos dos sujeitos. Assim, não saber se comunicar através da linguagem escrita pode fazer com que o indivíduo perca alguma oportunidade ou não consiga participar de alguma situação de comunicação em seu cotidiano. Pelo exposto, pode-se dizer que a utilização da língua é uma forma de participação social e que se acredita que é tarefa do ensino de Língua Portuguesa (e de outras disciplinas) nas escolas formar cidadãos que exerçam suas cidadanias de forma efetiva e através da linguagem.

Ao utilizar a leitura e a escrita adequadamente, os indivíduos podem participar da sociedade de forma crítica, consciente, além de ser possível, através desse uso, o sentimento de segurança e a ampliação da autoestima do sujeito. O que se constata nas salas de aula de EJA e nos depoimentos de alunos da modalidade (BARCELOS, 2010 e PEREIRA, 2013) são casos nos quais a falta de leitura e escrita gerou preconceito e findou por excluir o sujeito de alguma prática de letramento. Nesse sentido, é na escola que se podem sistematizar os conhecimentos acerca da língua, modificando e estreitando a relação que o aluno tem com ela.

Importante nessa questão é considerar o fato da adequação da linguagem a cada situação comunicativa: dessa forma, através do ensino de Língua Portuguesa, o aluno poderá ser capaz de utilizar a linguagem em cada contexto de interação. Embora não se esteja afirmando que isso seja prerrogativa apenas do professor de Português.

Para dar conta dessa tarefa, o ensino de língua precisa ter, como ponto de partida, o entendimento de que a linguagem é forma de ação e interação, considerando que a língua não é um sistema fechado e que, dessa forma, admite múltiplas possibilidades de uso, que dependem de cada situação.

Travaglia (1996) considera que a concepção de linguagem pode alterar a forma como o trabalho na disciplina será organizado. Assim, compreender a linguagem enquanto um espelho do pensamento ou como instrumento de comunicação, por exemplo, pode modificar o trabalho e gerar prioridades e objetivos específicos e diferenciados.

De acordo com a primeira ideia acerca da linguagem, ela seria estruturada a partir do pensamento, sendo algo que dependesse de cada indivíduo e de sua organicidade mental. Para Wilhelms (2008), essa concepção é reducionista, por considerá-la de forma individual e por conceber que apenas a linguagem organiza o pensamento humano, conforme ele explica:

Acredita-se, dessa forma, que quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente o seu pensamento. Portanto, essa concepção caracteriza a linguagem como algo individual e que se centra na capacidade mental do indivíduo. (WILHELMS 2008, p.68)

Tal concepção torna-se problemática ao considerar que a pessoa que não se comunica de forma satisfatória, também não pensa. No ensino, essa ideia pode repercutir de forma negativa, configurando um processo de ensino e aprendizagem tradicional, focado em métodos e técnicas de memorização.

Por outro lado, considerar a língua enquanto um instrumento de comunicação diz respeito a compreendê-la enquanto um sistema de signos ou um código, o que requer que o emissor e o receptor compreendam uma mensagem. Essa concepção, desenvolvida, inicialmente no estruturalismo de Ferdinand Saussure (1916) e no gerativismo por Noam Chomsky (1955), não considera situações reais de comunicação ou o contexto.

Em contrapartida, entender a língua enquanto objeto de interação pressupõe que além de exteriorizar o pensamento e de se comunicar, ela é um instrumento de ação, situada em um tempo e num espaço e com uma finalidade específica. O ensino de língua, a partir dessa concepção, não é pautado em regras ou em nomenclaturas, mas sim, voltado para os usos que os sujeitos fazem da língua.

A partir dessa terceira concepção de linguagem exposta, os Programas Curriculares podem ser estruturados e repensados. Acredita-se, assim, que essa última abordagem, que considera a língua enquanto instrumento para interação, deve ser a base dos currículos atuais, uma vez que estudos mais recentes apontam para a necessidade de ensinar a língua de forma que o aprendiz possa utilizá-la de forma eficiente nas diferentes situações de comunicação. Em especial na Educação de Jovens e Adultos, considerar a língua enquanto um instrumento de interação requer ponderar, inicialmente, as utilizações da língua por esse público e os contextos nos quais se faz necessário ler e escrever. Isso não significa, contudo, que outras formas de linguagem mais elaboradas e pouco familiares não devam ser abordadas, pois o ensino de língua objetiva que o sujeito possa transitar pelas diferentes situações comunicativas com autonomia e propriedade.

Ainda nessa crença de língua enquanto ação e interação, não há espaços para o trabalho com situações abstratas e textos artificiais, pois há de se lidar com situações concretas de uso da leitura e da escrita. Assim, antigas metodologias e orientações no campo da alfabetização de jovens e adultos, tais como as cartilhas e as palavras geradoras, tornam-se descontextualizadas, embora as palavras geradoras pudessem até apresentar sentido na vida dos alunos adultos, conforme já comentado. As cartilhas, enquanto materiais metodológicos para a alfabetização, traziam frases curtas e sem sentido para os alunos, visando alfabetizar a partir de um método de alfabetização. As palavras geradoras, por sua vez, eram desvinculadas de um texto e de um contexto de produção no qual a língua estivesse em uso com uma finalidade social.

Na perspectiva da linguagem enquanto interação, surgem diversas teorias linguísticas que começam a embasar propostas curriculares e o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Rojo e Cordeiro (2013), na apresentação da obra Gêneros

orais e escritos na escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2013), ocorre um deslocamento do foco de ensino em língua materna, no qual antes predominavam aspectos normativos e a análise linguística e gramatical, para um ensino procedimental, voltado para os usos da língua, valorizando-se a leitura e a redação. Nesse novo direcionamento, a análise gramatical fica, segundo as autoras, atrelada aos usos de textos na sala de aula.

Para as mesmas autoras, o texto começou, então, a ser utilizado enquanto objeto de uso, mas não de ensino, sendo útil para desenvolver ações de leitura, de escrita e análises linguísticas, estimulando o aluno a ler e escrever. Em um momento posterior, o texto torna-se suporte para desenvolvimento das habilidades, porém, ainda não é, de fato, o foco do ensino, sendo utilizado como pretexto para o ensino da gramática.

Após discussões e estudos no campo da linguística a respeito do uso dos textos na sala de aula, considerando a importância da linguagem enquanto interação, verifica-se, a partir dos anos de 1990, mais precisamente, em 1997, a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997), uma “virada discursiva” (ROJO e CORDEIRO, 2013) no que diz respeito aos textos e seus usos no ensino. Tal mudança deveu-se à importância atribuída ao texto no que diz respeito ao seu funcionamento e seu contexto de produção.

No quadro dessas novas perspectivas do ensino de língua, insere-se a Proposta Curricular Nacional de Língua Portuguesa para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2001), a qual apresenta questões importantes para o direcionamento do ensino de Língua na EJA em todo país, comentada a seguir.

Inicialmente, a respeito desse documento, cabe destacar o reconhecimento da importância da disciplina Língua Portuguesa no mundo contemporâneo e a concepção de linguagem adotada que ultrapassa a transmissão da informação e a representação do pensamento, servindo, assim, como um instrumento de interação, conforme ilustra a passagem abaixo, retirada do documento:

A área de Língua Portuguesa permeia as outras áreas do conhecimento. Nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, aos saberes, enfim, à cultura da qual fazemos parte. A importância da linguagem para os seres humanos não reside só nas possibilidades de comunicação que encerra. Por ser um sistema de representação da realidade, ela dá suporte também a que realizemos diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória. (MEC, 2001, p.53)

Em termos das orientações pedagógicas para a disciplina, o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) considera que a área de Língua Portuguesa abrange

o desenvolvimento da linguagem oral e o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em se tratando das Diretrizes para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, há apontamentos para uma introdução dessas habilidades linguísticas, a partir da aprendizagem da leitura e da escrita enquanto um processo contínuo.

A orientação do documento para o trabalho com a oralidade parte do princípio de que a linguagem oral é um forte canal de comunicação dos alunos, principalmente daqueles analfabetos e considera primordial tratar nas salas de aula acerca das variantes linguísticas, abordando questões de respeito e adequação das variantes a cada situação de comunicação. O objetivo, segundo as orientações do MEC, é ampliar essas utilizações orais da língua, valorizando a diversidade, conforme aponta a passagem retirada do documento a seguir:

Assim, mais do que coibir essa flexibilidade da linguagem oral, o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa deve acolher a diversidade, propiciando aos educandos a ampliação de suas formas de expressão, possibilitando-lhes o uso de modos de falar adequados a diferentes situações e intenções comunicativas. (MEC, 2001, p.55).

Para tanto, recomenda-se, no documento, que os professores criem oportunidades para os alunos se expressarem e argumentarem. Assim, é importante que o educador propicie momentos de escuta de seus alunos e que os incentivem a falar e a se posicionar oralmente. Percebe-se que essa orientação vai ao encontro das pesquisas recentes acerca do Currículo de Jovens e Adultos e das propostas teóricas expostas anteriormente, que consideram o diálogo e as relações interpessoais enquanto componentes importantes da construção do currículo.

Quanto à linguagem escrita, é orientado que o professor da modalidade EJA valorize possíveis escritas já conhecidas dos alunos (como o nome ou um endereço) e que, a partir desse conhecimento prévio, criem situações nas quais a escrita seja necessária. As Diretrizes ainda enfatizam a importância de se contemplar os conhecimentos acerca do sistema alfabético (relativos ao âmbito da alfabetização) e os aspectos de uso da escrita nos contextos de comunicação (âmbito do letramento).

A autonomia em relação à leitura e à escrita necessita, segundo as Diretrizes, da familiaridade com a diversidade de textos que circulam na sociedade. Assim, é necessário que o aluno reconheça as diferentes funções da escrita, os diferentes suportes e as várias representações visuais, sendo o objetivo primordial da disciplina:

(...) formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa. Portanto, atividades que envolvam leitura e produção de textos são essenciais para alcançar esse objetivo. Para aprender a escrever é preciso escrever, e o mesmo vale para a leitura. Na interação com este objeto de conhecimento — o texto — e com a ajuda do professor, o aluno poderá realizar essas aprendizagens. (MEC, 2001, p.57)

Além do objetivo geral supracitado, são elencados, de forma didática no documento, outros objetivos para o ensino de língua, os quais são importantes de serem destacados neste estudo e estão expostos na tabela a seguir:

Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
Respeitar a variedade linguística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa
Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.
Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.
Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses.
Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical sobre a língua.

Quadro 1 (MEC, 2001, p.62 e 63)

Esses objetivos são considerados, também nesta pesquisa, importantes para a formação do sujeito usuário da língua, que a utiliza com autonomia, nas diferentes situações comunicativas. Concorde-se com essas Diretrizes de âmbito Nacional de que ensino de Língua Portuguesa precisa estar voltado para o exercício da cidadania e que deve focar nos usos e para os usos da língua pelos indivíduos. Dessa forma, a língua será um instrumento para ampliar a participação social e os letramentos dos alunos.

Assim como outras Propostas curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Regular, a Proposta em questão compreende a língua em uma perspectiva sociointeracionista⁶ e orienta a prática pedagógica a partir dos gêneros textuais, os quais são materializados em textos que circulam na sociedade, enquanto um caminho possível para se atingir os objetivos elencados acima. Os gêneros têm, no documento, um lugar de destaque, e, devido a essa importância que eles ocupam nessas diretrizes, assim como no ensino de Língua Portuguesa de modo geral, com base na “virada discursiva”, aludida anteriormente, o próximo capítulo buscará discutir a noção de gênero e refletir acerca do ensino de língua, norteados por esses instrumentos.

Antes, porém, na última seção desta parte, ainda serão feitas algumas considerações acerca da Proposta Curricular de Juiz de Fora para a EJA e para o Ensino de Língua Portuguesa também do Município de Juiz de Fora, uma vez que a turma pesquisada é pertencente a essa rede de ensino e que essas diretrizes deveriam orientar o trabalho das escolas municipais.

2.4. Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Nesta seção, será discutida a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de 2012 (JUIZ DE FORA, 2012a), elaborada pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, juntamente com professores e coordenadores da rede, e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (JUIZ DE FORA, 2012b), também produzida pelo mesmo órgão. O objetivo, ao se debruçar sobre tais propostas, é compreender as diretrizes e os apontamentos do ensino para as escolas municipais para, posteriormente, ser possível analisar a prática pedagógica nas aulas de língua materna na turma de EJA pesquisada, bem como compreender o currículo desenvolvido no universo em questão.

Para cumprir com o objetivo desta parte do trabalho, a seção em questão está dividida em duas partes: a primeira delas relativa à Proposta Curricular para a EJA da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e a segunda referente à Proposta Curricular de Língua Portuguesa, também elaborada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, juntamente com colaboradores.

⁶ Teoria desenvolvida pelo professor russo Vygotsky (1896-1934) que considera a interação dos sujeitos com o mundo para a aquisição e uso da Linguagem.

2.4.1. Proposta Curricular da Rede Municipal: Educação de Jovens e Adultos

A Proposta Curricular para a EJA (2012a) começou a ser elaborada no ano de 2009, a partir de encontros e discussões entre representantes de escolas municipais acerca do ensino na EJA. Durante esses encontros, membros da Secretaria de Educação organizaram debates e ouviram alguns educadores de EJA do município quanto ao que seria pertinente e adequado para um currículo unificado entre as escolas Municipais, em termos de conteúdos e temas.

Após três anos de discussão e de elaboração, o documento foi disponibilizado para os educadores da rede, em formas de apostilas e on-line. A partir da leitura desse documento, cabe ressaltar, inicialmente, que ele aponta a necessidade de uma constante reflexão teórica e prática, visando fortalecer uma unidade entre as escolas municipais, sem desconsiderar, no entanto, a individualidade e a diversidade de cada contexto. Tal ponderação é considerada pertinente neste estudo.

Dessa forma, considera-se que, embora haja orientações gerais, o documento não é uma matriz fechada, e sim uma tentativa de estabelecer diálogos e de colaborar para a prática pedagógica e para o sucesso dos alunos, conforme consta na apresentação do documento.

Nesta diretriz, destaca-se que a elaboração da Proposta Curricular foi uma tentativa de reestruturar a EJA no município, ampliando o acesso e a permanência de um grupo historicamente excluído da educação formal, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a Base Comum do Currículo Nacional, as quais encontram atualmente em fase de elaboração.

Dentre as diretrizes operacionais descritas no documento, cabe destacar a importância de valorizar a experiência dos alunos como ponto de partida, o planejamento conforme o ritmo dos alunos e a formação das turmas de EJA, a partir das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa. Essas orientações são pertinentes no sentido de que, conforme apontado anteriormente, um currículo na perspectiva Pós-crítica considera o multiculturalismo, as relações de poder e as relações dialógicas para a construção das diretrizes curriculares.

Um aspecto que também é importante destacar a respeito do documento é que ele “convida” a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para um engajamento na ação educativa, para uma constante reflexão, para a participação crítica e para a construção de um currículo dinâmico e democratizante nas escolas da rede. Além disso, é previsto que a elaboração do currículo deve reconhecer as necessidades dos alunos da EJA, bem como seu perfil.

A finalidade da EJA, segundo a Proposta, é desenvolver a aquisição da cultura geral e a formação humana de seu público. A autonomia intelectual seria, segundo as Diretrizes, uma consequência direta desses saberes. De acordo com o documento:

Isso significa preocupar-se em proporcionar uma formação que compreenda o permanente aprender de toda a comunidade escolar, a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva, o comportamento solidário, o acompanhamento da dinamicidade das mudanças sociais e o enfrentamento de problemas novos. Para tanto, faz-se necessário construir soluções originais a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos.(JUIZ DE FORA, 2012a, p.8)

Com base no trecho acima, pode-se perceber que as orientações da Secretaria de Educação do Município parecem se preocupar com uma formação holística, visando romper com a crença do valor compensatório da modalidade e com o caráter reducionista do currículo, voltado apenas para a formação propedêutica e valorizando ainda a reflexão crítica e dialógica.

Ao se preocupar com o permanente aprender, conforme demonstra a citação em questão, as Diretrizes também deixam claro que compreendem a alfabetização como um processo. Assim, é destacado no documento que a alfabetização deve se configurar enquanto uma possibilidade de inserir o cidadão no mundo, e não como uma simples decodificação do código escrito. Dessa forma, nessa Proposta, a alfabetização é considerada um processo atrelado ao de letramento, conforme também o que se defende nesta pesquisa.

Nesse processo de alfabetização, é importante considerar os conhecimentos prévios dos alunos, conforme explicita o documento:

Como já discutido anteriormente, o aluno da EJA traz consigo conhecimentos e experiências que lhes são próprios e já possuiu uma relação, mesmo que informal, com a leitura e com a escrita, estabelecendo seu contato com o mundo letrado: quando faz compras, quando identifica o ônibus do bairro, quando paga suas contas, entre outras situações. Esses alunos têm conhecimento da função social da leitura e da escrita, pois consideram o contexto do texto, distinguem letras de números e de desenhos, diferentemente

de uma criança. Por isso, a escola precisa considerar esses conhecimentos e, a partir deles, desenvolver habilidades que lhes permitam compreender e interpretar o mundo letrado. (JUIZ DE FORA, 2012a, p.9)

Entendendo o letramento enquanto um conhecimento a ser adquirido ao longo de toda a vida e atrelado a todos os conteúdos, coexistindo vários tipos de letramento, a proposta curricular aponta o papel de todos os educadores nesse processo, enquanto articuladores dos saberes, os quais necessitam saber incluir, selecionar, priorizar, planejar e, acima de tudo, reconstruir sempre os conhecimentos juntamente com os alunos. Dessa forma, a prática na sala de aula, segundo o documento, estará contemplando todos os perfis de alunos da EJA. Essa perspectiva também vai ao encontro das colocações teóricas supramencionadas que acreditam e apostam na valorização do conhecimento prévio do aluno para estruturar o currículo.

Por outro lado, apesar da percepção de diálogo dessa proposta com o escopo teórico desta pesquisa acerca de currículo na EJA, em alguns momentos, percebe-se uma falta de fundamentação desses aspectos. Ao elencar, por exemplo, de forma didática, as funções e ações dos professores da EJA, não fica bem explicado para os leitores a importante função que os educandos também exercem no processo de ensino e aprendizagem e parece haver uma sobrecarga no papel do professor e uma ausência de protagonismo para o estudante, conforme ilustra a reprodução da tabela a seguir:

PAPEL DO PROFESSOR	AÇÕES ESTÁVEIS DO PROFESSOR
• Responsabilizar-se pelo ensino; • Desenvolver estratégias para que todos os alunos aprendam a aprender modos de apropriação da linguagem; • Contribuir para tornar os alunos usuários autônomos da escrita e da leitura.	• Descobrir os interesses e motivações iniciais dos alunos.; • Planejar e desenvolver boas situações de aprendizagem; • Propor conteúdos que vão ao encontro dos saberes já construídos; • Dar continuidade às tarefas propostas; • Orientar a seleção de materiais para trabalhar; • Organizar grupos de trabalho; • Decidir a duração das atividades; • Garantir que cada um chegue o mais longe possível.

Quadro 2 (JUIZ DE FORA, 2012, p.10)

Como se pode notar, a partir dessa tabela, o documento atribui muitas responsabilidades ao professor no processo de ensino e aprendizagem, como responsabilizar-se pelo ensino, decidir a duração das atividades e propor os conteúdos, e acaba por não dar tanta relevância ao papel do aluno na construção do saber, pois não elenca funções e papéis do educando, apenas considera que o professor deve pautar suas ações nos interesses e necessidades dos alunos e contribuir para tornar os alunos usuários autônomos. Dessa forma, por esse ponto de vista, não há uma demonstração do caráter dialógico que o currículo deve assumir, conforme já explicitado.

Enquanto aspecto positivo do documento, podem-se apontar as questões de alfabetização e letramento. Acentua-se, na Proposta, que a alfabetização é um processo possível desde que bem planejado e que o letramento oportuniza ao aluno as experiências necessárias para inserção na sociedade. Assim, de acordo com a Proposta da EJA de 2012: “Trabalhar, portanto, na perspectiva do letramento, acentuando a aquisição crítica da leitura, da escrita e das múltiplas linguagens é um dos fins precípuos da EJA, indo muito além do processo inicial da alfabetização.” (JUIZ DE FORA, 2012a, p.11). Dessa forma, de acordo com o Documento, a EJA estará a serviço do desenvolvimento da cidadania e contribuindo para uma sociedade mais igualitária. Embora se faça alusão ao letramento no documento, nota-se que se subestima, nessa proposta, a questão do letramento no plural e que ainda falta conexão do trabalho de letramento com as outras disciplinas, além da Língua Portuguesa.

A respeito da Proposta curricular da EJA de 2012, elaborada pela Secretaria de Educação, cabe destacar a abordagem acerca da necessidade de um trabalho interdisciplinar e transversal, contudo não se verifica uma maior abordagem desse assunto e exemplificações mais claras de como didatizar esse trabalho, em especial no que se refere ao âmbito letramento. Assim como no documento, também se acredita que, somente pensando a educação enquanto um processo não isolado e fragmentado é que os múltiplos saberes poderão ser desenvolvidos. Concorde-se com o documento quando este afirma que um currículo que segrega os conhecimentos e hierarquiza as disciplinas renega a visão de escola criativa e enfatiza as fronteiras conteudistas das disciplinas.

A fim de dar conta desse trabalho interdisciplinar, a Diretriz em questão apresenta uma proposta de ensino baseada em eixos temáticos integradores, a qual reforça o caráter coletivo da organização escolar e não fragmenta o processo de conhecimento.

Tal proposta através dos eixos tem como base o pensamento freiriano de que a cidadania perpassa todas as ações pedagógicas. Assim, os temas sugeridos giram em torno

da importância da cidadania e na seleção de assuntos que façam sentido para o público da EJA e que contribuem, segundo o documento, para uma nova organização escolar. A seguir, tem-se a reprodução do organograma referente aos eixos integradores, sugerido na Proposta Curricular:

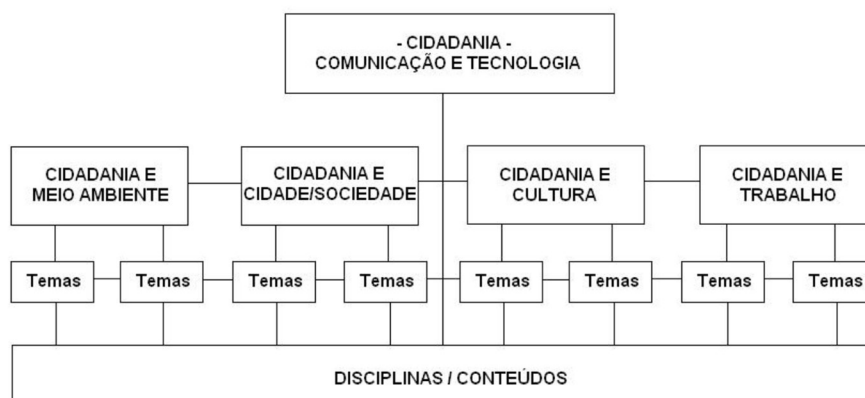


Imagem 2: Organograma dos eixos integradores

Esses eixos integradores, expostos acima, seriam, na prática, divididos por semestre: a orientação é que em cada semestre letivo, seja abordado um eixo, em todas as disciplinas e para as turmas das fases I a VIII (Correspondente do segundo ao nono ano do Ensino Fundamental). As escolas podem ter autonomia para planejar a partir de projetos ou unidades e ainda precisam pensar esses eixos a partir da realidade de cada público.

Essa dinâmica ainda precisa se dar a partir de uma rede, resultante do entrecruzamento desses eixos com os conteúdos programáticos (planejados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais de cada disciplina), conforme ilustra a imagem abaixo:

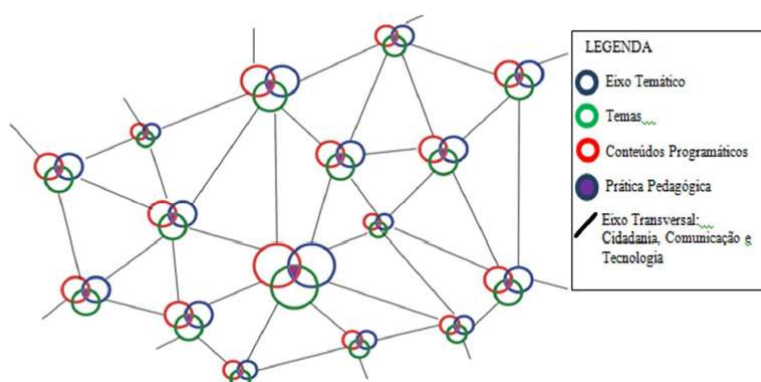


Imagem 3: Arquitetura Curricular para EJA a partir de 2011
Fonte: Adaptado do ProJovem Urbano (2010)

A respeito dessa proposta de trabalhar todos os conteúdos a partir dos eixos integradores sugeridos, pode-se dizer que se reconhece a tentativa de abordar diferentes temas, possivelmente de interesses dos alunos, e de promover a interdisciplinaridade, rompendo as barreiras entre as disciplinas e abordando questões importantes de cidadania. No entanto, não há no documento exemplos da transposição desses temas para a prática educativa, fato que pode gerar dúvidas aos professores de como trabalhar esses temas de forma interdisciplinar, conforme já mencionado. Dessa forma, caso os educadores tenham dificuldade de compreender as orientações, o ensino pode se tornar um tanto engessado ou fechado a novas possibilidades e a outros temas de interesse do mundo jovem ou adulto.

Os eixos são, no documento, apontados enquanto diretrizes, e não enquanto uma possibilidade ou uma sugestão e, acredita-se que cada realidade e cada contexto escolar de EJA deve selecionar os seus temas e excluir outros não pertinentes. O que se entende é que alguns conteúdos relativos à leitura, à escrita, à tecnologia e ao letramento matemático, por exemplo, devam ser abordados enquanto direito de todos os estudantes, conforme apontam Vilar e Anjos (2014). Contudo, a forma como esses conteúdos serão abordados e didatizados pode e deve variar, não sendo pertinente determinar que toda sala de EJA do município de Juiz de Fora deva, semestralmente, comentar e discutir assuntos relacionados ao trabalho, à cultura, ao meio ambiente e à sociedade, propostos ainda de maneira vaga, já que o Documento não exemplifica possíveis abordagens.

Concluindo, a proposta curricular em questão avança em alguns pontos e, em algumas passagens, até destaca a importância do papel do aluno, da dialogicidade, da formação integral do estudante e da valorização dos conhecimentos prévios do público. Por outro lado, falha em algumas orientações, conforme buscou-se demonstrar.

Enquanto uma última colocação, acredita-se que, possivelmente, a Proposta possa ser vaga para muitos professores que não estão envolvidos nas discussões atuais sobre currículo e sobre EJA e que necessitam de orientações mais concretas e exemplificadas. Nesse sentido, o receio é que a Proposta possa ser mal interpretada ou incompreendida por alguns educadores.

A seguir, serão expostas reflexões acerca da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, com o objetivo de analisar as diretrizes da Secretaria de Educação da cidade para o ensino de Língua Portuguesa na modalidade regular e na EJA, uma vez que ainda não foi elaborado um documento recente

com orientações para o ensino de Língua Portuguesa, específico para a EJA. Assim, o documento, analisado a seguir pode servir de subsídios para a elaboração e planejamentos na modalidade relativos a essa disciplina.

2.4.2. Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Prefeitura de Juiz de Fora

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 2012 substituiu uma Proposta para a mesma disciplina elaborada em 2001. Ao analisar e comparar ambos os documentos, pode-se chegar à conclusão de que o mais recente representa um avanço em termos teóricos e metodológicos, conforme apontam as pesquisas realizadas por Magalhães e Ferreira (2014):

A partir dessa comparação, percebemos o quão diferentes são as propostas da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Consideramos o documento de 2012 como um avanço, principalmente por estar mais condizente com os pressupostos teórico-metodológicos mais recentes da Linguística Aplicada ao Ensino de língua materna. (MAGALHÃES, FERREIRA, 2012, p. 115)

Esse avanço deve-se, segundo as autoras, ao deslocamento do foco do ensino da gramática, na proposta de 2001, para o privilégio das práticas de linguagem a partir das situações discursivas. As autoras ainda consideram que o documento anterior considerava a língua como interação apenas na teoria, pois, ao transpor os conteúdos teóricos em estratégias, não eram reafirmadas as práticas de linguagem a partir dos usos e dos contextos de utilização da língua.

Dessa forma, o documento de 2012, que começou a ser elaborado em 2010, com a participação das escolas, consolidou importantes reflexões acerca do ensino de língua, as quais merecem destaque neste estudo. Nesse sentido, é importante destacar que essa Proposta está calcada em duas posturas epistemológicas: teoria interacionista de aprendizagem⁷ e teoria sociointeracionista de linguagem. Dessa forma, o foco do ensino é o estudo das relações entre usos e formas da língua e a reflexão linguística. Tal objetivo traduz, assim, uma mudança para o tratamento da gramática nas aulas de língua materna, pois a realização dessa tarefa se daria a partir dos usos dos gêneros textuais, conforme expõe o Documento.

⁷ Teoria de aprendizagem que considera o aprendiz enquanto um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. No campo da leitura e da escrita, essa teoria é representada pelo Construtivismo, cuja representante é Emília Ferreiro. (1986)

Devido à importância que os gêneros textuais assumem no ensino de língua nesse documento, a terceira seção da Proposta da Secretaria Municipal de Juiz de Fora é toda destinada a esse assunto e configura-se como uma parte de suma importância para a Proposta Curricular, apresentando, como bases teóricas, autores como Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2013) e Marcuschi (2010).

Nesta seção do documento em questão, além das abordagens teóricas, as orientações metodológicas apontam para uma prática a partir da utilização de diversos gêneros e de um trabalho a partir de Sequências Didáticas, visando possibilitar aos alunos o domínio e a apropriação dos gêneros. Esse tema (gênero) será aprofundada no próximo capítulo deste trabalho, conforme já mencionado.

A seção cinco do documento reforça a sugestão de ensino de cunho sociointeracionista, ao apresentar orientações sobre a utilização do texto (enquadrados em gêneros) como objeto de ensino para se desenvolver a leitura, a oralidade e a escrita, e, para facilitar a orientação desse trabalho, a partir de gêneros, os autores elaboraram um quadro com sugestões de distribuição de gêneros ao longo dos anos escolares, a partir de uma hierarquização dos conteúdos.

As outras seções do documento são relativas à concepção de aprendizagem, à concepção de linguagem, à alfabetização e ao letramento e aos eixos organizadores do ensino, conforme ilustra a tabela abaixo, retirada dos estudos de Magalhães e Ferreira (2014):

Seções
Concepção de aprendizagem
Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa
Gêneros textuais e ensino
Alfabetização e letramento: revendo conceitos
Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental
Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral

Quadro 3 (MAGALHÃES, FERREIRA, 2012, p. 106)

Quanto aos eixos organizadores do ensino, a Proposta Curricular de 2012 da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora apresenta alguns eixos como forma de orientar o ensino de língua, na perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem e de garantir que os estudantes de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental tenham

condições para, de fato, participarem das práticas sociais de linguagem. Dessa forma, os eixos que são sugeridos para as escolas municipais, são os seguintes:

1. Compreensão e valorização da cultura escrita;
 2. Apropriação do sistema de escrita;
 3. Leitura e Gêneros Textuais;
 4. Produção escrita e Gêneros Textuais;
 5. Produção oral e Gêneros Textuais;
 6. Reflexão linguística e Gêneros Textuais.
- (JUIZ DE FORA, 2012b, p.43)

Esses eixos, expostos acima, ainda são, no documento, detalhados, de forma a facilitar as consultas dos educadores e de especificar o que se entende por cada um deles. Percebe-se, ao analisar essa organização por eixos, bem como suas especificações, que, de fato, houve uma organização das informações para os leitores, de maneira prática, e que os eixos contemplaram vários aspectos da formação linguística, ainda preocupando-se com a construção da cidadania e do letramento.

Cabe ainda destacar que, nos apêndices das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa de Juiz de Fora, encontram-se sugestões de trabalho a partir de cada um desses eixos de ensino, fato não percebido na Proposta da EJA analisada anteriormente. Esses exemplos são considerados importantes para a compreensão e orientação do professor.

Quanto ao trabalho de alfabetização e letramento, o qual interessa de forma mais específica para esta pesquisa, o documento orienta que ambos os processos sejam tratados de forma concomitante, a partir de atividades de reflexão sobre a linguagem, propiciadas pelo uso dos gêneros textuais, conforme comprova a passagem a seguir, retirada do documento:

A prática de leitura e escrita pressupõe a superação de aulas centradas em textos artificiais, feitos exclusivamente para serem usados na escola, para pautar-se em um trabalho pedagógico que oportunize aos educandos o contato com a diversidade de textos e modalidades de uso da língua. Para tanto, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações de interação, em que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre o que é escrever e sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: *para quem, onde e com qual finalidade se escreve*. Da mesma forma, nas atividades de leitura, é fundamental explorar os gêneros de texto, os aspectos que os identificam e seu objetivo. Em relação à linguagem oral, é necessário propor atividades que auxiliem no desenvolvimento das habilidades próprias a essa modalidade, em instâncias públicas e privadas, e na compreensão de que a fala não é espelho da escrita e vice-versa. (JUIZ DE FORA, 2012b. Pag. 34)

Concluindo esta seção, pode-se dizer que, ao se debruçar sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, percebe-se que ela tem como apontamento teórico um ensino voltado para a dimensão social da língua, considerando importantes os aspectos relativos à oralidade, à leitura, à escrita e à variação linguística. Tal constatação vai ao encontro das novas perspectivas nacionais para o ensino de língua.

Comparada à outra proposta curricular, específica para o ensino de EJA, percebeu-se uma maior preocupação com o detalhamento e com as exemplificações práticas, de forma a melhor orientar o professor. Foi notória também a atualização e a relevância dos aspectos teóricos relativos ao ensino de língua, os quais estão nas direções das concepções adotadas neste estudo.

Em suma, essa Proposta e outras as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa na atualidade apontam para um ensino na perspectiva interacionista, voltada para o uso que os sujeitos fazem da língua, a partir da utilização de gêneros textuais nas aulas para cumprir com esse objetivo, conforme destacado nesta seção e na passagem a seguir, retirada do Documento da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora:

(...) se o ensino de Língua Portuguesa nas escolas deve desenvolver a competência discursiva dos alunos para utilizarem eficazmente a linguagem nas diversas situações sociocomunicativas, produzindo textos orais e escritos coerentes e coesos, adequados aos seus interlocutores, aos assuntos tratados e aos seus objetivos, é fundamental considerar os Gêneros Textuais como instrumentos indispensáveis. (JUIZ DE FORA, 2012b. Pag. 15)

Considerando a importância que os gêneros textuais assumem no trabalho de alfabetização e letramento e nas aulas de Língua Portuguesa, o próximo capítulo discute a prática pedagógica a partir desse instrumento, realizando reflexões acerca da didatização dos gêneros nos currículos enquanto um caminho possível para se desenvolverem os letramentos dos alunos.

3. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA NA EJA

A partir das discussões no capítulo anterior, pode-se afirmar que os currículos mais recentes de Língua Portuguesa fundamentam-se na teoria sociointeracionista de linguagem e apontam o uso de diversos textos, materializados em gêneros e presentes na sociedade, enquanto norte para o ensino, a fim de se desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, a partir do uso que eles fazem da língua. Nesse sentido, devido à importância que os denominados gêneros textuais assumem nessas propostas, este capítulo busca aprofundar o assunto e discutir acerca da noção de gênero, para compreender de que maneira os professores podem utilizar tais artefatos em suas aulas, com vistas à promoção dos letramentos.

Leal e Santana (2015) evidenciaram a importância dos gêneros nos currículos e o espaço que eles ocupam nas discussões acadêmicas ao analisar o conteúdo de 26 documentos com diretrizes curriculares de Língua Portuguesa. Os autores constataram que, em 25 dessas Diretrizes Curriculares, a diversidade textual foi apontada enquanto metodologia de ensino e que 96% dos materiais citavam a palavra gênero. Eles ainda concluíram, nessa pesquisa, que há grande influência da teoria bakhtiniana nos currículos, embora os conceitos sejam explicitados de forma ainda incipiente.

Esse mapeamento realizado pelos autores corrobora a importância que os gêneros assumem nas discussões atuais de Língua Portuguesa, sendo o documento da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, analisado anteriormente, mais um exemplo de proposta que direciona para o ensino a partir de gêneros. Daí a reafirmação da necessidade de aprofundamento do tema.

Pelo exposto, este capítulo aborda, de forma mais específica, os direcionamentos e conceitos acerca dos gêneros textuais e o ensino de língua a partir deles, buscando defender que o trabalho na perspectiva do letramento pode ser desenvolvido através do uso dos gêneros textuais nas salas de aula.

Dessa forma, são, inicialmente, discutidos os conceitos de gêneros textuais a partir de três abordagens teóricas, para, em seguida, ser possível refletir acerca do ensino de Língua Portuguesa através do uso dos gêneros, enquanto um caminho possível, e, assim, tentar compreender maneiras de se desenvolver o letramento ideológico.

3.1. Conceituando gênero textual

Os estudos dos gêneros apresentam várias abordagens que lhes conferem uma complexidade no tratamento. Segundo Bunzen (2004), esse é um conceito utilizado em diversos campos do conhecimento, que ganha ressignificações próprias em cada área, sendo sempre pertinente se questionar para quem o gênero está a serviço, qual seu embasamento teórico e qual a concepção de linguagem o está subsidiando.

Conforme destacado anteriormente, a vertente bakhiniana acerca de gênero está fortemente presente nos currículos de Língua Portuguesa, segundo os estudos de Leal e Santana (2015). Assim, percebe-se que diversas vertentes de gêneros textuais surgiram nas últimas décadas embasadas nas teorias do filósofo russo Mikhael Bakhtin (1895-1975).

Segundo Machado (2013, p.152), “a partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre gêneros”, isso porque, até então, as questões em torno do gênero eram centradas na classificação binária ou tríade de Platão e na *Poética* de Aristóteles. Para Platão, ou o gênero era relativo ao aspecto sério (epopeia e tragédia) ou ao burlesco (a comédia e a sátira), sendo essa representação denominada binária. Posteriormente, em *A república*, os gêneros são considerados, pelo autor, em uma dimensão tríade, na qual coexistiam os gêneros mimético ou dramático (tragédia e comédia), o expositivo ou narrativo e o misto e a epopeia. Dessa última classificação do gênero (triádica), baseia-se a *Poética* de Aristóteles, na qual a tragédia é o modelo para a poesia; assim, a clássica teoria de gêneros, desenvolvida na obra de Aristóteles, era centrada na definição das formas poéticas, considerando a importância da classificação. A esse respeito, Machado explica que, na *Poética* de Aristóteles, os gêneros são classificados como obras da voz, como demonstrado na passagem abaixo:

A obra de Aristóteles é muito clara nesse sentido. Em sua poética, classifica os gêneros como obras da voz tomando como critério o modo de representação mimética. Poesia de primeira voz é representação da lírica; a poesia de segunda voz, da épica, e a poesia de terceira voz, do drama. Trata-se de uma classificação paradigmática e hierárquica, facilitada pela observação das formas no interior de um único meio: a voz. (MACHADO, 2013, p.151)

A princípio, então, os estudos sobre os gêneros nasceram atrelados ao campo da poética e da retórica e, por esse motivo, tornaram-se, inclusive, a base dos estudos literários. Durante muito tempo, os gêneros literários prevaleceram até o surgimento da

prosa, que, segundo a mesma autora, passaram a reivindicar novos parâmetros de análises a partir da realização pelo discurso. Nesse contexto é que surgem os estudos de Bakhtin, os quais consideram não apenas a classificação, mas, sobretudo, o dialogismo da comunicação humana, conceito discutido a seguir.

Dessa forma, os gêneros e os discursos passam a ser compreendidos como “esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (MACHADO, 2013, p.152) e, a partir dos estudos bakhtinianos foram considerados, além da retórica, as práticas prosaicas de diferentes usos da linguagem.

Para Leal e Santana (2015), o conceito de gênero, na obra de Bakhtin, assume destaque na discussão sobre linguagem, pois, para o autor, há uma estreita relação entre língua e vida e, por isso, não se pode ignorar a natureza dos enunciados e as variedades de discursos. Bakhtin (2000), desse modo, destacou que, durante a interação, são produzidos enunciados (individuais), os quais se relacionam a outros enunciados elaborados em outras situações comunicativas semelhantes. Essa similaridade de enunciados se dá a partir do objetivo da comunicação, dos contextos nos quais ocorrem ou, ainda, devido aos interlocutores da interação. Assim, as relações entre os enunciados confere à linguagem um caráter dialógico, sendo essa a tese central dos estudos de Bakhtin acerca do gênero.

Segundo Bakhtin (2000), o caráter dialógico da linguagem se dá no sentido de que todo enunciado é proveniente de outro, sendo uma resposta inserida na comunicação verbal. Por isso, o discurso é construído conjuntamente entre os interlocutores, e não de forma individual. Para Leal e Santana (2015), a dialogicidade ultrapassa o diálogo entre interlocutores, pois, segundo Bakhtin (2000), o locutor é um respondente e não o primeiro a romper o silêncio, já que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 291).

Ao produzir, assim, um texto, há uma busca na memória de conhecimentos anteriores, de situações semelhantes que fazem com que os indivíduos interajam de forma parecida. Por esse motivo, “o enunciado é, ao mesmo tempo, individual e fruto de construções sociais.” (LEAL e SANTANA, 2015, p. 207).

É dentro desse dialogismo explicado anteriormente que Bakhtin (2000) insere os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2000, p.279). Esses tipos são elaborados nas diferentes esferas das atividades humanas e relacionam-se ao uso da linguagem, podendo se concretizar em três dimensões: conteúdo dizível, forma composicional e estilo. Nas palavras do autor:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada dos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas, também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p.279)

Essas dimensões são, segundo Bakhtin (2000), inter-relacionadas e seus pontos de contato se dão a partir da finalidade do discurso, dos destinatários, dos contextos sociais onde se inserem as interações, e, ainda, a partir dos suportes textuais⁸ nos quais os textos estão circulando.

Os tipos relativamente estáveis de enunciados (realizados nas três dimensões citadas acima) são elaborados nas diversas esferas das atividades humanas, conforme mencionado anteriormente e, dessa forma, considerando que há uma infinita gama de atividades, também existe uma infinidade de gêneros. Assim, para cada esfera, relaciona-se um conjunto de gêneros que se sustentam ou ampliam devido às exigências de cada esfera. Para Bakhtin (2000):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do dialogismo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e as composições de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizadas), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (BAKHTIN, 2000, p. 279-280)

Como se pode notar, a variedade de gêneros é incontestável e tão ampla quanto as atividades humanas, de forma que listá-las torna-se tarefa difícil. Além disso, a cada momento, surgem novos gêneros oriundos da criatividade e da capacidade humana e alguns ainda se modificam e alteram suas formas e funções. Para Machado (2013, p.155), “exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos

⁸ Segundo Marcuschi (2003), os suportes textuais constituem “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (2003, p. 11). Dessa forma, pode-se pensar como exemplo de suporte o jornal, um outdoor ou uma revista, por exemplo.

incluem toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciados da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica”.

Sendo a esfera prosaica ampla, nas quais outras esferas estão inseridas, Bakhtin classifica os gêneros em dois grupos: gêneros primários e secundários. Os gêneros primários seriam aqueles relativos à comunicação cotidiana, e os secundários àqueles produzidos a partir de códigos culturais, como a escrita.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), Bakhtin denomina de gêneros primários aqueles que ocorrem nas atividades mais simples, não sendo, necessariamente, da modalidade oral, podendo-se citar, como exemplo: as ordens, pedidos, cumprimentos, conversas, bilhetes, cartas e interações no Skype etc. Já os gêneros secundários apresentam finalidades públicas em várias esferas de comunicação, tendo como exemplo: as atas, os formulários, artigos, romances, a arte, a política, gêneros jornalísticos, dentre outros.

Torna-se necessário destacar que essas esferas de comunicação se complementam e se modificam. Exemplificando, não se pode dizer que um diálogo possa perder sua “(...) relação com o contexto de comunicação ordinária quando entra, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica” (MACHADO, 2013, p.156). O que ocorre, segundo Machado (2013), é que o diálogo adquire as nuances do novo contexto. No mesmo sentido, para Rojo e Barbosa, “os gêneros secundários podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama. (ROJO e BARBOSA, 2015, p.19)

A partir da teoria de gênero desenvolvida por Bakhtin, surgiram, conforme já comentado, várias outras abordagens e novos conceitos atrelados ao gênero, como aponta Bonini (2011). Dentre estes estudos, pode-se citar três tradições que defendem um trabalho escolar baseado em gêneros: a escola australiana (Escola de Sidney), a Escola de Genebra e a escola norte americana (Nova Retórica). Essas três tradições apresentam teorias diferentes acerca do gênero, porém defendem um trabalho pautado em teorias de gêneros no ensino de Língua Portuguesa, fato que demonstra que não há apenas um caminho possível de se trabalhar com gêneros na sala de aula.

A seguir, serão discutidas as três abordagens com o objetivo não de contrapor suas teorias, mas de relacionar suas ideias e de refletir acerca das contribuições de seus estudos para a construção do conceito de gênero e para o ensino de língua, ainda com a intenção de apontar a possibilidade de um diálogo, principalmente entre a Escola de Genebra e a

Nova Retórica, enquanto possibilidade de embasamento teórico para a prática na sala de aula.

A escola de Sidney, pouco difundida no Brasil, apresenta uma perspectiva sistêmico-funcional, o que significa que a linguagem, nessa abordagem, é considerada um sistema de escolhas na qual os usuários desempenham funções sociais. De acordo com Bunzen (2004), isso significa que: “(...) as escolhas linguísticas são socialmente determinadas pela interação do contexto de cultura e do contexto de situação” e que “as escolhas em relação ao gênero vão depender do contexto de cultura”.

Os estudos da Escola de Sidney se desenvolveram, segundo o mesmo autor, a partir das pesquisas sobre as práticas de letramento escolar nas escolas primárias e secundárias na Austrália, entre as décadas de 1970 e 1980. Foram analisadas, nesse período, produções escritas de crianças em várias disciplinas no que se referiam aos propósitos comunicativos. Os resultados apontaram que os alunos produziam, em sua maioria, gêneros narrativos e que não estavam sendo consideradas suas práticas de letramentos. Nesse contexto, Martin (1985) criticou o empoderamento⁹ desses sujeitos e defendeu a necessidade de se relacionar língua e cultura, compreendendo o gênero como os tipos de atividades linguísticas pertencentes à cultura.

De acordo com Ramalho (2008), nessa abordagem, os gêneros são compreendidos a partir de seus objetivos ou propósitos sociais. Assim, pode-se dizer que a escola de Sidney, cujos principais pressupostos foram desenvolvidos por Halliday e Hansan (1989), apresenta uma teoria baseada na variação funcional e na descrição das diferenças linguísticas entre os gêneros a partir de diferentes contextos.

No mesmo sentido, Souza e Silveira (2014) apontam que, nessa escola australiana, o conceito de gênero está relacionado ao conceito de cultura e de situação, o que significa que o conceito de gênero é influenciado por ideologias e convenções sociais. A definição de situação, por sua vez, diz respeito à realização do texto, em termos de estruturas e de organização linguística.

Em termos de ensino, essa corrente propõe um estudo mais sistemático e explícito dos gêneros que objetive o empoderamento dos alunos e que gere mudanças sociais, além da defesa de uma perspectiva transdisciplinar. A proposta por um ensino explícito diz

⁹ Segundo o dicionário Aurélio online, empoderar é “dar ou adquirir poder ou mais poder”. Esse poder, de acordo com o dicionário informal (<http://www.dicionarioinformal.com.br/>), corresponde à “conscientização e a participação com relação a dimensões da vida social”.

respeito à necessidade de os alunos adquirirem conhecimentos novos a partir do controle de gêneros escritos de mais prestígio na comunicação, e a questão transdisciplinar compreende o entendimento de que todas as disciplinas escolares poderiam lançar mão de gêneros para o ensino, sendo que a língua perpassa por todas as áreas de conhecimento. A proposta didática dessa corrente será melhor explicada na seção seguinte relativa ao ensino de gêneros.

Outra escola estrangeira que desenvolveu estudos acerca dos gêneros e de sua transposição didática na sala de aula e que muito influenciou e contribuiu para a construção dos estudos brasileiros a esse respeito foi a Escola de Genebra, cujos alguns representantes são Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Essa corrente baseia-se no interacionismo sociodiscursivo já mencionado e fundamenta-se nas teorias de Bakhtin e de Lev Vygotsk (1896-1934)¹⁰, sendo a base teórica de vários currículos de língua portuguesa, conforme já abordado.

De acordo com Bunzen (2004), os gêneros são entendidos, nessa abordagem, com base na metáfora “dos instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, ou, em outras palavras, para Dolz & Schneuwly, (1998), são ferramentas essenciais para desenvolver as funções dos indivíduos e para a participação dos sujeitos em diferentes atividades. Assim, segundo Bunzen (2016), nessa corrente teórica, acredita-se que “quando alguém tem que agir discursivamente, deve instrumentalizar-se com um conjunto de utensílios, por exemplo, usando o garfo para comer, o machado para cortar uma árvore ou então um gênero como “instrumento para agir discursivamente”, da mesma maneira, os gêneros são, de acordo com Dolz & Schneuwly (1998), instrumentos que possibilitam a realização de uma ação.

Schneuwly (2013, p.20, 21) acrescenta ainda que considera que “o gênero é um instrumento” que é mutável e flexível, embora apresente uma certa estabilidade, conforme defendeu Bakhtin (2000), por apresentar uma composição própria. Assim, para

¹⁰ Essa abordagem é baseada na Teoria da Enunciação de Bakhtin e na Teoria da Aprendizagem de Vygotski. De acordo com Bakhtin (1963), a enunciação é o momento de uso da linguagem e um processo interacional, que envolve tempo, espaço e contexto e não apenas funcional (relativo aos aspectos Físicos). Já a teoria da aprendizagem de Vygotski, segundo Coelho e Pisoni (2012), compreende o desenvolvimento humano a partir da interação com o meio, dessa forma, ao interagir com seus pares e com o meio, os indivíduos constroem seus conhecimentos ainda através da linguagem. Em termos biológicos, é através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial do aluno, que a aprendizagem ocorre.

Schneuwly e Dolz (2013), os gêneros apresentam um plano comunicacional, sendo caracterizados por um estilo. Contudo, para Bronckart (1999), os gêneros são entidades vagas, não podendo ser identificados apenas por suas características linguísticas, mas sim pela sua construção histórica e social, sendo resultados da socialização.

No que diz respeito às questões de ensino, essa escola defende, segundo Souza e Silveira (2014), um abandono da noção de “tipo de texto” (conceito discutido na próxima seção) para a adoção do gênero textual e, assim, ainda de acordo com os autores, a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é contrária aos métodos tradicionais, focados na gramática, defendendo uma “didática da diversificação”, baseada na utilização de vários textos e nas suas relações, ainda prestigiando os conhecimentos adquiridos pelos alunos fora da escola. Para tanto, a proposta da Escola de Genebra é um trabalho com gêneros baseado no “agrupamento de gêneros” e nas sequências didáticas (proposta discutida na seção seguinte).

Cabe agora, neste espaço, comentar a outra abordagem estrangeira acerca dos gêneros: a escola norte-americana ou Nova Retórica, na qual se destacam os estudos de Bazerman (1988), de Miller (1994) e Freedman (1994), dentre outros. Segundo Bunzen (2014), a tradição da Nova Retórica surge como resposta ao ensino de escrita nas escolas norte-americanas que eram baseadas na retórica clássica e redefinem a noção de gênero, levando em consideração o que os textos fazem numa determinada situação. Sendo assim, o gênero é entendido, nessa escola, a partir da definição de ação e de atividade. O interesse, nesse contexto, é esclarecer como os gêneros atendem a diversas exigências, sem a preocupação pela descrição de textos e seus elementos. Nas palavras de Bunzen (2014, p.17): “ao assumir esse posicionamento, os gêneros deixam de ser compreendidos como tipos de texto com suas regularidades linguístico-textuais e passam a ser definidos como ações em respostas a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura”.

Nesse sentido, Bazerman (2011) defende que o gênero transcende o aspecto formal e que deve ser encarado como ação tipificada, na qual se pode perceber intenções, conforme ele destaca a seguir:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2011, p. 23)

Como se pode compreender, para Bazerman (2011), cada indivíduo constrói paisagens para viver e interagir com os outros. Essas paisagens são lugares familiares para onde eles se dirigem constantemente e, ao vivenciarem outros domínios comunicativos, se baseiam nessas antigas formas já conhecidas para (re)criar outras. Dessa maneira, segundo o autor, o repertório familiar do sujeito é base para novas descobertas e apropriações. Ou seja, o conhecimento de gêneros já familiares é a base para a criação e para a aprendizagem de novos gêneros.

Interessante destacar nessa abordagem é que essa escola não propõe um modelo de ensino baseado nos gêneros, como as outras duas correntes fazem. A explicação para esse fato deve-se à defesa pela escola norte-americana de que não é possível estruturar um currículo com base em gêneros que seja geral e descontextualizada. Portanto, o entendimento é que cada contexto exigirá um determinado currículo e determinadas escolhas em relação ao gênero. Essa crença vem da forte influência que a escola sofre de antropólogos, sociólogos e etnógrafos.

Apesar de não proporem nenhum modelo, a escola adota algumas posições a respeito do ensino, de acordo com Souza e Silveira (2014), baseando-se no fato de que os gêneros são mais do que formas padronizadas e criticando um ensino prescritivo e gramatical. Assim, de acordo com os mesmos autores:

Se visarmos um ensino prescritivo dos gêneros, aconteceria o esvaziamento do sentido de atividades em sala de aula, e transformaria as produções genéricas em exercício formal. Mas, para que exista dinâmica e para que os gêneros solicitados aos estudantes como produção se mantenham “vivos” nas situações de comunicação que ocorrem na escola, seria necessário tomar como base as experiências prévias dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles considerem significativas ou explorando o desejo do envolvimento em novas situações discursivas, como propõe a Escola de Genebra. (Souza e Silveira, 2014, p.5)

A esse respeito, o que se conclui é que, com a proposta da escola norte-americana, o professor precisaria criar situações e estratégias para que os alunos produzissem novos gêneros, sendo o objetivo dessas atividades a (des)construção de modelos. Essas questões de ensino também serão tratadas na próxima seção.

A partir da exposição dessas três abordagens de estudos dos gêneros, pode-se perceber como o conceito de gênero pode variar e influenciar as questões de ensino de língua. Nas três abordagens, há um entendimento diferente acerca do gênero. Para a Escola de Sidney, o gênero é um sistema composto em pares com objetivos específicos. Esse conceito ainda estaria atrelado às concepções de cultura e de situação, sendo assim,

é no contexto cultural que se desenvolvem os gêneros e é na situação que o texto se realiza de forma imediata através das estruturas linguísticas e formais.

Já a escola norte-americana compreende o gênero como um “mega-instrumento”, sendo, portanto, instrumentos para comunicação e, de acordo com a “Nova Retórica”, os gêneros são formas de comunicação, muito além de estruturas formais.

Além das diferenças teóricas acerca dos conceitos de gêneros, essas escolas ainda se diferenciam pelas orientações didáticas e teóricas, conforme buscou-se demonstrar. Contudo, pode-se dizer que elas têm em comum, segundo Souza e Silveira (2014), o entendimento de que o conceito de gênero é um caminho para desestabilizar práticas tradicionais no ensino de língua materna, consideradas inadequadas para a formação do sujeito autônomo, o qual deve ser capaz de participar de práticas letradas dentro e fora do âmbito escolar.

Para Bunzen (2014), apesar das diferenças constitutivas, as escolas apresentam um núcleo comum e as três, de uma forma ou outra, aparecem em várias pesquisas brasileiras e influenciam o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, o importante é compreender as contribuições que essas abordagens trazem e como que elas estão influenciando o ensino no Brasil, ainda ponderando qual perspectiva se encaixa melhor a cada pesquisa ou verificando a possibilidade de realização de um diálogo entre elas.

Nesta pesquisa, acredita-se que a Escola de Genebra e a Nova Retórica, em especial, têm muito a contribuir para o ensino de gênero, a partir da interlocução de suas propostas didáticas, as quais ainda serão destacadas. Além disso, concorda-se com Souza e Silveira (2014), no que se refere aos pontos de contato das abordagens, pois, de fato, essas correntes ofereceram subsídios para desestabilizar as práticas tradicionais de ensino, calcadas na gramática e distantes da realidade dos alunos. Ainda se pode dizer que elas, realmente, muito influenciaram os estudos no campo brasileiro, apesar de se notar uma menor incidência das teorias da Escola de Sidney e uma maior abordagem da Escola de Genebra, que, inclusive, é a base de muitos currículos, como os analisados anteriormente.

Dentre os estudos acerca do gênero no campo brasileiro, pode-se destacar os de Marcuschi (2010), que dialogam com os princípios da escola de Genebra e com os pressupostos bakhtinianos, ao considerar que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Essa maleabilidade, característica dos gêneros, advém das mudanças nas atividades sociais e interpessoais e do avanço tecnológico crescente ao longo dos tempos.

As sociedades de base oral, por exemplo, possuíam uma variedade de gêneros muito mais reduzida se comparada aos gêneros emergentes com o surgimento da escrita, com o desenvolvimento da imprensa e, mais recentemente, com o avanço tecnológico nos meios de comunicação e nas redes sociais conectadas à internet, conforme destaca Marcuschi (2010):

[...] uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C, multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se como florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua ampliação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.20)

Gêneros textuais, portanto, surgem, desaparecem e modificam-se nas culturas e sociedades nas quais estão inseridos e são caracterizados a partir de suas funções e seus usos. De acordo com Marcuschi (2010), pode-se compreendê-los como fenômenos de cunho histórico, intrínsecos à vida social e cultural das pessoas.

Marcuschi (2010) dialoga ainda com as concepções de Bakhtin (2000) ao considerar que os gêneros ordenam as atividades humanas e que são formas de ação social. Essa perspectiva se adéqua, em grande instância, aos estudos da Escola Norteamericana. Atualmente, vários estudos etnográficos, em diversas áreas, utilizam essa abordagem linguística de gênero, a qual tem profundas implicações psicológicas e sociais e considera que os gêneros, ao fazerem parte da vida dos indivíduos, tornam-se elementos de suas relações padronizadas e de suas estruturas cognitivas e comunicativas (BAZERMAN, 2011. p.28).

Outros autores, entretanto, adotam outro posicionamento em relação aos gêneros, mais direcionados à escola de Genebra. Leal e Santana (2015, p.209), por exemplo, compreendem que “os gêneros seriam então, ferramentas para o agir, instrumentos culturais que estariam disponíveis para uso em diferentes situações de interação, para a produção e a compreensão de enunciados”.

Cabe destacar que, neste trabalho, a noção de gênero que melhor se adequa à pesquisa é a adotada pela escola Norte americana, a qual considera o gênero numa perspectiva social, sendo, conforme destaca Bazerman (2014), muito mais do que formas, já que envolvem um complexo de escolhas sociais e psicológicas. Essa postura teórica

também se justifica devido à posição dessa escola em relação ao ensino, ao considerar que não é possível adotar um modelo didático único e estanque para todos os contextos, pois cada situação exige uma proposta nova. Por fim, cabe enfatizar que, ao se posicionar a favor de uma abordagem, não é objetivo desconsiderar as outras, pois a Escola de Sidney e a de Genebra também oferecem contribuições importantes para o contexto das Teorias de Gêneros.

Nesta seção, buscou-se discutir a noção de gênero a partir de três importantes correntes teóricas e esclarecer o conceito aqui adotado. Ainda foi objetivo relacionar essas Teorias de Gêneros, para ser possível, na próxima seção, dar continuidade às reflexões acerca dos gêneros, discutindo o uso desses instrumentos nas aulas de Língua Portuguesa, enquanto um caminho possível para o desenvolvimento do letramento. Posteriormente, ainda será enfocado o ensino a partir de gêneros na modalidade EJA, objeto de estudo deste trabalho.

3.2. Considerações acerca do ensino de gêneros

A fim de se compreender as perspectivas acerca do ensino de gêneros, é necessário, inicialmente, realizar algumas reflexões sobre o ensino de língua no Brasil. Para tanto, serão discutidas algumas tendências desse ensino ao longo dos tempos, a partir de um breve panorama histórico da disciplina.

Até a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa era focado nos aspectos gramaticais. Segundo Soares (2011), o ensino da norma dita “padrão” era o objetivo da disciplina e esperava-se que os alunos soubessem as normas da língua e utilizassem esse dialeto prestigiado. Ainda para a autora, esse objetivo era possivelmente alcançado pelos professores, uma vez que os alunos eram oriundos de camadas populares mais prestigiadas e já estavam acostumados a se comunicar usando essa variante padrão. Nas palavras da autora:

Esse ensino da língua quase exclusivamente restrito ao ensino da gramática não parecia inadequado em uma escola que existia predominantemente para a burguesia: esta, já falante do dialeto de prestígio social (a chamada “norma padrão culta”), esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou o reconhecimento) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio. (SOARES, 2011, p.101)

Contudo, com a universalização do ensino, na década de 1960, adentraram à escola um público diferenciado, com condições socioeconômicas diversas, e essa tendência de ensinar a língua padrão e desenvolver o ensino a partir dela pareceu descontextualizada, além de não ser mais eficaz ao não atender às necessidades desse novo público.

A democratização ocasionou a coexistência de diferentes variantes linguísticas e padrões culturais diferenciados nas salas de aula, pois os novos alunos traziam consigo outras necessidades e peculiaridades no que se referem ao comportamento e às questões de aprendizagem. A esse respeito, Soares (2011) destaca que:

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, o acesso à escola das crianças pertencentes às camadas populares trouxe para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver – os padrões culturais e a variante linguística das classes dominantes, às quais tradicionalmente vinham servindo. Criou-se, assim, uma distância entre o discurso da escola e o discurso dos novos alunos que conquistaram o direito de ser, também, por ela servidos. (SOARES, 2011, p.100)

Assim, a tendência na língua materna voltou-se para a instrumentalização da mão de obra e o ensino de gramática perdeu destaque no cenário. A ênfase na capacitação instrumental perdurou até os primeiros anos de 1980, momento em que começou a ser criticada por teorias de cunho linguístico e pela psicologia genética, já comentada no capítulo primeiro.

Conforme discutido no capítulo anterior, segundo Rojo e Cordeiro (2013), a perspectiva de linguagem enquanto interação começou a influenciar os currículos, e o foco do ensino de Língua desviou-se dos aspectos normativos para um ensino voltado mais para os usos da língua, sendo que, numa primeira instância, os textos eram objetos para leitura, escrita e análise linguística. O texto deixou de ser utilizado como pretexto para o ensino de gramática com a chamada “virada discursiva”, também abordada no capítulo anterior, na qual se começou a compreender a necessidade de estudar o texto enquanto objeto por si mesmo, através do seu funcionamento, dos seus objetivos e do contexto de produção.

É nesse momento, a partir dos anos 1990, que começa a ser difundida a noção de gênero textual no Brasil, enquanto um instrumento para nortear o ensino. Com a difusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, a discussão sobre o ensino de língua materna com base em gêneros que circulam socialmente mobilizou educadores e linguistas. Isso porque o documento mostra que dentre os objetivos gerais estabelecidos

para o ensino de LP engloba-se a compreensão de textos orais e escritos, os quais permeiam as relações sociais dos estudantes e acrescenta que os textos são sempre pertencentes a algum gênero.

Os PCNs apontam o texto como unidade básica do ensino, buscando contextualizar as atividades linguísticas, pois, segundo o documento, o trabalho com palavras e fonemas é descontextualizado, e, nesse sentido, o uso de uma diversidade de textos favorece o ensino de língua, já que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1997, p. 21). Dessa forma, de acordo com o documento:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1997, p. 23)

Esse direcionamento de ensino de língua a partir de gêneros foi interpretado e executado no Brasil de diversos modos e ainda hoje não é um consenso entre os educadores. Abordagens teóricas e metodológicas diferentes, como as três comentadas anteriormente, influenciaram o ensino no Brasil e geraram divergência a respeito da melhor maneira de didatizar o ensino de gênero.

A princípio, a tendência dos manuais didáticos de LP e de muitos professores era abordar tipos textuais. De acordo com Marcuschi (2010), os tipos textuais podem ser contabilizados ou descritos. Vários autores tentaram assim descrever essas sequências, como Adam (1993), que propunha a classificação dos textos em cinco tipos: descritivos, narrativos, argumentativos, expositivos e conversacionais. Contudo, o estudo dessas sequências enfatizava apenas os aspectos formais do texto, sem levar em conta os aspectos sociais e culturais de produção, categorias possíveis de análise, quando se pensa no estudo de gêneros.

Conforme comentado na seção acima, as escolas estrangeiras, em especial a de Genebra, propunha a adoção de gêneros para o ensino de língua, e essa tendência chegou ao Brasil, porém, muitas vezes, gerou-se uma confusão entre os conceitos de gênero e de tipos textuais. Assim, de acordo com Marcuschi, os gêneros são, como já comentado,

infinitos e incontáveis, diferentemente dos tipos textuais, que podem ser contabilizados e descritos. De acordo com o autor:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como noção propositalmente vaga para referir aos *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24)

Ele ainda alerta para o cuidado de não se utilizar a expressão “tipo textual” no lugar de “gênero textual”, uma vez que, no senso comum, nos meios de comunicação e nos livros didáticos, aparecem essas concepções, muitas vezes, como sinônimas. A relação entre gêneros e tipos se estabelece, no entanto, na medida em que os gêneros acabam por realizar um ou mais tipos textuais, como é o caso, por exemplo, de uma carta pessoal, gênero que pode apresentar sequências narrativas, argumentativas e descritivas.

Através dessa tipologia textual, a proposta da Escola de Genebra propõe um modelo didático centrado na importância de diversificar os textos, a qual é adotada pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (2012), analisada no capítulo anterior. Essa diretriz aponta as sequências didáticas enquanto um caminho para o ensino de gêneros. De acordo com Schnewly (2004), essa proposta não possuiu um eixo de continuidade, portanto os alunos precisam sempre se apropriar de um gênero para estudarem outro. Esses gêneros, então, foram agrupados em cinco grupos, de acordo com Bunzen (2014): narrar, relatar, argumentar, expor, descrever.

De acordo com Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), esses agrupamentos foram identificados em função de algumas regularidades linguísticas, porém, não são estanques, sendo possível determinar apenas alguns gêneros protótipos de cada grupo. Dessa maneira, para os autores: “trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas

práticos, como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão”. (Dolz, Noverraz e Shneuwly, 2004, p. 103)

A seguir, tem-se a reprodução do quadro dos agrupamentos de gêneros propostos pelo grupo de Genebra, o qual apresenta exemplos de gêneros relativos ao âmbito do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações:

ASPECTOS TIPOLOGICOS		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 4: Aspectos Tipológicos
Fonte: Dolz, Noverraz e Shneuwly, 2004, p. 102

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa de Juiz de Fora, esse é um tipo de agrupamento de gêneros considerado pertinente para o ensino de língua, porque promove um ensino em espiral, no qual os gêneros de cada agrupamento podem

ser trabalhados em todos os anos escolares, ao contrário da visão tradicional de ensino que defende uma visão linear dos gêneros. Dessa forma, é destacado no documento que:

A pertinência dessa proposta de Schneuwly e Dolz (2010), particularmente, reside na contextualização social e histórica dos grupos de gêneros (domínio social de comunicação) e da abordagem relativa ao ensino/aprendizagem (capacidades de linguagem dominantes). É relevante, sobretudo, porque permite refletir sobre a progressão curricular, o que significa **pensar o trabalho com gêneros orais ou escritos pertencentes a cada um dos agrupamentos em todos os anos do ensino fundamental**. A abordagem tradicional dos conteúdos de leitura e escrita – referendada em boa parte dos livros didáticos – aposta numa sequenciação linear de tipos de textos a serem ensinados, baseando-se na crença equivocada de que alguns desses tipos, considerados demasiadamente complexos (como o argumentativo e o expositivo, por exemplo), devem ser trabalhados apenas nos anos finais do ensino fundamental.

Schneuwly e Dolz (2010) defendem uma proposta de organização curricular para o ensino de língua que rompe com a abordagem mais tradicional. Sugerem que gêneros textuais dos diversos agrupamentos sejam ensinados em todos os anos do ensino fundamental, numa progressão em espiral. Essa proposta pressupõe a escolha dos gêneros de cada agrupamento que são mais apropriados a cada ano. E também a retomada desses gêneros nos anos posteriores, com o objetivo de estudá-los com mais profundidade e de ampliar as capacidades de linguagem para sua produção e compreensão. Desse modo, desde os anos iniciais, os alunos teriam oportunidade de estudar (ouvir, ler, escrever e produzir oralmente) gêneros diferentes. (JUIZ DE FORA, 2012, p.21)

A partir desse agrupamento e da escolha de um gênero para ser trabalhado, essa abordagem de cunho sociointeracionista propõe o uso de sequências didáticas para se trabalhar um gênero. Segundo Schneuwly e Dolz (2010), essas sequências constituem um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero. Ainda de acordo com os autores, o objetivo da sequência é auxiliar o aluno a dominar um gênero, adequando sua linguagem a uma determinada situação. Assim, a partir desse modelo didático, o aluno terá acesso a um gênero que não conhece ou que é pouco conhecido. De maneira didática, pode-se descrever a estrutura da proposta das sequências didáticas da seguinte forma:

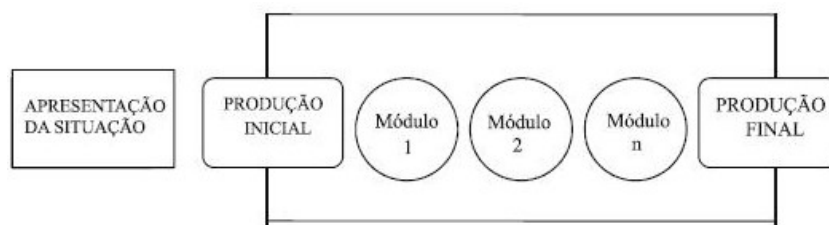


Imagem 4 (DOLZ, NOVERRAZ e SHNEUWLY, 2004, p. 83)

Interpretando o esquema acima, entende-se que a apresentação da situação é a fase na qual se apresenta para o aluno um problema de comunicação que deverá ser

solucionado através da escrita de um texto oral ou escrito. É o momento assim de entrar em contato com o gênero que será estudado, analisando a situação comunicativa, os destinatários, o contexto de produção e a linguagem adequada. Posteriormente a essa fase, o modelo de sequência didática propõe uma produção inicial do gênero em questão. Esse é um momento no qual os alunos levantam hipóteses sobre o gênero e manifestam seus conhecimentos prévios sobre o texto. Segundo Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), essa etapa tem uma função reguladora para o professor e para o aluno.

Após a produção inicial, os módulos sugeridos têm o papel de trabalhar com as lacunas verificadas na fase anterior de produção. Nesses momentos, então, o professor teria a função de utilizar diversas estratégias para auxiliar o aluno a se apropriar daquele gênero, para, na etapa final, o aprendiz ser capaz de produzir o gênero que está sendo estudado com autonomia para agir socialmente.

Essa proposta comentada acima, da escola de Genebra, é uma possibilidade de trabalho com gêneros. Contudo, há outras possibilidades e outros modelos, como o defendido pela Escola de Sidney, discutida na seção anterior, a qual será abordada apenas a título de exemplo, enquanto uma outra possibilidade de se didatizar os gêneros.

O modelo da Escola de Sidney considera importante o trabalho com os gêneros a partir de quatro estágios, que compõem o ciclo do ensino de gêneros, a saber: negociação do tópico, desconstrução, construção conjunta e construção independente. (BUNZEN, 2014)

A etapa de negociação do tópico compreende a fase em que professores e alunos negociam um tópico para a produção textual. Neste momento é importante que os sujeitos, após escolherem o assunto ou o tema, compilem informações e dados, resgatando ainda conhecimentos cotidianos para incorporar aos escolares. O papel do professor, nesse sentido, será o de guiar os alunos, escolhendo textos e gêneros para leitura.

A etapa seguinte – Desconstrução – consiste na apresentação dos textos modelos para os alunos relativos ao tópico negociado na etapa anterior. O objetivo nesse momento é, segundo Bunzen (2014), familiarizar os alunos com o gênero para que eles possam desconstruí-lo.

A construção conjunta é a etapa na qual alunos e professores trocam experiências para produzirem um texto coletivo. Por fim, a quarta fase – construção independente – é uma etapa final cujo objetivo é levar os alunos a produzir um texto próprio. Essa fase entende a necessidade de reescrita do texto a partir de revisões e de intervenção dos professores e de outros alunos.

É importante destacar que esses estágios não podem ser entendidos, assim como afirma Bunzen (2014), como uma receita ou uma fórmula, pois devem ser adequados à realidade de cada contexto escolar. Eles são apenas organizadores do ensino e podem servir como direcionamento para o professor.

A partir dessa proposta didática, acredita-se que seria possível adequar o currículo às práticas de letramento dos alunos, considerando, ainda, a progressão dos textos e realizando um ensino em espiral.

Sobre essa proposta da escola de Sidney, Souza e Silveira (2014) destacam que o modelo é voltado para uma abordagem textual, com ênfase na descrição da materialidade textual do gênero, deixando em segundo plano as situações de produção, os aspectos sociais e o contexto.

Outra maneira de se trabalhar com gêneros seria através de projetos de letramento, sendo esse, segundo Tinoco (2008), um modelo alternativo para as propostas de sequência didática. De acordo com Kleiman (2009), esses projetos se desenvolvem a partir de um interesse real na vida dos estudantes, já que se configuram como uma tentativa de realizar um movimento da prática social para o conteúdo, pois contemplam, segundo a autora:

o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. Assim, o projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2009, p.4).

Assim, Tinoco (2008) defende que os projetos de letramento são modelos didáticos promissores no que tange ao ensino de leitura e escrita e sua ressignificação. Nas palavras da autora: “são ferramentas para agir socialmente e favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação, da responsabilidade e do consequente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes.” (TINOCO, 2008, p.62)

Outro ponto importante nos projetos de letramento é o fato de que os textos têm produção, circulação e recepção real, sendo práticas sociais nas quais a escrita tem finalidade e configura-se enquanto uma prática de letramento incorporada ao currículo (Kleiman, 2000). Esses projetos ainda tornam possível, de acordo com Tinoco (2008), a

reflexão sobre o discurso e sobre a ação durante as etapas do projeto, as quais devem ser constantemente planejadas e reelaboradas.

Pode-se dizer que os projetos de letramento estão em consonância com os PCNs, uma vez que corroboram para um ensino transdisciplinar – através dos temas do projeto –, articulando diferentes áreas de conhecimento e propiciando a participação de vários sujeitos. Sendo assim, compreende-se que esses projetos têm uma abordagem dialógica (TINOCO, 2008) e que valorizam conhecimentos sócio-históricos, saberes locais e a construção das identidades.

Na tese de Tinoco (2008), há alguns exemplos de trabalho a partir de projetos de letramento, como o desenvolvido pela professora Carla Lima de Rio Grande do Norte. A educadora relata que desenvolveu um trabalho a partir de um problema grave na cidade de Passagem (RN): o lixo que a prefeitura jogava no rio. A partir dessa situação, a professora, juntamente com a direção da escola, elaborou um projeto para retirar o lixo do rio, o qual envolveu cartazes na rua, bandas de música e a mobilização das crianças em passeatas, além de um ofício para prefeitura solicitando a retirada do lixo do rio, conforme ela narra:

"No ano de 1992, Passagem já fazia muito tempo que era uma bela cidade [...], mas o lixo era jogado dentro do rio. [...] Então, eu estava ensinando na alfabetização, como sempre ensinei, e aí pedi pra diretora pra aceitar o meu projeto, que era pra tirar o lixo do rio... E a diretora aceitou... E nós, juntas, planejamos... Na escola, mesmo com muita dificuldade, na mesma semana, nós lançamos o projeto... Com muitos cartazes na rua, bandinha de música... As crianças... A escola todinha na rua... Nós pedimos que tirassem o lixo de lá do rio. Mandamos ofício para a prefeitura, e o prefeito não nos recebeu, mas deixou uma pessoa e ela nos recebeu... E, EM 92, o lixo foi tirado de lá. HOJE, a cidade não coloca lixo lá. A prefeitura, né? Os moradores mal educados sim, mas a prefeitura não. Tem um local pra colocar o lixo, bem distante do rio [...]."

Carla Lima, professora em formação, 43 anos de idade e 20 anos de experiência em sala de aula de educação infantil (alfabetização), no município de Passagem/RN (TINOCO, 2008, p. 149).

Como pode-se perceber, a partir de uma situação real no município, desenvolveram-se atividades de leitura e escrita que tinham propósitos comunicativos – a retirada do lixo do rio e a conscientização da população – e que envolvia o trabalho com diversos gêneros textuais (cartazes, ofícios), possivelmente pouco familiares para aquele grupo de alunos. Através, assim, dessa proposta, os letramentos dos alunos puderam ser desenvolvidos numa perspectiva ideológica, uma vez que se buscou ir além da escrita pela escrita, conduzindo-se a um trabalho que desenvolvesse a autonomia dos alunos, o

senso crítico, a responsabilidade civil e política e suas ideologias e identidades através de uma prática de letramento.

Nesse contexto dos projetos de letramento, os gêneros têm papel fundamental por estarem intrinsecamente vinculados às ações, pois é possível afirmar que não há atividade humana que esteja desarticulada de um ou vários gêneros textuais e, portanto, para se viver em sociedade com desenvoltura e participação social, torna-se importante que todos se apropriem de determinados gêneros que se fazem necessários ao longo da vida.

De acordo com Bezerra (2002), os gêneros textuais nas salas de aula abordam os usos e as funções da língua em uma situação comunicativa e, por isso, são importantes para desenvolverem os letramentos. Dessa forma, um currículo que leva em conta a necessidade de utilizar gêneros no ensino possibilita inserir os alunos em eventos de letramento, pois eles são artefatos presentes no cotidiano dos indivíduos, através dos quais o sistema alfabético se realiza, e as pessoas se comunicam e interagem.

Essa proposta de se trabalhar com a prática social (o que implica trabalhar com os gêneros) a partir de projetos de letramento parece ir ao encontro da perspectiva didática da nova retórica que postula que as decisões em relação ao ensino serão baseadas no contexto, nas situações reais e sem um modelo didático pronto para ser aplicado. Torna-se possível, a partir desses projetos, construir e desconstruir os gêneros, compreendendo na prática seus usos sociais.

Principalmente quando se trata de alunos de EJA, os quais apresentam diferentes letramentos vernaculares e vivências diversas, conforme já destacado, acredita-se que a proposta de ensino, baseada em projetos de letramento, possa ser a mais pertinente, por partirem de situações reais da vida dos alunos e, portanto, desses letramentos cotidianos. Por outro lado, os modelos apresentados acima (da Escola de Genebra e de Sidney) não são considerados insuficientes ou incompletos, mas parecem pouco se adequar a essa realidade da modalidade e engessar o ensino de gêneros, através de etapas, que não necessariamente precisam ser seguidas, pois há que se considerar sempre cada contexto e suas especificidades.

Outra crítica com relação às propostas da Escola de Genebra e de Sidney se dá no sentido de que um currículo em rede (comentado no capítulo anterior) pode ser mais eficaz do que um em espiral, pois, além de considerarem a necessidade de sempre retomar os gêneros, ainda estabelecem sempre conexões, realizando ligações mais complexas entre os conteúdos, relacionando-os de diversas formas.

Esta seção buscou discutir algumas possibilidades de trabalho com os gêneros textuais, a partir de perspectivas teóricas, almejando ponderar que o trabalho a partir de projetos de letramento pode ser um caminho mais viável para o desenvolvimento do letramento ideológico, por levarem em conta as vivências dos alunos e, portanto, seus letramentos vernaculares, e por enfatizarem a importância do uso da escrita em práticas concretas de letramento.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa entende que os projetos de letramento vão muito além do trabalho na perspectiva de gêneros. Eles são interdisciplinares, incluindo projetos coletivos de trabalhos, a partir de temas pertinentes a cada realidade. No entanto, esse trabalho pode, certamente, utilizar gêneros enquanto instrumentos para ensino de leitura, escrita, oralidade e aspectos linguísticos.

A seguir, dando prosseguimento à discussão acerca do ensino de gênero, serão discutidas algumas possibilidades e desafios no trabalho de Língua Portuguesa, em especial na EJA.

3.3. Ensino de gêneros e letramento nas turmas de alfabetização da EJA

Pode-se dizer que as salas de aula de alfabetização, em especial as de EJA, ainda hoje, se deparam com o desafio de alfabetizar letrando. Embora os estudos e teorias tenham avançado nesse sentido, a prática ainda está caminhando e persistem muitas dificuldades, conforme aponta Moraes e Albuquerque (2006):

Na prática das salas de aula, muitos de nós continuamos enfrentando com dificuldade esta equação: Como praticar uma alfabetização na perspectiva de letramento, sem tratar equivocadamente a escrita alfabética como um “código”, tal como fazem os métodos silábicos das velhas cartilhas? Como conciliar o aprendizado de diferentes gêneros textuais escritos com a efetiva apropriação da escrita alfabética? (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006, p. 68)

Muitas vezes, os professores da modalidade, preocupados com a aquisição da escrita de forma tardia, podem não contemplar o desenvolvimento do letramento, acreditando que o aluno necessita compreender letra por letra, sílaba a sílaba e palavra por palavra e que precisa aprender apenas o sistema notacional, o quanto antes, para “recuperar o tempo perdido”. Esse pensamento, no entanto é equivocado, uma vez que:

No mundo atual, os analfabetos jovens e adultos têm contato com os mais variados gêneros textuais, ainda que não sejam usuários efetivos desses textos. Nas ruas, nos supermercados, nas igrejas, nas associações, na televisão, enfim, nos mais variados contextos sociais veem a língua escrita. Não só a veem como também são capazes de pensar e explorar as suas características. (SILVA ET AL, 2006, p.121-122)

Dessa forma, já que esses alunos já têm contato com esses textos e, muitas vezes, já conhecem sua funcionalidade, não se justifica ignorá-los ou não apresentar textos desconhecidos, preferindo o trabalho com situações não reais e descontextualizadas.

As habilidades relativas à escrita, à leitura e à oralidade devem ser desenvolvidas nesta perspectiva que considera as vivências dos alunos e o letramento ideológico. Os alunos de qualquer segmento, inclusive os de EJA, já que desempenham funções sociais bem demarcadas, necessitam ampliar os usos que realizam da leitura e isso só será possível com um trabalho efetivo de alfabetização e letramento que garanta autonomia do aprendiz. De acordo com Andrade e Silva (2006):

Reconhecemos que, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, o acesso a muitos eventos e práticas mediadas por textos escritos é limitado para alunos analfabetos, que não têm autonomia para ler e escrever. Assim, faz-se necessário que práticas sociais características das sociedades letradas sejam recuperadas e a partir delas sejam selecionados textos adequados para alfabetizar. Tanto as situações de interação já familiares ao aluno, quanto aquelas a que ele ainda não tem acesso, devem servir de referência para a escolha dos recursos didáticos. (ANDRADE e SILVA, 2006, p.143)

Um aspecto importante nesse sentido é conhecer o aluno da EJA e suas necessidades, a fim de se pensar um trabalho linguístico mais voltado para as realidades. O próprio aprendiz necessitará, para aprender, se autoconhecer. Uma professora participante do projeto pesquisado por Pereira (2013) explica, em seus depoimentos, que a ênfase no processo de ensino e aprendizagem está no ato de se conhecer acima de tudo, ou seja, o aluno seria levado a perceber quais estratégias que ele próprio utiliza. Ao ter consciência do caminho percorrido, ele vai entender que existem outros e, desse modo, chegar ao conhecimento socialmente construído.

Esse conhecimento por parte do aluno e do professor envolve a aceitação de que todos os sujeitos são produtores do conhecimento e da cultura, conforme apontam as teorias Pós-críticas de currículo, comentadas no capítulo anterior. No entanto, apesar da necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno, deve-se ter cuidado, como advertem Galvão e Soares (2006, p.51), para não se ter uma visão reducionista, pois: “o adulto não é um mero portador de ‘conhecimentos prévios’, que precisariam ser

resgatados pelo alfabetizador para ensinar aquilo que quer, mas um sujeito que já construiu uma história de vida, uma identidade e cotidianamente produz cultura”.

Apesar de o aluno adulto produzir cultura e não ser uma tábua rasa, ele necessita de constante mediação por parte de agentes de letramento para obter autonomia nas práticas de letramento diversas. Apenas tornar-se alfabetizado não garantirá que esse indivíduo tenha desenvoltura em todos os contextos sociais pelos quais ele transitará, sendo necessário o conhecimento dos diferentes gêneros e de seus usos, a fim de ampliar essas funções. Assim, é primordial que o professor desenvolva um trabalho linguístico visando sempre expandir as práticas letradas dos alunos, visto que:

Não há dúvidas de que, se temos o objetivo de ampliar as experiências de nossos alunos, sejam adultos, jovens ou crianças, precisamos escolarizar de forma adequada as práticas sociais de leitura e escrita com as quais convivemos no nosso dia a dia. Já no final do século XX, as propostas oficiais de diferentes Secretarias de Educação têm apontado para a necessidade, na área de Língua Portuguesa, de um trabalho que desenvolva a leitura e produção de diferentes gêneros textuais (MARINHO, apud ALBUQUERQUE et al, 2013, p.19)

Para Bazerman (2011), o professor tem as suas crenças sobre o que seria produtivo e importante para o aluno, no entanto o educando também tem suas preferências e necessidades que, inclusive, o motivam e, sem essa motivação, a aprendizagem do aluno pode ser prejudicada na sala de aula, já que a tarefa de ler e escrever é, muitas vezes, difícil e maçante. Dessa forma:

[...] se quisermos que nossos alunos aprendam a escrever, nós precisamos identificar os tipos de produção escrita com as quais eles vão querer trabalhar com afinco e os tipos de problemas de escrita que eles vão querer solucionar. Uma vez que os alunos aprendam o que é comprometer-se profundamente e escrever bem em circunstâncias particulares, eles passam a perceber as possibilidades de participação letrada em qualquer arena discursiva. Além disso, em qualquer nova circunstância discursiva em que se envolvam, eles terão pelo menos um conjunto de práticas bem desenvolvidas com as quais podem fazer analogias e estabelecer contrastes. (BAZERMAN, 2011, p.33)

Assim, as necessidades e os interesses dos alunos podem ser o fio condutor do trabalho de aprimoramento da escrita e da leitura e de seus usos na sociedade. A partir daí, novas situações poderão ser pensadas e novos gêneros poderão ser introduzidos, através, inclusive, dos projetos de letramentos, destacados na seção anterior. Dessa maneira, o ler e o escrever serão ocasiões mais concretas e contextualizadas, já que trarão benefícios e recompensas reais e significativas para as suas vidas ao estarem em consonância com suas atividades diárias.

No livro “*Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas*”, publicado em 2013 e organizado por Telma Leal, Eliana Albuquerque e Artur Moraes, são sugeridos uma série de caminhos que podem ser percorridos no trabalho de alfabetização aliado ao de letramento na EJA.

Dentre as alternativas, Leal (2013) sugere o trabalho estruturado a partir de diversos gêneros e a organização do tempo em rotinas. Tais rotinas de trabalho dizem respeito ao planejamento do trabalho escolar, conforme aponta a autora:

As rotinas escolares asseguram que professores e alunos partilhem de acordos que guiam o cotidiano da sala de aula. Assim, alguns “procedimentos” básicos são combinados entre professores e alunos, possibilitando que eles se organizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. Os estudantes, sobretudo os jovens e adultos, podem, através dessas rotinas, prever o que farão na escola e a organizarem-se. (LEAL, 2013, p.97)

Assim, organizar o tempo de modo que já tenham previstas atividades fixas de leitura, escrita e oralidade facilita o aprendizado desses estudantes. Se o aluno sabe que, por exemplo, no início das aulas do mês ele chegará à escola e começará a ler um jornal, ele já pode chegar preparado, levando esse suporte ou iniciando a atividade antes da solicitação do professor.

Quanto às atividades de leitura, é importante se pensar na qualidade dos gêneros textuais que serão escolhidos para se trabalhar, ao invés de se acreditar que se deva investir na quantidade desses gêneros. Na maioria das vezes, trabalhar uma gama muito diversificada de gêneros não garantirá que o aprendizado de todos seja proveitoso e que os alunos compreendam as especificidades e a funcionalidade de todos.

Bazerman (2011), a respeito da escolha dos gêneros, adverte que cada contexto e circunstância exige uma determinada seleção e que, muitas vezes, os próprios estudantes fornecem pistas do que os motiva e lhes interessa mais e ainda podem revelar quais gêneros são ou serão significativos para suas comunicações e interações sociais. O autor ainda acrescenta que a escolha correta dos gêneros a serem trabalhados irá garantir o sucesso da aprendizagem e o desempenho dos alunos:

(...) quais gêneros funcionam em uma dada sala de aula vai depender de uma negociação entre as instituições, o professor e os alunos. Essa negociação determina aonde a jornada da aula pode ir com mais sucesso, de forma a atingir os objetivos e suprir as necessidades de cada parte. (BAZERMAN, 2011, p. 33)

Além das questões que envolvem a escolha dos gêneros trabalhados, há necessidade ainda de se ter cautela com o excesso de classificações, conforme mencionado acima, que podem, ocasionalmente, se tornar o foco do trabalho linguístico. Quando se trata de gêneros, pode-se correr o risco de reduzir a abordagem a classificações e especificações, relegando as possibilidades de uso do gênero e suas funções e utilidades. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) consideram que:

a moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros. Entretanto, permanece a necessidade fundamental de toda atividade de pesquisa sobre textos e discursos (e, sem dúvida, de toda prática científica): a de classificar. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.19)

A classificação dos gêneros não pode ser foco do ensino. As suas especificidades podem ser demonstradas e discutidas com o intuito apenas de tornar claro para o aluno como seu uso se manifesta socialmente. Uma receita, por exemplo, segue uma série de particularidades, típicas desse gênero, como: ingredientes, modo de preparo e rendimento, que se configuram como exigências ao serem utilizadas na sociedade. Uma cozinheira, assim, não pode fazer um bolo se não souber quais ingredientes precisará e suas quantidades, bem como o que se deve fazer com esses ingredientes.

Os gêneros apresentam, de fato, “exigências” quanto às suas formas, as quais devem, sim, ser abordadas na escola, mas o ensino não pode se restringir a esses aspectos formais. O mais importante é que o aluno compreenda, no caso da receita, por exemplo, qual a finalidade daquele gênero, quando ele pode ou não ser utilizado e em quais situações da vida uma receita será importante e necessária.

Na realidade, o que se tem observado nas práticas escolares é uma errônea desvinculação do gênero das situações de comunicações reais. Nessa cultura, a própria comunicação entre estudantes e professores, que é realizada através de gêneros, não é levada em conta, e os gêneros tidos como escolares são as bases para todo trabalho linguístico, como apontam Schneuwly e Dolz, (2004):

Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição-narração-dissertação”, gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.165)

É preciso romper com a ideia de que apenas os gêneros típicos da escola são relevantes. Assim, gêneros que circulam nas interações dos alunos precisam ser abordados para que os alunos se apropriem desses e de novos gêneros e os possam usar nas suas relações diárias.

Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros, tidos como instrumentos de trabalho, podem ser fatores de desenvolvimento das capacidades individuais, e, para tanto, precisam ser utilizados como meios para articular práticas sociais e objetos escolares, principalmente quando se trata de desenvolver a produção de textos orais e escritos. Assim, os autores partem da hipótese de que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 63). Deve-se esclarecer que, como práticas de linguagem, entendem-se, aqui, as dimensões individuais que se relacionam às práticas sociais de um modo geral, sendo, assim, de natureza heterogênea, dinâmica e variável.

O gênero pode ser, então, utilizado como suporte de uma atividade de linguagem, mas, para Schneuwly e Dolz (2004), três dimensões devem ser consideradas:

[...]1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam visíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.64)

De qualquer forma, deve-se sempre priorizar o trabalho de alfabetização e letramento a partir dos textos que tenham significação para o aluno. Alguns professores preferem o trabalho com palavras, inclusive utilizam as denominadas palavras estáveis (palavras trabalhadas por um longo tempo). No entanto, para se formar um aluno leitor, capaz de transitar por diversos textos, é necessário incentivá-lo e propiciar situações constantes de leitura, inclusive por prazer.

Não há dúvidas de que a leitura de gêneros diversos precisa ter um espaço garantido no cotidiano da sala de aula e da escola. Nas turmas de EJA, os diversos depoimentos de professores nos mostram que os alunos se envolvem com tais atividades e, em muitos casos, passam também a trazer textos para serem lidos na sala de aula (LEAL et al, 2013). No mesmo sentido, Silva et al (2006) constata que:

Nessa perspectiva, consideramos importante termos em mente, desde logo, para quem vamos ensinar leitura, em que práticas de leitura essas pessoas se

envolvem e com que objetivos almejam ler. Embora, às vezes, os objetivos de jovens e adultos que não leem nem escrevem pareçam restritos a resolver questões específicas do seu cotidiano, não se justifica que devamos ensiná-los apenas as atividades de leitura e de escrita que tenham fins específicos como escrever e ler listas de compras, nomes e endereços numa agenda telefônica, receitas culinárias, etc. Tudo isso pode ser muito pertinente para a vida dos analfabetos jovens e adultos, mas seria, no mínimo, um equívoco se pensássemos que eles precisam da comunicação apenas para usos instrumentais. (SILVA ET AL, 2006, p.120-121)

Os alfabetizando adultos e jovens realizam o que Freire (1997) denominou de leitura de mundo. Já que eles são capazes de realizar esse tipo de leitura, também podem e devem ler de forma proficiente livros, revistas, bíblia, folhetos e a infinidade de gêneros que circulam socialmente e que já fazem parte de suas vidas e outros que podem vir a ser inseridos.

De acordo com Albuquerque e Leal (2006), o aluno da EJA, mesmo sendo analfabeto, apresenta uma ampla experiência de vida e, assim, já esteve em contato com vários gêneros textuais, dentre os quais é possível citar: rótulos de produtos (já que realizam compras com certa periodicidade), receitas (muitas alunas são domésticas ou do lar e preparam diversos quitutes), cartas (a maioria já recebeu ou precisou mandar uma carta para um parente ou amigo na vida), letreiro de ônibus (diariamente esses adultos precisam utilizar esse meio de transporte), dentre outros gêneros que poderiam ser citados. Nas palavras das autoras:

(...) é preciso considerar que o alfabetizando adulto já dispõe de algumas ferramentas culturais que garantem sua inserção em diferentes práticas sociais, seja através da interação mediada por textos orais (de diferentes gêneros textuais), seja por alguns textos escritos, lidos por eles próprios (placas, rótulos, nomes), seja por 'outros' (jornal, televisão, carta)" (ALBUQUERQUE e LEAL, 2006, p.17)

No mesmo sentido, Molica e Leal (2009) defendem que os alunos jovens e adultos já apresentam saberes intuitivos, mesmo antes de ingressarem na escola, e que cabe ao professor examinar esses conhecimentos e os letramentos sociais desses alunos.

Dessa forma, partir dos conhecimentos que os alunos já apresentam ou de seus interesses pode ser motivador para se apresentarem, posteriormente, novos aprendizados e, portanto, novos gêneros. Para iniciar o trabalho linguístico a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, é necessário que o professor os conheça, assim como se interesse por suas histórias de vida, por suas esferas de circulação social e suas necessidades. Para tanto, é preciso dialogar e estabelecer uma relação de proximidade e afetividade. A partir

de um diagnóstico, até mesmo dos gêneros que os alunos conhecem, o professor pode planejar um trabalho com maior facilidade.

A partir do exposto, pode-se concluir que o gênero textual pode desempenhar um papel de protagonista nos currículos de Língua Portuguesa na EJA, já que não existe comunicação ou discurso que não se realize a partir de um gênero. Dialoga-se, aqui, com a ideia de que os gêneros textuais devem ser um dos meios para o ensino de língua em qualquer modalidade de ensino e um meio para promover a ampliação dos letramentos dos alunos, em grande parte, porque, de acordo com Marcuschi (2010):

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Pois nada do que fazemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo que fazemos linguisticamente pode ser tratado em um outro gênero. (MARCUSCHI, 2010, p. 23-24)

Os gêneros (orais ou escritos) podem ser adotados como instrumentos de ensino, através das quais se pode realizar o trabalho de ensino do sistema notacional escrito, ao mesmo tempo em que se favorecerá o acesso do aprendiz aos diversos usos da linguagem nas diferentes esferas comunicativas.

Através da apropriação dos gêneros, inicialmente familiares aos alunos da EJA, outros gêneros podem ser introduzidos no repertório desse público, a fim de servirem como instrumentos de ação social e com o intuito de contribuir para a alfabetização aliada ao processo de letramento.

Numa perspectiva de alfabetização, aliada a de letramento, os gêneros podem ser instrumentos de aprendizagem do sistema notacional escrito, além de possibilitarem ao aprendiz o pleno acesso à escrita e à leitura, já que circulam nas diversas esferas sociais. É preciso, no entanto, conforme já destacado, que esses gêneros sejam significativos para o aluno, em especial para o adulto, ou seja, faz-se necessário que o trabalho tenha, como estágio inicial, as vivências e as necessidades de escrita e leitura dos estudantes, para, em seguida, avançar na ampliação dos letramentos.

Embora o letramento seja desenvolvido durante a vida dos indivíduos e em suas relações diárias, a escola tem um papel fundamental nesse processo, enquanto principal agência de letramento (KLEIMAN, 2008), ao possibilitar, através de atividades e estratégias, que o aluno não apenas conheça o sistema notacional, mas o utilize com autonomia nas diversificadas situações do seu cotidiano e nas práticas sociais.

A escola ainda precisa atentar para as diferenças de cada sociedade e de cada grupo, considerando quais práticas são relevantes para aquele universo e quais práticas

eles já dominam ou têm a necessidade de dominar. Assim, os conhecimentos que o aluno já possui subsidiarão o desenvolvimento do letramento.

Em suma, os educadores da EJA, assim como outros do ensino regular, podem e devem utilizar os gêneros textuais para alfabetizar e letrar o aluno jovem, adulto ou idoso. Ao se apropriar dos gêneros, os educandos estão se inserindo, cada vez mais, na sociedade e se engajando nas atividades cotidianas, visto que o gênero é instrumento de ação social, conforme se acredita aqui.

Após feitas as considerações teóricas que subsidiarão este estudo, o próximo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, bem como os sujeitos e os instrumentos utilizados para se compreender de que maneira os letramentos cotidianos se relacionam aos escolares em turma de EJA da prefeitura municipal de Juiz de Fora.

4. METODOLOGIA

O presente estudo, cujo objetivo principal é compreender de que maneira os letramentos vernaculares de um grupo de alunos de EJA se relacionam aos letramentos escolares nas aulas de Língua Portuguesa, utiliza como metodologia a pesquisa qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, uma vez que busca a compreensão de um universo particular.

Para a realização desse estudo investigativo, foram realizados questionários com oito alunos de uma turma de EJA de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, além de analisados os diários¹¹ produzidos, durante uma semana, por esses sujeitos. Para a compreensão dos eventos de letramento vivenciados por esses alunos, objetivo específico da tese, foram ainda feitas entrevistas semiestruturadas, com base nos diários e nas respostas dos questionários. Na busca pela triangulação dos dados de pesquisa, entrevistou-se a professora da turma e acompanharam-se algumas aulas de Língua Portuguesa, através de anotações de campo, do planejamento da alfabetizadora e das anotações pessoais de uma aluna.

A fim de explicitar os instrumentos de pesquisa e de justificar a metodologia adotada para esta pesquisa, para uma posterior análise dos dados, são, neste capítulo, expostas considerações acerca da pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e as perspectivas do estudo de caso, para, em seguida, serem descritos e detalhados o universo da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados.

4.1. A Pesquisa Qualitativa

Segundo André (2012.p.16), a abordagem qualitativa de pesquisa surgiu no final do século XIX, no momento em que os cientistas sociais começaram a questionar os métodos investigativos das ciências físicas e naturais, os quais se pautavam no positivismo. Estudiosos argumentavam, nessa época, que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e que não poderiam ser estudados em termos gerais, como

¹¹ Vale ressaltar que o registro de atividades cotidianas que envolviam, de alguma forma, a escrita, nos quadros a serem preenchidos pelos alunos, embora evocasse semelhanças com o gênero diário (íntimo ou pessoal) apresentava características próprias, em termos de sua estrutura formal, função comunicativa e destinatário pretendido.

ocorria na biologia e na física, pois era necessário compreender um fato particular e um contexto único.

A partir de então, começou-se a acreditar que, para compreender os significados das ações dos indivíduos, seria necessário contextualizá-los. Assim, surgiu uma corrente denominada idealista-subjetivista, a qual defendia uma nova perspectiva de conhecimento, ao criticar o positivismo e rejeitar o fato de que a realidade é algo externo ao indivíduo. Essa corrente priorizava a interpretação ao invés da mensuração, a descoberta dos fenômenos a partir da indução, além de questionar a postura neutra que os pesquisadores costumavam adotar. De acordo com André (2012), essa proposta naturalista estuda o fenômeno de forma natural, nas palavras da autora:

É com base nesses princípios que se configuram a nova abordagem (alguns autores preferem o termo paradigma), de pesquisa, chamada de “naturalística” por alguns ou de “qualitativa” por outros. Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 2012, p.17)

No mesmo sentido, Goldenberg (2009, p.18) acredita que, nas Ciências Sociais, devem-se estudar casos particulares, de forma a evitar a formulação de leis gerais como era de costume nas Ciências Naturais, já que o principal foco das pesquisas no campo social é o comportamento dos indivíduos, engajados nas ações sociais. Tais comportamentos, também para a autora, não são neutros, mas sim repletos de valores e interesses.

O paradigma de pesquisa qualitativo tem suas origens na fenomenologia. Essa abordagem, por sua vez, destaca aspectos subjetivos do comportamento e assemelha-se ao interacionismo simbólico, cuja tese central é a de que a experiência humana se mede pela interpretação que se dá a partir das interações entre os indivíduos.

Outra influência na abordagem qualitativa de pesquisa, destacada por André (2012, p.19), foi a etnometodologia, corrente ligada à sociologia, a qual não se configura enquanto um método, mas, sobretudo, como um campo de investigações, ao estudar o modo como os sujeitos compreendem e organizam seus cotidianos a fim de construir suas realidades.

Paralelo ao surgimento dessas correntes, surgiu também, na antropologia, a etnografia, outro campo que contribui para o desenvolvimento das pesquisas qualitativas. A etnografia tem interesse nos significados dos eventos e nas ações nas quais os indivíduos e seus grupos estão engajados. Para André (2012, p.19-20), “A etnografia é a tentativa de descrição da cultura”, e, dessa forma, o etnógrafo tem a função de interpretar a vida e de compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências de vida para demonstrar esses significados para o leitor.

No Brasil, o paradigma qualitativo tornou-se popular nos anos de 1980, principalmente nos estudos ligados à área da educação. Segundo André (2012, p.22), nessa década, surgiram várias publicações relativas aos fundamentos teóricos e metodológicos do paradigma qualitativo. Apesar da grande discussão sobre o assunto, a autora acredita que, mesmo nos dias atuais, o conceito de qualitativo ainda não está muito claro e fundamentado, sendo necessários, ainda, esclarecimentos e estudos sobre a questão.

Há divergências entre os estudiosos e pesquisadores quanto ao conceito de qualitativo. Alguns consideram qualitativo como sinônimo de fenomenológico e, para outros, é o mesmo que etnográfico. De um modo mais geral, a pesquisa qualitativa é compreendida como aquela na qual não se utilizam números, pois, de acordo com André (2012):

É comum encontrarmos trabalhos que se definem como “qualitativo” simplesmente por não usarem dados numéricos ou por usarem técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação. Encontramos, também, sob essa denominação uma variedade imensa de tipos de pesquisa que vão desde os trabalhos descritivos até os estudos históricos, os estudos clínicos ou a pesquisa (ANDRÉ, 2012, p. 23).

É necessário, contudo, em qualquer pesquisa, discutir os fundamentos teóricos e epistemológicos que levaram à escolha dessa metodologia, evitando conceituar a abordagem com ambiguidades e a concebendo como um estudo com especificidades, que vão muito além da dicotomia entre qualitativo e quantitativo.

Até o final do século XIX, o paradigma qualitativo existia e era utilizado como uma oposição da abordagem quantitativa e como um modelo diferente do positivismo. Esse pensamento, contudo, já foi ultrapassado e, atualmente, buscam-se respostas para outras questões.

Para André (2012, p.24), uma pesquisa não pode ser considerada qualitativa apenas por não considerar números ou, ainda, ela não deixa de ser qualitativa por inclui-

los. Segundo a autora, os termos qualitativo e quantitativo referem-se, sobretudo, às técnicas de coleta de dados e aos tipos de dados analisados. Assim, para determinar o tipo de pesquisa realizado, seria necessário utilizar outras denominações mais específicas. Dessa forma, existem vários tipos de pesquisas qualitativas, como a etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisação. (ANDRÉ, 2012, p.27)

Da mesma forma, para Godoy (1995, p. 58), a pesquisa qualitativa diz respeito àquela que, sobretudo, tem um foco de interesse amplo e que envolve dados descritivos sobre lugares, pessoas e processos interativos, objetivando compreender os fenômenos da perspectiva dos sujeitos de pesquisa. Também, segundo a autora, esse paradigma abarca várias correntes de estudo, fato que pode, algumas vezes, causar estranhamento para alguns leitores, mas que, de modo geral, não descaracteriza a pesquisa qualitativa, apenas a define de modo mais preciso. Nas palavras da autora:

Sob a denominação "pesquisa qualitativa" encontram-se variados tipos de investigação, apoiados em diferentes quadros de orientação teórica e metodológica, tais como o interacionismo simbólico, a etnometodologia, o materialismo dialético e a fenomenologia. Essa diversidade de enfoques muitas vezes confunde e dificulta a leitura de livros, obras de referência e artigos de pesquisa na área. Nota-se que o vocabulário específico nem sempre apresenta a uniformidade esperada pelo leitor, não sendo incomum encontrarmos uma mesma palavra com diferentes significados, dependendo do autor que a utiliza, do ano em que o texto foi escrito e do campo de estudo focado. (GODOY, 1995, p. 58)

Conforme o exposto acerca das características da abordagem qualitativa, pode-se concluir que esta pesquisa utiliza o paradigma qualitativo, uma vez que tem o interesse na compreensão de um contexto educacional e que analisa dados emergentes das situações de interação, estudando os comportamentos de um grupo de alunos. Por se tratar de uma situação particular e de um universo único, tal pesquisa ainda se enquadra no tipo de pesquisa qualitativa denominada estudo de caso.

O uso dessa metodologia de pesquisa justifica-se devido aos tipos de instrumentos utilizados, os quais incluem a observação participante e entrevista, além da existência de uma interação constante entre o pesquisador e os pesquisados. Nas pesquisas etnográficas, segundo André (2012, p.28), o instrumento primordial na coleta de material e nas análises é o pesquisador, o qual também realiza uma mediação com os dados. De acordo com a autora, o pesquisador, enquanto um ser humano, faz toda a diferença no processo de pesquisa, pois:

o fato de ser uma pessoa o põe numa situação bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 2012, p.28-29)

Nesta pesquisa, foi possível o contato constante do pesquisador com os sujeitos de pesquisa, fato que permitiu reflexões acerca do estudo durante a coleta de dados. A fim ainda de compreender a metodologia utilizada, são expostas, na seção seguinte, considerações sobre o estudo de caso.

4.2. Estudo de caso

O estudo de caso, muitas vezes, se relaciona às pesquisas etnográficas, configurando-se como tipo de investigação, utilizado em diferentes áreas de conhecimento (ANDRÉ, 2012, p.30). Consiste em um método de tradição nas pesquisas médicas e diz respeito a “uma análise detalhada de um caso individual” (GOLDENBERG, 2009), o qual pode se desdobrar a partir da exploração de apenas um caso ao se constatar que é possível compreender um fenômeno através do estudo detalhado e intenso de uma manifestação ou de um contexto. Segundo Goldenberg (2009):

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de aprender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2009, p.33-34)

A seguir, são detalhados os instrumentos utilizados neste estudo de caso.

4.3. Instrumentos de pesquisa

Nesta seção, são descritos e detalhados os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados da pesquisa. Tais instrumentos, conforme já exposto, configuram uma abordagem qualitativa, mais especificamente denominada estudo de caso.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2014, no mês de setembro, início do ano escolar de uma escola municipal de Juiz de Fora que atende a modalidade de ensino EJA e foram basicamente de quatro tipos: observação participante (com elaboração de notas de campo), questionários, diário de participante e entrevistas. Tais instrumentos são comentados a seguir na ordem cronológica na qual foram aplicados.

4.3.1. Observação participante

A observação participante consiste numa técnica de coleta de dados nas pesquisas de cunho etnometodológico. Segundo Ludke e André (1986), a observação possibilita que o pesquisador se aproxime de maneira mais singular da perspectiva do sujeito e é importante técnica na abordagem qualitativa. No mesmo sentido, para André (2012, p.28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela”.

Para registrar essa observação, normalmente são utilizadas gravações em áudio e vídeo e/ou notas de campo. Nesta pesquisa, as aulas de Língua Portuguesa observadas foram registradas a partir de anotações de campo, as quais seguiram um roteiro, o qual continha a data e a duração da aula, o número de participantes, o tema e a descrição. Dois dias de observação (6 aulas) foram gravadas em áudio pela pesquisadora, contudo, as gravações não foram audíveis e não puderam ser transcritas. Assim, o registro das aulas foi realizado pelas anotações da pesquisadora e através da cópia do caderno de uma das alunas da turma.

O início das observações foi no mês de setembro do ano de 2014, época em que reiniciou o ano letivo dos alunos, devido ao calendário diferenciado em função de uma greve de professores no primeiro semestre.

As observações duraram cerca de um mês e, neste período, a pesquisadora assistiu a um total de 12 aulas de Língua Portuguesa, durante 4 quartas-feiras seguidas, sendo que, a cada quarta-feira, eram realizadas 3 aulas. Segundo André (2012, p. 29), nas pesquisas educacionais de cunho etnográfico, “o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos”. Para a autora, a duração da observação depende da disponibilidade de tempo do pesquisador, da receptividade dos pesquisados,

do número de envolvidos e de sua experiência em trabalho de campo. No caso desta pesquisa, o tempo de observação foi relativamente reduzido devido ao fato de a pesquisadora ser também professora da turma e já conhecer os sujeitos e devido à disponibilidade da professora da turma (Angélica)¹².

A professora Angélica, regente da turma pesquisada, ministrava aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências no período da coleta de dados (segundo semestre de 2014). As aulas de História e Geografia eram de responsabilidade da pesquisadora e ainda havia quatro outras professoras na turma: uma que trabalhava contos e leituras com os alunos na biblioteca, outra que os levava à sala de informática, uma que ministrava Libras e uma de Artes.

No total, os alunos frequentavam vinte aulas semanais, sendo 1 de contos, 1 de informática, 3 de História e Geografia, 1 de Libras e 1 de Artes. Treze aulas ficavam a cargo de Angélica e ela as utilizava de maneira bem flexível, dividindo o tempo entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em geral, ela ministrava 6 aulas de Língua Portuguesa, 5 de matemática e 2 de Ciências, no entanto não havia uma regularidade nessa divisão de aulas nem uma determinação muito rígida de dias e horários para cada disciplina. Apesar da não regularidade de horários entre as aulas da regente, ela se esforçava para que as aulas de Língua Portuguesa acontecessem todas as quartas e sextas, pois as segundas-feiras destinavam-se às atividades extraclasse e ela não as realizava na escola; às terças-feiras, ela acompanhava a turma apenas por uma aula e, geralmente, trabalhava matemática e, às quintas, ela optava por desenvolver conteúdos de Ciências.

Assim, Angélica dividia os conteúdos que trabalhava de acordo com seu horário na escola e alegava que não cumpria rigorosamente um cronograma de aulas em cada disciplina, pois suas aulas dependiam da frequência dos alunos, de seus interesses e da maneira como os assuntos iam se desenvolvendo e se desdobrando.

Das seis aulas de Língua Portuguesa que eram, normalmente, ministradas durante a semana, a pesquisadora acompanhava, em média, três, todas às quartas-feiras, uma vez que nesse dia ela não trabalhava na escola e podia desenvolver a pesquisa. Angélica, inclusive, concordou em ministrar, no período de observação, aulas de Língua Portuguesa regularmente às quartas-feiras para que a pesquisadora pudesse assistir, pois, embora já fosse comum, como já comentado, os horários eram bem flexíveis.

¹² Cabe ressaltar que os nomes dos sujeitos de pesquisa são fictícios, visando preservar suas identidades.

No capítulo seguinte de análise dos dados, as aulas observadas serão discutidas em detalhes e comentadas. Na próxima subseção, será comentada a aplicação do questionário e sua importância para a pesquisa.

4.3.2. O questionário

O questionário é um instrumento utilizado nas pesquisas qualitativas com o objetivo de se realizar um diagnóstico inicial de uma realidade particular. Segundo Gil (1999), esse instrumento consiste em uma técnica de investigação que compila questões a serem apresentadas aos sujeitos de pesquisa e objetiva compreender opiniões, crenças e sentimentos.

O uso dos questionários (cf. anexo 1), nesta pesquisa, foi importante por possibilitar a coleta de informações sem a exposição do pesquisado às influências e opiniões do pesquisador – essa é uma das vantagens desse instrumento, de acordo com Gil (1999). Os questionários justificam-se, ainda, devido à necessidade de realizar um diagnóstico inicial da realidade da turma de maneira mais didática e objetiva, conhecendo-se melhor os alunos quanto às suas características e seus hábitos de leitura e escrita.

A pesquisadora, também professora da turma, ministrava aulas de História e Geografia, duas vezes na semana e, apesar da convivência com a maioria dos sujeitos de pesquisa, desde o início do ano de 2014, não os conhecia de forma mais particular, desconhecendo suas histórias de vida, aspectos socioeconômicos e seus costumes relativos à língua escrita.

Como os alunos já estavam alfabetizados (sete dos oito sujeitos encontravam-se na fase silábica alfabética e uma aluna na fase silábica) e apresentavam alguma proficiência na leitura e na escrita, o questionário pôde ser respondido por eles mesmos, mas com a ajuda da pesquisadora, que orientou e direcionou toda a atividade, após ter explicado os objetivos e os instrumentos de pesquisa e de ter o consentimento de todo o grupo.

A aplicação desse instrumento visou conhecer e comparar os seguintes dados: idade, profissão, estado civil, número de filhos, tempo sem estudar, motivos de abandono dos estudos, idade de interrupção dos estudos, quantidade de vezes de interrupção escolar, histórico de reprovação, motivos de retorno e/ou início tardio na escola, locais

frequentados pelos alunos, leituras realizadas fora e dentro da escola, preferências de leitura na escola, preferências de aprendizado, necessidades e constrangimentos em relação à leitura e à escrita e significados da leitura e da escrita.

O questionário foi elaborado pela pesquisadora a partir dos pontos sobre os quais se gostaria de ter conhecimento. Optou-se por delimitar as possibilidades de respostas, a fim de facilitar a tarefa para os alunos, porém, para não tornar o instrumento muito fechado, a pesquisadora disponibilizou espaços para eles escreverem outras respostas possíveis para as questões.

Cabe ressaltar que a delimitação parcial das respostas tem como ponto negativo o fato de induzir os indivíduos a responderem o que está exposto como possibilidade, não estimulando a criatividade e o raciocínio. Por outro lado, considerando o baixo letramento dos alunos, em se tratando de responder questionários (após sondagem informal), acreditou-se que expor e direcionar as respostas seria mais adequado.

Devido à baixa frequência de alunos, “natural” das turmas de EJA, nem todos responderam ao questionário no mesmo dia. A maioria realizou a tarefa sem muitas dificuldades. Apenas dois alunos precisaram de um direcionamento mais particular.

Após a aplicação dos questionários, os dados foram compilados pela pesquisadora, em forma de tabela (cf. anexo 2), para facilitar a análise de dados. A seguir, têm-se algumas colocações a respeito do outro instrumento aplicado: o diário de participante.

4.3.3. Diário de participante

De acordo com Jones e Bhatt (2012), há poucas referências acerca do uso de diários de participantes enquanto instrumentos para a pesquisa qualitativa. Contudo, essa técnica pode ser um rico recurso para a compreensão da vida e das atividades diárias dos participantes. Os autores argumentam que o uso dos diários propicia o desenvolvimento de uma pesquisa crítica e dialógica que se compromete com os valores de um grupo.

Jones (2000) utilizou o recurso dos diários de participantes em uma pesquisa etnográfica das práticas de letramento de falantes bilíngues do galês e do inglês, entre os anos de 1994 a 1998. Os diários também foram utilizados nas pesquisas de Arvind e Marilyn, em 1995 e 1996, na cidade de Leicester, na Inglaterra, com o objetivo de se conhecer as práticas de letramento do local de trabalho de dez sujeitos bilíngues.

Em ambas as pesquisas, o diário, de acordo com Jones e Bhatt (2012), objetivou compreender, de forma mais estreita, o uso individual que os falantes faziam da língua e de seus letramentos, sob uma ótica diferente das entrevistas semiestruturadas. Para os autores, apenas as conversas sobre letramentos, durante as entrevistas, revelaram-se abstratas, gerais e descontextualizadas. Quando intercaladas com os diários, elas permitiram uma localização espaço-temporal das práticas de letramento e ainda possibilitaram que os participantes registrassem suas rotinas em um momento específico de suas vidas e de forma individual. Os diários ainda serviram de base para a formulação de outras perguntas e de um foco para uma outra entrevista.

Dessa forma, os autores utilizaram o diário de participante como instrumento de pesquisa por duas razões principais: modificar a posição do pesquisador em relação ao pesquisado, tentando amenizar possíveis imposições, e situar as práticas de linguagem e letramento em um tempo e espaço, focalizando o cotidiano e os eventos específicos de cada participante.

Jones e Bhatt (2012, p. 120) descrevem que, para as ciências sociais, os diários enquanto registros são considerados fontes complementares de dados e são utilizados juntamente com as entrevistas, as quais são recursos principais. Segundo os autores, ainda, esse instrumento pode ser utilizado em estudos com adultos e crianças, em diferentes campos de pesquisa.

É importante destacar que o diário de participante tem peculiaridades e difere dos diários de um modo geral principalmente por ser produzido para várias pessoas lerem e analisarem, e não apenas para uso pessoal, sendo sua função principal documentar. De acordo com os autores:

Em nossos respectivos projetos, notamos que o gênero diário de participante é muito adequado ao estudo da ação e da interação nas vidas diárias das pessoas e às formas como fala e escrita são interligadas em diferentes tipos de eventos de letramento. Combinados a entrevistas, os diários de participantes também podem ajudar a criar momentos no trabalho de campo para iniciar e cultivar o diálogo. (JONES e BHATT, 2012, p.123).

Nesta pesquisa, utilizaram-se os diários de participantes com o objetivo de tentar capturar a rotina dos alunos da EJA da turma pesquisada e, dessa forma, procurar compreender de que modo e com que frequência os alunos utilizavam a leitura e a escrita em suas vidas. Em outras palavras, pode-se dizer que o intuito, ao utilizar esse

instrumento, foi o de verificar alguns eventos de letramento dos quais os alunos se engajavam em suas vidas cotidianas.

Esse instrumento de pesquisa foi útil e pertinente, uma vez que não era possível acompanhar de perto o cotidiano dos sujeitos, realizando uma pesquisa etnográfica da forma como os antropólogos o fazem.

No mês de outubro de 2014, a pesquisadora solicitou aos oito alunos da turma que tentassem escrever, durante uma semana (de 01/10 a 08/10), suas atividades diárias e que se esforçassem para, principalmente, lembrarem se, durante as tarefas realizadas, precisaram ler ou escrever. Para tanto, foi disponibilizado um modelo de diário (cf. anexo 3), o qual continha espaços para a escrita dos três turnos (manhã, tarde e noite) e um local apropriado para o registro da leitura e da escrita naquele período. Ainda foi entregue para cada aluno, anexo ao diário, um exemplo de página preenchida.

Optou-se por delimitar o espaço da escrita e por fornecer um modelo de diário para que essa tarefa se tornasse mais fácil e mais direcionada para o participante, pois, após consulta informal, descobriu-se que a escrita de diário não era uma prática comum para aquele grupo.

Ao explicar os objetivos da tarefa para os alunos e a maneira como eles poderiam realizar o registro, a pesquisadora os orientou a escrever o diário ao final do dia, podendo ser feito na própria escola e com ajuda da professora regente que se ofereceu para auxiliar na escrita do texto. Apesar das sugestões, cada aluno poderia realizar a tarefa conforme fosse possível. Muitos, inclusive, não conseguiram escrever diariamente e o fizeram de uma só vez, tentando lembrar as tarefas de vários dias. Apesar de alguns alunos não se sentirem à vontade e alegarem que o diário daria muito trabalho ou que não saberiam fazer corretamente, todos colaboram com a pesquisadora e realizaram a tarefa com êxito.

Conforme já exposto, para analisar os diários de participante e para melhor compreender as práticas de letramento dos sujeitos, necessitou-se aliar esse instrumento a entrevistas. Dessa forma, após a produção dos diários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada participante. A próxima seção, assim, comenta esse instrumento.

4.3.4. Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas são utilizadas como instrumentos de pesquisa etnográficas de letramento, conforme apontam Barton e Hamilton (1998). Essas entrevistas envolveram um conjunto de perguntas que objetivaram averiguar as experiências dos participantes em relação ao letramento. Dessa forma, “as pessoas que participam da pesquisa são estimuladas a lembrar suas experiências de letramento em diferentes momentos da vida, a refletir sobre isso e a descrever o presente” (JONES e BHATT, 2012).

As entrevistas têm a finalidade, portanto, de “(...) aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2012, p.28), permitindo, assim, uma compreensão global das práticas de linguagem e letramento das pessoas e sobre os valores que permeiam tais práticas.

É preciso cautela, contudo, de acordo com Jones e Bhatt (2012, p. 116), para que a entrevista semiestruturada nos estudos acerca do letramento não imponha a perspectiva do pesquisador. Assim, deve haver um esforço para encorajar os sujeitos de pesquisa para desenvolverem tópicos de assuntos significativos.

Ao cruzar os dados da entrevista à observação participante, ocorre um equilíbrio do ponto de vista do pesquisador com a experiência dos pesquisados. (JONES e BHATT, 2012). Comungando com essa opinião, foram realizadas entrevistas com cada sujeito de pesquisa, triangulando os dados com a observação participante.

As entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora foram transcritas a fim de se realizar uma posterior análise desses dados. Cabe ressaltar que a etapa de transcrição dos dados constitui uma importante fase de preparação para as análises futuras. No entanto, de acordo com Gago (2002), é preciso cuidado para não reduzir o processo de transcrição como um preparativo apenas, pois, durante esse trabalho, já são realizadas interpretações e seleções de informações.

Ainda a respeito das transcrições realizadas, é importante esclarecer que, a priori, não foi utilizado um sistema rígido. As falas foram transcritas pela própria pesquisadora da maneira como eram escutadas, e foi respeitada a produção real, ou seja, a forma e a linguagem na qual os participantes se expressaram.

A seguir, são realizadas observações acerca das entrevistas com os alunos e com a professora.

4.3.4.1. Entrevista com os alunos

As entrevistas foram realizadas na semana seguinte da entrega dos diários para que os alunos não se esquecessem das atividades. O local das entrevistas foi a escola, nos períodos de intervalo entre as aulas. Alguns alunos (dois) foram entrevistados após duas semanas da escrita do diário, devido à infrequência na escola.

As entrevistas realizadas com os alunos tiveram como base os questionários respondidos e os diários produzidos por eles. As perguntas comuns a todos foram elaboradas a partir dos questionários, já que estes não possibilitaram um conhecimento muito aprofundado sobre os alunos, mas propiciaram análises prévias que contribuíram para uma conversa mais direcionada e permitiram estruturar melhor a entrevista, demonstrando para o aluno que o pesquisador já o conhecia de maneira mais próxima.

As perguntas específicas, por sua vez, foram produzidas pela pesquisadora a partir da análise dos diários de participantes, objetivando melhor compreender as práticas de letramento vivenciadas pelos participantes, na tentativa de ajudá-los a refletir se haveria alguma outra prática de escrita ou leitura em seus cotidianos, das quais eles não haviam se lembrado.

Além das perguntas específicas, as quais seguiram um roteiro previamente elaborado, outros questionamentos foram surgindo durante a conversa e, assim, as perguntas foram se desdobrando, característica própria das entrevistas semiestruturais.

De um modo geral, todas as perguntas da entrevista semiestruturada (específicas e comuns) foram pensadas pela pesquisadora com o intuito de propiciar o surgimento de depoimentos e de narrativas acerca da vida escolar de cada um e de suas práticas de letramento.

As doze perguntas comuns, feitas para todos os alunos, e específicas estão anexadas a esta tese (cf. anexo 4). Cabe ressaltar que o roteiro da entrevista específica apresenta as perguntas ordenadas com base nas atividades verificadas no diário. Além das entrevistas com os alunos, também foi entrevistada a professora da turma, assunto tratado na seção a seguir:

4.3.4.2. Entrevista com a professora

A professora da turma, Angélica, respondeu cerca de dezoito perguntas (cf. anexo 5), além daquelas que se desdobraram durante a conversa. As perguntas elaboradas pela pesquisadora tinham o objetivo de compreender as concepções acerca da prática educativa da professora, mais especificamente no que se referia ao seu trabalho com a turma pesquisada. Objetivou-se também compreender a forma como a educadora compreendia o letramento e se dispunha a ampliá-lo, juntamente com aquele grupo de alunos.

Angélica respondeu às perguntas no intervalo das aulas, sendo necessários dois dias para finalizar toda a entrevista. Ela só foi entrevistada ao final de todo o processo de coleta de dados, que incluíram o diário de participante, as observações das aulas e as entrevistas com os alunos, devido ao cuidado da pesquisadora para não influenciar as ações da alfabetizadora durante aquele período. Dessa forma, a entrevista com essa participante foi realizada ao final do mês de novembro de 2014, após o término da aplicação dos outros instrumentos.

A seguir, tem-se a descrição do universo da pesquisa e de seus participantes.

4.4. O universo da pesquisa

Nesta última seção do capítulo relativo à metodologia, encontra-se uma descrição do universo da pesquisa em questão, uma vez que, para o estudo e as análises serem compreendidos, torna-se necessário conhecer o contexto em que a pesquisa foi realizada e os sujeitos participantes. Dessa forma, têm-se, inicialmente, breves considerações acerca da escola e da turma pesquisada, para, a seguir, serem descritas, de forma mais detalhada, as características de cada aluno.

4.4.1. A escola

A escola pesquisada é pertencente ao município de Juiz de Fora, em Minas Gerais, e localiza-se na área central da cidade. Devido à sua localização, atende à comunidade de todos os bairros e funciona nos três turnos. Nos turnos diurnos (manhã e tarde), oferece

matrículas para estudantes do Ensino Regular e EJA, além de proporcionar diversos cursos para a comunidade. À noite são oferecidas vagas apenas para alunos maiores de idade e da modalidade EJA, funcionando turmas até a oitava série do Ensino Fundamental (correspondente ao nono ano).

A tabela abaixo sintetiza as informações coletadas acerca das turmas oferecidas em cada turno:

Quadro 5: Turmas oferecidas em cada turno

Turno	Anos/fases que funcionaram em cada turno no segundo semestre de 2014
Manhã	03 TURMAS REGULARES MULTISSERIADAS¹³, COM ALUNOS DE 2º ANO, 3º ANO 4º ANO E 5º ANO 01 TURMA DO 6º ANO 02 TURMAS EJA FASE I¹⁴ 01 TURMA DA FASE II 01 TURMA DA FASE III 01 TURMA DA FASE IV
Tarde	02 TURMAS DE EJA MULTISSERIADAS DA FASE I 01 TURMA DA FASE II 01 TURMA DA FASE III 01 TURMA DA FASE IV 02 TURMA DA FASE V 01 TURMA DA FASE VI 01 TURMA DA FASE VII 01 TURMA DA FASE VII - IDOSOS¹⁵ 01 DA FASE VIII – ADOLESCENTES¹⁶
Noite	04 TURMAS MULTISSERIADAS, SENDO: 01 TURMA DA FASE I 01 TURMA DA FASE II 01 TURMA DA FASE III 01 TURMA DA FASE IV 02 TURMAS DA FASE V 01 TURMA DA FASE VI 01 TURMA DA FASE VII 01 TURMA DA FASE VIII

¹³ As turmas multisseriadas atendem a alunos de vários anos de escolarização no mesmo espaço, através de atividades diferenciadas para cada série/ano.

¹⁴ O termo “fase” é utilizado na EJA para designar uma etapa escolar.

¹⁵ A turma de idosos atende a pessoas com mais de 50 anos apenas, não aceitando matrículas de adolescentes ou pessoas com menos idade. É uma turma especial, para alunos com idades avançadas, que não podem frequentar as aulas no período noturno, devido a problemas de saúde ou de ordem pessoal.

¹⁶ Turma especial para adolescentes.

Como já exposto, nos turnos da manhã e da tarde, são oferecidos cursos à comunidade, conforme demonstra a tabela abaixo, que compila o número de matriculados em cada curso, no ano da coleta de dados:

	CURSOS 2014/2	Alunos matriculados	TURNO
2	Violão	101	M
3	Informática	75	M/N
4	Dança	39	M/T
5	Criação de bolsas	16	T
6	Manicure	24	M
7	Percussão	38	M/T
8	Inglês	89	M/T
9	Espanhol	60	M/T
10	Futsal	39	M
11	Teatro	22	M
12	Desenho em quadrinhos	19	T
13	Desenho de moda	31	M/T
14	Desenho Artístico	50	M/T
15	Costura Industrial	38	M/T
16	Pilates	56	M/T
	TOTAL	697	

Quadro 6: Número de alunos atendidos nos cursos oferecidos na escola

CAC E SEC. OBRAS	Manhã	Tarde	Noite
01 TURMA MULTISSERIADA NA SECRETARIA DE OBRAS EJA FASE I FASE III FASE IV	3 3 1		
01 TURMA DE ALFABETIZAÇÃO CAC VILA OLAVO COSTA			16
01 TURMA DE NIVELAMENTO MULTISSERIADA NO CAC VILA OLAVO COSTA DA FASE II FASE III FASE IV			6 4 7
01 TURMA DE NIVELAMENTO MULTISSERIADA NO CAC VILA OLAVO COSTA DA FASE V FASE VI FASE VII VIII			5 7 9 5
01 TURMA DE NIVELAMENTO MULTISSERIADA NO CAC VILA IDEAL DA FASE I FASE II FASE III FASE IV			6 3 2 6
01 TURMA DE ALFABETIZAÇÃO CAC DOM BOSCO – PROJETO ANOS INICIAIS			6
01 TURMA DE ALFABETIZAÇÃO CAC CAPS AD – CENTRO - PROJETO ANOS INICIAIS			5
01 TURMA DE ALFABETIZAÇÃO CAC SOS VIDAS – GRAMA - PROJETO ANOS INICIAIS			15

Quadro 7: Número de turmas em cada turno no CAC

Além de possuir instalações no Centro da cidade, a escola atende alunos em outros postos, em diversos bairros, através do Projeto Círculo de Alfabetização e Cultura (CAC). O objetivo desse atendimento é desenvolver atividades acadêmicas e participação social,

em espaços não escolares, oferecendo atividades que visem à alfabetização de adultos e que criem possibilidades de discussão acerca de problemas vividos na comunidade, ainda possibilitando formação cultural para determinados grupos. A tabela a seguir ilustra o número de alunos atendidos, as turmas ofertadas e os turnos nos quais o projeto funciona.

No ano de 2014, ano da coleta de dados, segundo informações fornecidas na secretaria da escola, estavam matriculados 559 alunos, incluindo alunos do Regular, EJA e do CAC e 697 alunos nos cursos. Nesse ano, a escola atendia, portanto, 1256 estudantes e contava com 80 professores em seu corpo docente.

Pode-se dizer que a escola é referência de ensino na EJA, na Rede Municipal de Juiz de Fora, por funcionar há muitos anos e trabalhar com diversos projetos inclusivos e didáticos.

A seguir são expostas considerações sobre a turma pesquisada.

4.4.2. A turma Topázio

A escolha da turma para a pesquisa deveu-se à disponibilidade da professora e devido ao nível de alfabetização dos alunos (conforme já comentado, todos já estavam alfabetizados). Dentre as quatro turmas de ensino fundamental inicial, a turma Topázio, da professora Angélica, foi aquela que se revelou mais receptiva à pesquisa, tanto por parte dos alunos, mais frequentes e interessados, quanto por parte da professora, que se sentiu motivada pela pesquisa e permitiu sua realização.

A turma da professora Angélica apresentava, no momento da pesquisa, apenas oito alunos frequentes, número considerado natural a modalidade, se comparado a outras turmas de alfabetização da escola e considerando a grande evasão e infrequência.

Dos oito alunos pesquisados, os quais aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de Consentimento Livre Esclarecido (cf. anexo 6), apenas dois eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino. As idades variavam entre 40 e 56 anos, e todos se mostraram muito interessados e comprometidos com os estudos.

O Ensino Fundamental inicial da escola correspondente ao período de alfabetização e letramento dos alunos. Havia, naquele ano, ao todo, quatro turmas, as quais eram multisseriadas e organizadas a partir dos conhecimentos dos alunos relativos à leitura, à escrita e à matemática, verificados a partir de uma avaliação diagnóstica, elaborada pela coordenadora na época da pesquisa (cf. anexo 7). As turmas apresentavam, assim, alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental e eram distinguidas a partir

da professora e por seus nomes, escolhidos pelos próprios alunos, por votação. As turmas ainda eram designadas por nomes de pedras preciosas, a partir da escolha do corpo docente e para facilitar o seu reconhecimento na escola.

A turma Topázio, escolhida para a pesquisa, apresentava alunos que já tinham um bom conhecimento na leitura, na escrita e na matemática. As turmas Safira e Turmalina reuniam alunos com muitas dificuldades para ler e escrever, apresentando, inclusive, analfabetos e alunos com um grau de dificuldade muito alto. A turma Rubi, por sua vez, já agrupava sujeitos com um grau de maturidade maior, se comparado à turma da professora Angélica.

A seguir, serão descritos os sujeitos de pesquisa, pertencentes à turma pesquisada. As informações apresentadas são oriundas dos questionários aplicados e da entrevista semiestruturada, realizados durante o período de coleta de dados.

4.5. Sujeitos pesquisados

Nesta seção, são descritos os sujeitos de pesquisa com base nas entrevistas realizadas e nos questionários aplicados. As informações acerca dos alunos e da professora Angélica ainda se baseiam no conhecimento da pesquisadora que também ministrava aulas na turma.

Os alunos da turma Topázio têm pouca variação de idade, apresentando faixa etária entre 40 e 56 anos. Essa semelhança nas idades não é comum nas turmas de EJA, uma vez que as idades podem variar de 15 até a terceira idade, de acordo com a LBD/96. Muitas escolas apresentam turmas bastante heterogêneas em relação à idade, a gostos e preferências, o que não foi o caso da turma pesquisada.

Quanto às profissões, também pôde ser identificada, nos questionários, uma pouca variação de funções. Dos 8 alunos, 3 são domésticas; 1 do lar; 1 trabalha em casa de família, cuidando de idosos; 1 aluno do sexo masculino é tecelão, porém aposentado e o outro é trocador de ônibus.

Todos os alunos afirmaram ter filhos (mais de 2) e apenas 1 aluna informou que não se casou. Dos 8 sujeitos, 3 já eram viúvos.

Todos assinalaram no questionário que estavam há mais de 20 anos sem estudar quando ingressaram na escola, sendo que 2 alunas informaram que nunca haviam estudado enquanto criança. Em todos os casos, o motivo mais forte de abandono ou não

frequência na escola enquanto criança foi a necessidade de trabalhar desde muito cedo e de cuidar da família, além da desmotivação e da falta de transporte do campo para a escola. O depoimento a seguir, da aluna Juliana, ilustra essa questão:

B: Ah, meu pai morreu novo, deixou a... Meu pai morreu com 33 anos, deixou minha mãe com cinco filhos, sem pensão, sem nada pra, pra ela dar pra gente, não é? Aí ela teve que trabalhar em casa de família e só o que ela ganhava não dava, né. [ii eu comecei = (Trecho de transcrição da entrevista da aluna Maria Eliza)

J: Ah, quando eu era nova, foi desinteresse, mais tarde foram os filhos e trabalhar. (Trecho de transcrição da entrevista da aluna Joana)

J: Aí eu não estudei muito não, meu pai me colocou lá um mês, depois meu pai falou que a gente não tinha que estudar não, que a gente tinha era que trabalhar. Aí logo depois, ele pegou, arrumaram um serviço pra mim, aí eu comecei a trabalhar. (Trecho de transcrição da entrevista de Juliana)

A motivação para retorno à escola, relatado pelos alunos, foi a necessidade e o desejo de aprimorar a leitura e a escrita. As alunas viúvas também revelaram precisar ocupar o tempo e fazer amizades, já que seus filhos já estavam criados e sem a companhia do marido, conforme também é possível perceber através do depoimento da aluna Juliana:

J: Aí depois que eu fiquei viúva eu fiquei muito sozinha assim em casa, sabe? Aí conversando com uma amiga minha que estuda aqui, ela disse “Eu estou estudando e tudo”, aí eu perguntei onde ela foi e falou, aí ela me falou “vamos?”. Eu disse que não sabia, até perguntei “tem vaga lá?”. Assim, não é? Cheguei em casa, comentei com meus filhos tudo, minha filha “Ah, eu acho que você deve de estudar sim, vai ser bom”. (Trecho da transcrição da entrevista com a aluna Juliana).

A seguir, é apresentada uma descrição detalhada de cada sujeito de pesquisa. Cabe salientar que os nomes são fictícios, visando preservar suas identidades e realizar uma pesquisa ética.

Angélica

Professora no CEM há vinte anos, Angélica apresentava, na época da pesquisa, 45 anos. Ela é graduada em Filosofia e pós-graduada também em filosofia e filosofia clínica. Além de dar aulas no período noturno no CEM, ela atende crianças com dificuldades de aprendizagem em um consultório.

Durante a entrevista, ela relatou que sua experiência com o ensino fundamental sempre foi na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Ela afirmou adorar o trabalho com os jovens e adultos e destacou que um dos grandes desafios encontrados é a dificuldade de aprendizagem que a maioria dos alunos apresenta.

Álvaro

Álvaro tinha 48 anos, é tecelão, casado e tem dois filhos. O aluno estava sem estudar há mais de vinte anos e abandonou os estudos antes dos 10 anos de idade devido a dificuldades financeiras. Ao responder ao questionário, ele afirmou que necessitou trabalhar muito cedo, que a escola era muito distante de sua casa e que faltava transporte.

Segundo o aluno, ele interrompeu os estudos apenas uma vez e, durante o período que estudava, nunca repetiu o ano escolar. Para ele, o que o motivou a voltar aos estudos foi o desejo de aprender a ler, escrever e se distrair.

José Mauro

José Mauro tinha 48 anos na época da pesquisa. É trocador de ônibus, casado e tem três filhos. Ele informou que ficou sem estudar por mais de 20 anos e que interrompeu os estudos aos 15 para trabalhar e por dificuldades de aprendizagem. José relatou que repetiu mais de uma vez o ano escolar, mas que abandonou a escola apenas uma vez. No questionário, ele assinalou que retornou à escola porque desejava ler e escrever melhor e aprender mais.

Joana

Joana retomou os estudos com o objetivo de escrever melhor, aprender mais e conquistar um emprego melhor. Quando ingressou na escola, ela já estava há mais de vinte anos sem estudar e havia interrompido os estudos devido a dificuldades financeiras e por se sentir desmotivada. Aos 49 anos, a aluna informou que era cuidadora de idosos, casada e que tinha dois filhos.

Juliana

Apresentando 55 anos no ano de 2014, Juliana era viúva e doméstica, trabalhava há muitos anos em casa de família para se sustentar e alimentar os dois filhos. A aluna relatou nunca ter tido a oportunidade de estudar devido à sua situação financeira e origem muito humilde. Na vida adulta, ela iniciou os estudos após a morte do marido, com o objetivo de se distrair e fazer amizades, além de aprimorar a leitura e a escrita.

Maria Elisa

Doméstica, com 54 anos, Maria Elisa desejava saber ler e escrever com desenvoltura, já que relatava ter muitas dificuldades de aprendizagem, e ainda desejava se distrair e conquistar amigos. De fato, essa aluna era a única que ainda apresentava escrita silábica, pois todos os outros 7 alunos já se encontravam na etapa silábica-alfabética. A aluna havia ficado viúva e tinha 3 filhos. Ela assinalou no questionário que abandonou os estudos para trabalhar, por estar desmotivada e por ter engravidado. Ela ainda relatou já ter repetido o ano escolar mais de duas vezes.

Maria Clara

Aos 49 anos, Maria Clara trabalhava como doméstica, era casada e tinha três filhos. Ela interrompeu os estudos entre 10 e 15 anos para trabalhar. Ela apresentava dificuldades em relação à leitura e à escrita e já havia sido reprovada mais de duas vezes durante o percurso escolar.

Marcela

Aluna aplicada e interessada, Marcela era do lar e apresentava, na época da pesquisa, 49 anos. Era solteira e tinha três filhos, havendo se matriculado na escola pesquisada naquele ano, ao contrário de todos os outros alunos da turma que já estudavam lá por no mínimo um ano. A aluna relatou querer aprender sempre mais, já que havia interrompido os estudos muito nova, antes dos 15 anos, e por necessitar trabalhar.

Ondina

Ondina demonstrou ser uma aluna muito interessada, porém, devido à sua rotina cansativa, ela conseguia se dedicar pouco aos estudos e relatava muito cansaço e dificuldades para ler e escrever. Ela era gari durante o dia e, antes da escola, ainda trabalhava em uma casa de família. Era a aluna mais velha da turma, com 56 anos e havia ficado viúva. Ela relatou nunca ter tido a oportunidade de estudar por necessidades financeiras. Após a perda do marido e de ter criado três filhos, ela resolveu iniciar os estudos por diversos motivos, mas, dentre os principais, destacou o desejo de aprender a ler e a escrever.

Neste capítulo metodológico, buscou-se apresentar os instrumentos, o contexto e os sujeitos da pesquisa. No próximo capítulo, os dados coletados serão analisados.

5. ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, foi apresentado e discutido o tipo de pesquisa utilizado neste estudo, foram descritos os instrumentos e ainda contemplados o cenário da pesquisa e os sujeitos participantes. Neste capítulo, os dados coletados durante a pesquisa são analisados, dialogando com a ideia de André (2012) de que, nos estudos de caso, os dados são sempre considerados inacabados e que o pesquisador não tem a intenção de comprovar teorias e nem de generalizar. O que se pretende, portanto, é descrever a situação, compreendê-la, demonstrar seus significados e esperar que os leitores também realizem suas interpretações.

Para melhor compreender os dados, o capítulo em questão está dividido em três seções: a primeira diz respeito às análises dos eventos de letramento vivenciados pelos alunos fora da escola, os quais dizem respeito aos letramentos vernaculares ou cotidianos. A segunda seção trata dos letramentos desenvolvidos na instituição escolar, e, assim, compreende a análise da prática pedagógica da professora da turma, bem como a do currículo subjacente a essa prática. A última parte do capítulo busca relacionar os letramentos vernaculares e escolares, verificando e discutindo se há apontamentos nesse universo para um trabalho no campo da alfabetização, na perspectiva do letramento ideológico proposto por Street (1995, 2014). Nas três seções, a compreensão dos dados da pesquisa se orienta a partir das leituras e análises dos questionários, dos diários de participantes, das entrevistas e de alguns documentos escolares (caderno de uma aluna e plano de curso da professora).

5.1. Letramentos vernaculares ou cotidianos

Segundo Barton e Hamilton (1998), os letramentos vernaculares são aqueles relacionados às experiências diárias dos sujeitos, sendo situações nas quais se utilizam a leitura e a escrita nos cotidianos num tempo e num espaço específico, conforme foi discutido no capítulo teórico sobre os letramentos. Foi ainda enfatizada, nesse capítulo, a importância de se considerar os letramentos externos à escola, muitas vezes pouco valorizados e considerados como ilegítimos (KLEIMAN, 2008; EUZÉBIO, 2012) e de incorporá-los aos letramentos escolares.

Buscando compreender os letramentos vernaculares dos sujeitos pesquisados, foram aplicados questionários, os quais buscaram realizar levantamentos acerca dos textos utilizados pelos alunos em suas vidas privadas. Foi, ainda, solicitado o preenchimento de diários e realizadas entrevistas semiestruturadas, visando conhecer os eventos de letramentos vivenciados por esses alunos em seus ambientes domésticos e sociais.

Pode-se mapear os letramentos vernaculares dos alunos, assim, inicialmente, através da análise dos questionários, os quais apontaram as agências de letramento de que eles participavam e os textos que costumavam ler e escrever fora da escola. Com os diários de participante, buscou-se confirmar ou não esses dados e, ao cruzar as informações desses dois instrumentos de pesquisa ainda com a entrevista, pode-se analisar os eventos de letramento presentes nas vidas privadas desses alunos, através da triangulação dos dados, os quais serão comentados nesta seção.

Os letramentos vernaculares, portanto, foram compreendidos a partir da percepção dos eventos de letramento captados durante a pesquisa, cabendo enfatizar que um evento é, segundo Kleiman (2016):

uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido. (KLEIMAN, 2016, p.13)

Cabe destacar ainda que as agências de letramento são entendidas, aqui, no mesmo sentido de Silva e Araújo (2010), enquanto áreas da vida dos indivíduos ou os espaços que envolvem atividades sociodiscursivas. Esse conceito de agência de letramento varia, segundo Filho e Rodrigues (2012), de autor para autor, não havendo um consenso entre pesquisadores. Guimarães (2006) e Kleiman (2007), por exemplo, entendem essas agências enquanto instituições ou grupos, como, por exemplo, a família e a igreja.

Considerou-se importante perguntar acerca das agências de letramento no questionário, uma vez que se acredita que o conhecimento sobre desses “locais” frequentados pelos alunos pode revelar os tipos de exigência, em termos de leitura e escrita, a que eles estão expostos e, assim, é possível verificar também os eventos de letramento de que eles participam nesses espaços. Ao realizar esse levantamento, pretendia-se analisar de que forma e quando eles precisavam utilizar a leitura e a escrita

em seus cotidianos, ao precisarem, por exemplo, ler um cardápio em um restaurante ou um texto religioso na igreja. Os resultados obtidos nos questionários acerca dessas agências estão sintetizados na tabela a seguir:

Quadro 8: Agências de letramento.

Aluno	Trabalho	Igrejas Ou locais religiosos	Cinema	Praças	Teatros	Restaurantes E bares	Casa de parentes e amigos	Festas e bares	Bibliotecas	Outros
Álvaro	X	X				X	X			
José Mauro	X	X				X	X		X	
Joana	X	X					X			
Juliana	X	X								
Maria Eliza	X						X			X Médico
Maria Clara	X	X								
Marcela		X	X				X	X		
Ondina	X	X		X		X	X	X		X Médico e hospital

A leitura da tabela acima indica que esses alunos frequentam mais os locais de trabalho, a igreja e casas de parentes e amigos. Por outro lado, espaços relativos ao âmbito cultural, como teatros, cinemas e biblioteca são pouco frequentados, assim como espaços de lazer como praças, festas e restaurantes. O aluno que marcou a opção “biblioteca” informou, inclusive, durante a entrevista, que a única biblioteca que frequenta é a da escola, ou seja, esse local foi registrado de forma errônea por ele, pois a pergunta era a respeito dos locais frequentados fora da escola.

No mesmo sentido, buscou-se conhecer, através dos questionários, os gêneros ou suportes textuais de que os alunos faziam uso em seus cotidianos. Nesta pesquisa, os gêneros são entendidos enquanto formas de vida, ações tipificadas e *frames* para a ação social, extrapolando os aspectos formais e estruturais, de acordo com Bazerman (2011) e conforme apontado no capítulo teórico acerca dos gêneros textuais. Por outro lado, os suportes são *locus* físicos ou virtuais, os quais servem de base para o gênero (MARCUSCHI, 2003).

Dessa forma, compreende-se que não há atividade ou prática social desvinculada de um gênero textual e, assim, através do conhecimento dos gêneros utilizados pelos alunos em seus cotidianos, pode-se mapear seus letramentos vernaculares. Esse resultado encontra-se sintetizado nas tabelas abaixo:

Aluno	Jornais	Revistas	Poesias	Bilhetes	Convites	Listas de compras	Livros De histórias	Receitas	Caderno	Livros didáticos	Atividades da escola	Dicionário	Cartazes	Avisos
Álvaro	X	X				X			X		X			X
José Mauro	X									X			X	
Joana				X				X	X	X	X		X	X
Juliana	X	X		X	X				X		X		X	X
Maria Eliza					X								X	
Maria Clara		X	X											
Marcela		X	X		X	X		X		X	X			X
Ondina										X	X		X	X

Quadro 9: Textos lidos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário)

Aluno	Letireiros De ônibus	Outdoors	Propagandas	Bulas	Manuais de instrução	Diário pessoal	Bíblia Ou textos religiosos	Emais	Mensagens de texto	Mensagens redes sociais	Notícias na internet	Nada	Outros
Álvaro	X		X				X						
José Mauro	X						X			X			
Joana	X	X	X		X		X						
Juliana	X			X			X		X				
Maria Eliza	X												
Maria Clara			X	X	X		X		X	X	X		
Marcela	X	X	X	X	X		X		X	X	X		
Ondina	X	X				X							

Quadro 10: Textos lidos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário) –
continuação

Aluno	Poesia	Bilhete	Convite	Lista	Receita	Tarefas escolares	Cartazes	Avisos	Diário	Textos Religiosos	E-mails
Álvaro				X							
José Mauro						X					
Joana		X		X						X	
Juliana		X				X					
Maria Eliza											
Maria Clara						X					
Marcela				X	X	X				X	
Ondina					X						

Quadro 11: Textos escritos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário)

Aluno	SMS	Mensagem nas redes sociais	Assinatura do nome	Endereços	Formulários	Nada	Outros
Álvaro						X	
José Mauro			X				
Joana			X	X			
Juliana			X	X			
Maria Eliza			X			X	
Maria Clara			X				
Marcela	X	X	X	X			
Ondina			X	X			

Quadro 12: Textos escritos pelos alunos fora do ambiente escolar (segundo dados do questionário) - continuação

No que se refere às respostas dos textos lidos fora do ambiente escolar, a leitura das respostas contidas no questionário demonstrou o uso pouco diversificado que esses sujeitos ainda fazem do sistema notacional escrito, pois, ao serem questionados quanto aos textos que eles frequentemente liam no dia a dia, pode-se perceber que, dentre as 25 opções de resposta, o máximo atingido foram 17 ocorrências (aluna Marcela). Dessa forma, o aluno Álvaro afirmou ler 9, dos 25 gêneros/suportes apresentados no questionário; José Mauro, 6; Joana, 12; Juliana, 12; Maria Eliza, 3; Maria Clara, 9; Marcela, 17 e Ondina, 7. Nenhum aluno afirmou não ler nada e também nenhum apontou outro exemplo de gênero no espaço destinado a outra opção.

Pode-se perceber que a aluna que apresentou maior dificuldade em termos de aprendizagem (Maria Eliza), durante o período de observação participante, foi também a estudante que menos marcou opções de gêneros frequentemente lidos por ela (3 opções). Por outro lado, a aluna que mais se destacava nas aulas (Marcela), no que se refere à participação e à proficiência na leitura e na escrita, foi também a que mais demonstrou diversificar suas leituras no dia a dia (17 exemplos). Esse resultado parece indicar que pode haver uma relação direta entre uso de diferentes gêneros no dia a dia e desempenho escolar.

De forma geral, pode-se dizer que a baixa ocorrência de respostas para a pergunta: “O que você costuma ler fora da escola?” pareceu apontar, inicialmente, para uma pouca diversificação do letramento vernacular desses sujeitos, os quais, possivelmente, ainda participam de poucos eventos de letramento, devido a dificuldades na leitura ou mesmo à falta de costume de utilizar o sistema notacional.

No que se refere à escrita fora da escola, os resultados obtidos no questionário demonstraram que a escrita ainda é menos utilizada do que a leitura no cotidiano desses alunos. Apenas a opção “escrita do nome” foi mais recorrente (7 dos 8 alunos afirmaram escrever o nome próprio), contudo as outras opções de respostas foram pouco marcadas: 2 alunos disseram escrever bilhetes; listas: 3 alunos; receitas: 2 alunos; tarefas escolares: 2 alunos; textos religiosos: 2 alunos; mensagem de texto: 1 aluno; mensagem nas redes sociais: 1 aluno; endereços: 4 alunos; 2 alunos ainda disseram não escrever nada e nenhum assinalou a opção “outros”.

Como se pode perceber, os alunos afirmaram, em sua maioria, escrever o próprio nome, porém não se afirmaram enquanto produtores de textos, mesmo daqueles mais simples estruturalmente, como o bilhete. Tal fato aponta para pouca utilização da escrita na vida desse público enquanto um recurso para se inserir socialmente.

Quanto aos resultados dos diários de participante, pode-se, em uma primeira instância, perceber que, da mesma forma que nos questionários, os alunos apresentaram poucas atividades que utilizavam a leitura e a escrita, registrando, no campo “Precisou ler ou escrever algo? O quê?”, as informações elencadas a seguir: Álvaro registrou que leu o jornal, um folheto de supermercado, encarte de produtos de uma loja e um folheto de política durante os sete dias de pesquisa (4 textos); José Mauro não registrou nenhuma atividade no campo destinado às atividades de escrita e leitura e apontou apenas ler a bíblia no “corpo do diário” e um texto entregue na escola (2 materiais); Joana registrou ter lido versículo da bíblia, nome de novela na televisão, história infantil (ela, inclusive registrou esse texto no diário), propaganda de loja, livro sobre mulher (5 textos); Juliana informou ter lido uma revista e um livro religioso (2 textos); Maria Eliza registrou ter lido, durante o período de escrita do diário, uma ficha de musculação, uma revista do padrão, o extrato do banco, receita de bolo, nome do esmalte, propaganda de político, propaganda em porta de loja e um livro e ainda ter escrito o próprio nome (9 exemplos); Maria Clara escreveu no diário que leu apenas uma promoção no mercado e uma revista com dicas de beleza (2 materiais); Marcela registrou ter lido algumas receitas de remédio, livro didático, um livro de romance, caderno de aula, documentos pessoais, livro de piadas, Bíblia, livro religioso e receita de bolo; informou, ainda, ter realizado atividades escritas ao estudar conteúdos escolares em casa. (10 exemplos); por fim, a aluna Olga não registrou nenhuma atividade na qual tivesse utilizado a leitura ou a escrita.

Nessa análise quantitativa dos eventos de letramento registrados no diário, foi observado que as alunas que mais apresentaram exemplos de uso do sistema escrito em seus cotidianos foram: Maria Clara e Marcela (9 e 10 exemplos, respectivamente). Essa última foi também a estudante que mais informou ler e escrever mais textos no questionário, no entanto, Maria Clara foi a que menos apontou exemplos de textos em seu cotidiano nesse mesmo instrumento. A explicação para a diferença de informações no caso de Maria Clara pode dever-se ao fato de que, já que ela apresentava dificuldades de leitura e escrita, escreveu o diário com ajuda da professora da turma, que chegou, inclusive, a realizar por ela o registro. Dessa forma, é possível que essa aluna tenha sido conduzida à reflexão do uso que fazia da leitura e da escrita em sua vida diária.

Ainda sobre a leitura dos diários, percebeu-se, em geral, que os alunos pouco fizeram registro de suas atividades, independentemente desse uso da escrita. Assim, os diários apresentaram, em sua maioria, rotinas bastante repetitivas e poucos registros,

sendo comum o relato da ida ao trabalho, à escola e o registro de atividades corriqueiras (dormir, acordar, tomar banho).

Foi percebido, inclusive, que esses alunos demonstravam consciência com relação a esse fato, no sentido de que muitos admitiram essa realidade e se sentiram constrangidos ou incomodados por não terem novidades para “contar” nos diários. A aluna Juliana, por exemplo, escreveu, no dia 02/10/14: “cheguei lá (trabalho) e fiz tudo de novo” e “Começou tudo de novo” e Ondina também registrou, no dia 08/10/14: “Hoje não fiz nada de diferente”.

Essa falta de informações no diário ou de atividades diferenciadas no cotidiano pode ocorrer devido à situação socioeconômica desses alunos, assunto tratado a seguir. Em outro nível de análise, tal resultado pode apontar para as dificuldades desses alunos em produzir um gênero pouco utilizado: o diário, ou mesmo para as limitações ao escrever; pois, conforme já relatado no capítulo anterior, alguns alunos preferiram realizar o preenchimento do diário com auxílio da professora ou da pesquisadora e afirmaram ter dificuldades para realizar essa tarefa, visto que o gênero “diário de participante” foi introduzido às práticas sociais desses alunos sem uma sistematização de seu funcionamento ou de seus usos, já que o objetivo na pesquisa não era trabalhar um gênero textual, e sim colher informações.

Além disso, a carência de informações no diário pode apontar a falta de consciência dos alunos em relação ao uso que fazem da leitura e da escrita em suas vidas. Em alguns casos, percebeu-se, após a realização das entrevistas, que essa carência de informações nos diários deveu-se ao fato de os alunos não terem consciência de que utilizavam a leitura e a escrita em suas vidas, conforme ilustra o excerto da conversa com a aluna Marcela:

L: Tá. É... Quando você estava no mercado que você comprou suas coisas, você recorda de ter lido alguma coisa, alguma propaganda, algum rótulo de produto, algum preço?

M: A gente pesquisa os preços tudo, tem que sair pesquisando senão não tem jeito.

L: E rótulo de produto?

M: Ver a data de validade, quando foi fabricado e quanto que vale.

L: Aí você fez isso no supermercado? Que aí você colocou assim que foi ao supermercado e quando perguntou “precisou ler ou escrever algo?” você não respondeu, porque não recordou então?

M: É, não recordei. (riso)

L: Mas teve não é?

M: Teve.

L: Porque às vezes Marcela a gente tem que ler e escrever e nem percebe, porque é tão automático.

M: É.

L: Que a gente nem considera, não é verdade?
 M: Nem considera, verdade.
 (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Marcela).

As entrevistas foram, portanto, muito importantes no sentido de confirmar os dados do diário e de compreender os eventos de letramentos cotidianos dos quais esses alunos participavam. De acordo com André (2012), as entrevistas têm justamente essa função: aprofundar as questões e esclarecer problemas. Neste caso, elas foram utilizadas a fim de se obter uma compreensão geral acerca das práticas de letramento.

Um exemplo da necessidade de realizar a entrevista para compreender os usos da leitura pelos alunos é o caso da aluna Juliana: ela não informou ler jornais no diário, mas havia marcado essa opção no questionário; por isso a entrevista confirmou essa prática, conforme ilustra a passagem da conversa com essa aluna:

L: (...) acho que no seu diário você não colocou nenhum dia que você leu jornal.
 J: Não coloquei?
 L: Não.
 J: Eu acho que eu pensei em colocar e coloquei outra coisa.
 L: Você colocou revista.
 J: Leio muita revista também.
 L: E jornal você tem costume de comprar o jornal?
 J: Não, lá no meu serviço tem todos os dias.
 L: Ah sim, assina.
 J: É, aí então todos os dias eu leio jornal, jornal é sagrado.
 L: É? E o que você gosta de ler no jornal? Que parte?
 J: Eu gosto muito de ler aquela parte de, como é que fala, das tragédias de Juiz de Fora, caderno três.
 L: É?
 J: É gosto de tomar conhecimento de tudo, porque se surgir algum assunto eu sei o que está acontecendo, sabe? Aí eu gosto.
 L: Aí todo dia é hábito você ler o jornal?
 J: Leio, gosto de ler. E nos domingos, eu gosto de ler aquela parte, caderno dois, sempre tem uma receita, sabe?

Outro exemplo a ser citado, acerca da importância das entrevistas para o mapeamento dos letramentos cotidianos, é o caso da aluna Maria Clara. Assim como outras alunas, ela não informou ler receitas no questionário e nem registrou essa prática no diário, contudo ela escreveu que uma das atribuições em sua rotina é cozinhar. Assim, durante a entrevista, a pesquisadora perguntou se ela utilizava receitas ao cozinhar e ela afirmou que sim e ainda demonstrou compreender o uso social desse gênero:

L: Agora eu vou voltar, que eu passei pra frente umas perguntas que eu ia te fazer, que a gente foi conversando e o assunto foi indo, não é? Eu vi que várias vezes você faz almoço, você cozinha, tanto no seu trabalho quanto na sua casa?

G: Cozinho.

L: Aí você costuma utilizar receitas quando cozinha?

G: Ah, costume.

L: E quando que você utiliza?

G: Ah, quando eu preciso fazer alguma coisa diferente.

L: E pra quê que você usa receitas?

G: Pra quê?

L: Ou por quê que você usa?

G: Não, porque a receita serve pra... Eu não sou de seguir muito a receita não, mas para completar, porque algumas coisa assim, vamos supor, eu vou fazer uma torta, então pra eu saber o quanto de farinha, o quanto de ovo eu vou pôr, eu sigo a receita.

Como se buscou demonstrar a partir dos dois exemplos acima, só foi possível, de fato, compreender os letramentos vernaculares a partir do cruzamento dos três instrumentos de pesquisa e, portanto, da triangulação dos dados. Assim, podem-se mapear os letramentos cotidianos de cada aluno, através dos eventos de letramento observados e compreendidos através do questionário, do diário e da entrevista, os quais são sintetizados na tabela a seguir:

Aluno	Eventos de letramento cotidianos dos quais participam
Álvaro	• Escolha de refeições em cardápios de restaurante; • Leitura de Histórias em quadrinhos; • Leitura diária de jornais (especialmente notícias de esportes); • Leitura de panfletos com promoções de supermercados ou lojas; • Leitura de propaganda política; • Leitura de placas na rua; • Uso da televisão; • Uso do computador; • Assinatura em documento “Atestado de vida” referente à aposentadoria; • Leitura de extrato de banco.
José Mauro	• Preenchimento de ficha no trabalho; • Leitura de panfletos com promoções de supermercados; • Leitura da bíblia; • Escolha de refeições em cardápios; • Uso da televisão; • Leitura de revista durante consulta dentária; • Preenchimento de formulário no dentista; • Anotações de lembretes (como data do dentista); • Realização de tarefas escolares em casa; • Consulta do prazo de validade dos produtos; • Consulta de contracheque.
Joana	• Ministrando remédios de uma senhora idosa; • Consulta de receituário médico; • Leitura da bíblia; • Anotações com conteúdo religioso para apresentar na igreja; • Uso de receitas para cozinhar.; • Uso da televisão; • Livros religiosos.
Juliana	• Leitura de jornal; • Leitura de notícias de jornal; • Leitura de receitas; • Leitura de revista; • Anotações com lembretes; • Leitura de texto da escola; • Cópia de texto da escola; • Uso de receitas para cozinhar; • Recebimento de convite; • Leitura de livro religioso; • Ida ao banco para retirar pagamento; • Produção de lista de compras; • Consulta de preços em folhetos; • Uso da televisão.

Maria Eliza	• Leitura de jornal; • Leitura de revista; • Consulta de fixa de musculação; • Consulta de extrato de banco; • Assinatura do nome; • Uso de receitas para cozinhar; • Leitura de propagandas; • Escolha de esmalte; • Leitura de cartazes; • Conferência de data de validade dos produtos.
Maria Clara	• Leitura da bíblia; • Leitura de revistas em consultórios médicos; • Leitura de revistas de beleza; • Uso de receitas para cozinhar; • Leitura de placas de caminhão; • Uso da televisão; • Leitura de manual de instruções; • Consulta de preços e promoções em encartes de supermercados; • Verificação de preços e validades dos produtos; • Leitura de rótulos de produtos; • Leitura de mensagens no celular.
Marcela	• Leitura da bíblia; • Leitura de receitas de médicos; • Consulta de extrato de banco; • Preenchimento de ficha do INSS; • Panfletos de bancos; • Uso de receita de bolo; • Lista de compras do mês; • Pesquisas de preço no mercado; • Verificação da validade de produtos; • Leitura de panfletos de propagandas de mercado; • Atividades escolares (tarefas); • Leitura de receituário médico; • Uso da televisão; • Leitura de livro de romance; • Reunião de documentos e laudos para a perícia médica; • Leitura de livro de piadas; • Livro religioso; • Leitura de resultado de exames.
Ondina	• Assinatura em papeis do trabalho; • Ida ao banco; • Recolhimento de papeis na rua; • Uso da televisão; • Ida à feira; • Estudo em casa.

Quadro 13: Letramentos cotidianos de cada aluno

Como se pode perceber através da leitura da tabela acima, ao realizar uma reflexão profunda, juntamente com os alunos, de suas atividades registradas nos diários, mesmo as mais corriqueiras, como assistir televisão, constatou-se a presença de alguns eventos de letramento cotidianos, ou seja, atividades nas quais a leitura e a escrita se fazem presentes e necessárias no dia a dia de cada um. E, ao contrário do que se poderia pensar com as análises dos questionários e dos diários, pode-se verificar, nas entrevistas, que os eventos de letramento desse público são diversos e que se apresentam em um número razoável.

Conforme apresenta a tabela acima, Álvaro informou, após a entrevista, se engajar em 10 tipos de eventos de letramento, ao invés dos 4 informados no diário; José Mauro, que havia registrado no diário apenas 2 exemplos da necessidade de leitura e escrita no cotidiano, chegou à conclusão, durante a entrevista, de que participava de 11 eventos de letramento; Joana, ao invés dos 5 casos nos quais dizia utilizar a leitura e a escrita, passou para 7; Juliana, de 2 casos, reconheceu 14 evidências; Maria Clara também passou de 9 exemplos para 11; Marcela informou participar de 18 eventos de letramento, ao invés de 10, e Ondina, por fim, que não havia registrado nenhuma atividade na qual utilizava a leitura e escrita, admitiu participar de 6 tipos diferentes de eventos de letramento.

Em síntese, o que se pode concluir é que, através dos três instrumentos de pesquisa, chegou-se a um número de utilizações da leitura e da escrita na vida diária e nas práticas sociais privadas desses alunos, as quais representam alguns de seus letramentos vernaculares. A tabela abaixo sintetiza essas informações, apresentando a variedade desses letramentos encontrados e o número de ocorrências de cada um deles, demonstrando, assim, quantos estudantes informaram participar de cada evento:

EVENTOS DE LETRAMENTOS VERNACULARES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
LEITURA	
• Leitura de contracheques/ extratos de banco e ida ao banco	7
• Uso da televisão	6
• Leitura da bíblia e textos religiosos	5
• Leitura de panfletos/folhetos/ propagandas	5
• Leitura de Receitas	5
• Consulta de prazo de validade	4
• Leitura de revistas	4
• Leitura de jornais	3
• Leitura de receitas e bulas de remédio	3
• Leituras de atividades escolares	2
• Escolha de refeições em cardápios de restaurante	2
• Ida à feira	1
• Escolha de esmalte	1
• Leitura de convites	1
• Leitura de documentos	1
• Leitura de ficha de musculação	1
• Leitura de histórias em quadrinhos	1
• Leitura de livro de romances	1
• Leitura de livro de piadas	1
• Leitura de manual de instrução	1
• Leitura de mensagens de celular	1
• Leitura de placa de caminhão	1
• Leitura de placas na rua	1
• Leitura de resultado de exame	1
• Leitura de rótulos de produtos	1
• Uso do computador	1
ESCRITA	
• Assinatura do nome	3
• Preenchimento de ficha	2
• Anotação de lembretes	2

Quadro 14: Número de ocorrências dos eventos de letramentos vernaculares.

Esse mapeamento acerca dos letramentos cotidianos revelou que os eventos que tiveram mais ocorrências foram: leitura de extratos e contracheques de banco (7 alunos); Uso da televisão (6 alunos); leitura de textos religiosos e bíblia (5 alunos); leitura de panfletos/folhetos e propagandas (5 alunos); leitura de receitas culinárias (5 alunos); leitura de revistas (4 alunos); consulta de prazo de validade de produtos (4 alunos); leitura de jornais (3 alunos); assinatura do nome (3 alunos); leitura de receitas e bulas de remédio (3 alunos); leitura de cardápio (2 alunos); preenchimento de ficha (2 alunos); anotações

de lembretes (2 alunos); leitura de atividades escolares (2 alunos). Os outros eventos: leitura de histórias em quadrinho, leitura de propaganda política, leitura de placas de rua, uso do computador, leitura de convite, leitura de ficha de musculação, escolha de esmalte, leitura de placa de caminhão, leitura de manual de instrução, leitura de rótulos, leitura de mensagens de celular, leitura de livro de romance, leitura de piadas, leitura de documentos e ida à feira, só foram eventos recorrentes para um estudante.

A partir da sondagem acerca dos letramentos vernaculares desse grupo de alunos de EJA, podem-se verificar regularidades nesses dados, de forma que foi possível agrupar os eventos em quatro categorias: letramentos das esferas familiar e pessoal, letramentos da esfera profissional, letramentos nas esferas de lazer e cultura e letramentos na esfera religiosa.

Assim, buscando organizar os dados acerca dos letramentos vernaculares e interpretá-los, esta seção está subdividida em quatro partes, de acordo com o que emergiu dos dados no processo de análise: (i) Letramentos das esferas familiar e pessoal; (ii) Letramentos da esfera profissional; (iii) Letramentos das esferas de lazer e cultura e (iv) Letramentos da esfera religiosa.

5.1.1. Letramentos das esferas familiar e pessoal

Consideraram-se, nesta pesquisa, os letramentos do âmbito familiar ou pessoal enquanto atividades nas quais a leitura e a escrita se fizeram presentes no dia a dia dos alunos nos relacionamentos familiares, nos afazeres domésticos e ainda nas tarefas rotineiras de ordem pessoal. Da mesma forma que Almeida (2006), entende-se que essa categoria de análise engloba o cuidado com a educação dos filhos, manutenção da casa, uso de eletrodomésticos e transações bancárias.

Kleiman (2016, p.262) destaca que o termo *letramento familiar* está sendo usado por diferentes autores para se referir a diversas situações. Dessa forma, segundo a autora, o letramento familiar pode ser compreendido como as formas de letramento usadas por famílias, em diferentes culturas, enquanto a interconectividade dos usos dos letramentos em casa e na escola, visando ao sucesso dos alunos, e enquanto os programas de letramento destinados a facilitar o desenvolvimento dos letramentos dos membros familiares. Neste estudo, acredita-se que o conceito que mais se encaixa nesta categoria é o primeiro listado acima, no qual o

letramento familiar é compreendido enquanto os letramentos usados nas famílias, nos diferentes contextos.

Assim, os seguintes eventos foram enquadrados neste grupo: escolha de refeições em cardápios; leitura de panfletos/folhetos/propagandas; leitura de placas na rua; leitura de resultado de exame; leitura de receitas; leitura de convites; leitura de ficha de musculação; escolha de esmalte; leitura de placas de caminhão; leitura de manual de instrução; leitura de rótulos de produtos; leitura de mensagens de celular; leitura de documentos; leitura de contracheques, extratos e ida ao banco; consulta de prazo de validade; leitura de receitas e bulas de remédio; ida à feira; assinatura do nome; preenchimento de ficha e anotações de lembretes.

Inicialmente, em se tratando das agências de letramento as quais os alunos frequentam para realizar atividades de ordem pessoal, satisfazendo necessidades de compras, saúde e transporte, pode-se constatar que esses alunos frequentam supermercados, feiras, bancos, médicos e hospitais e assim estão imersos no mundo da escrita, precisando consultar produtos e rótulos em supermercados e feiras, preencher fichas em médicos e realizar atividades bancárias que dependem da leitura e da escrita.

No início da pesquisa, esperava-se que gêneros mais ligados a essas atividades familiares e domésticas, como as listas de compras, as receitas e os bilhetes fossem mais recorrentes nas opções de escrita e leitura desses alunos, por serem gêneros estruturalmente mais simples e por estarem intrinsecamente ligados às tarefas de casa. Mas, ao contrário do esperado, esses gêneros, denominados primários por Bakhtin (2000) e entendidos nos PCNs (1997) enquanto gêneros cotidianos, foram pouco ou nada recorrentes: listas de compras e bilhetes não foram gêneros encontrados entre os usos dos alunos; leitura de receitas apresentou 5 ocorrências e anotações de lembretes obteve apenas 2 casos (após a realização das entrevistas).

Conforme discutido no capítulo terceiro, os gêneros primários são referentes à comunicação diária e ocorrem nas atividades mais simples, não sendo, necessariamente de base oral. Já os secundários apresentam objetivos mais sociais ou propósitos comunicativos mais públicos e menos privados.

Quando questionados, durante as entrevistas, sobre o porquê de não utilizarem gêneros tão tipicamente do dia a dia, as justificativas giraram em torno das estratégias para não precisarem lançar mão da escrita e da leitura. José Mauro, por exemplo, relatou que não precisava fazer uma lista, porque só comprava produtos na promoção, conforme ele destaca:

L: E pra ir ao supermercado, você costuma fazer uma lista?

J: Não costumo, não, porque, por exemplo, vamos supor que eu tenho que comprar alguma coisa, assim, um óleo está na promoção, vamos supor R\$2,29, eu vou lá e compro uns 3 litros logo, aí o arroz está dez reais, aí vou lá e já compro, coloco no carrinho.

L: Então você compra o que está na promoção?

J: Compro o que está na promoção. O que está fora da promoção eu não compro.

Como se pode perceber, apesar de não lançar mão da escrita ao ir ao supermercado, esse aluno apresenta um tipo de letramento específico que o faz ter sucesso nesse evento de letramento – ida ao supermercado. Pode-se notar o quanto o aluno participa dessa atividade de maneira autônoma, ainda exercendo sua cidadania e sua capacidade cognitiva ao pesquisar preços e esperar as promoções para comprar. Esse exemplo desmitifica a questão de que a falta da escrita deixa os sujeitos incapazes ou incompetentes, conforme abordado na introdução e no capítulo primeiro acerca dos mitos do letramento.

Foi observado também que textos instrucionais, os quais também fazem parte deste grupo de análise, foram pouco recorrentes dentre os eventos listados (as bulas de remédio foram os únicos exemplos desse tipo de gênero e apresentaram 3 ocorrências). A aluna Joana esclareceu que nunca teve interesse de ler, por exemplo, um manual de instrução e que essa prática sempre era realizada por alguém de sua família:

L: Alguma vez você chegou a ler aquele papel que tem as instruções, o manual?

J: Meu marido que lê.

L: Você não tem esse costume? Por que que você não lê?

J: Ah, porque eles são abusados, eles entram na minha frente, eles mesmo pega e faz tudo e só me ensina depois como é que faz.

L: Mas você nunca teve vontade de ver se você entende?

J: Não, eu nunca tentei não, mas eu posso começar a pegar pra tentar.

As bulas de remédios também não são lidas pela aluna Joana, por apresentarem uma linguagem e uma estrutura complicada:

L: Isso, bula, você tem costume de ler bula de remédio?

J: Muito difícil, só pego o que o médico fala e tomo.

Pode-se dizer que há um baixo letramento desses alunos quanto ao uso desses textos instrucionais, fato que pode ser um fator complicador no dia a dia desses sujeitos, uma vez que eles podem, por exemplo, fazer uso errado de um medicamento ou não saber utilizar um eletrodoméstico, por não terem o costume de ler seu manual de instrução.

Assim, embora eles adotem outros recursos, como o pedido de auxílio, percebe-se a falta de autonomia por parte desses sujeitos no que se refere a gêneros dessa ordem.

Como se pode notar e conforme tentou-se demonstrar, os alunos adotam, portanto, estratégias para substituir alguma atividade de leitura e escrita, como no caso de Joana que confia apenas nas orientações de um médico ou na ajuda do marido, e no exemplo do aluno José Mauro, que só compra produtos em promoção. A esse respeito, Pereira (2013) discute as estratégias adotadas pelos sujeitos analfabetos para se inserirem no mundo da escrita. Segundo a autora, muitos meios são utilizados para fazerem uso da escrita sem saber ler. Em sua maioria, essas estratégias envolvem a ajuda de terceiros e a memorização das informações. Assim, sujeitos analfabetos relatam que conhecidos escrevem cartas, bilhetes, listas, nomes ou que preencham formulários, por exemplo, para eles. Essas pessoas que auxiliam os analfabetos a utilizarem a leitura e a escrita podem ser chamados de “mediadores do letramento”, que são definidos, de acordo com Baynham (1995, p.39), citado no texto de Magalhães (2012, p.25), como “pessoas que tornem suas habilidades de letramento disponíveis a outros, em base formal ou informal, para que possam realizar propósitos específicos de letramento.” No filme “Central do Brasil”, dirigido por Walter Sales, há um exemplo dessa mediação. A atriz Fernanda Montenegro interpreta uma personagem que escreve cartas ditadas por analfabetos.

Nas pesquisas de Pereira (2013), a aluna Odília, um dos sujeitos da pesquisa, revela suas estratégias para se adequar às exigências do mundo escrito, mas demonstra ter a consciência de ser necessário dominar o sistema de escrita alfabética:

[...] a gente decora o ônibus porque é o ônibus da gente. Em qualquer lugar que você tiver ali, você sabendo ler ou não sabendo, isso aí pra mim não era tão difícil como outras coisas que às vezes eu sentia. Mas eu sei que a leitura faz muita falta mesmo...muita falta... (PEREIRA, 2013, p. 61)

Outras estratégias para fazer parte do mundo grafocêntrico, sem ser alfabetizado, são as trocas de favores entre membros de uma sociedade. A esse respeito, foi abordado no primeiro capítulo, o caso da pesquisa de Arlene Fingeret, em 1983, citada em Street (2014), acerca dos letramentos comunitários nos Estados Unidos. Nesta pesquisa, foi demonstrado que o letramento pode se estruturar nas comunidades a partir de trocas, como, por exemplo, a de consertar motores de carro, em troca de preenchimentos de formulários.

Também nesta pesquisa, alguns alunos relataram suas estratégias para utilizarem a leitura e a escrita sem o domínio do sistema notacional. A aluna Juliana, por exemplo,

relatou que sempre pede ajuda para alguém: “Peço sempre, o que eu não sei eu peço pra preencher e às vezes quando alguma coisa pra levar pra casa, peço, a minha patroa ajuda. Agora eu não peço tanto.” A questão da utilização da memória enquanto estratégia para substituir a função da leitura e da escrita também foi comprovada durante as entrevistas, nas quais as alunas Maria Eliza e Maria Clara afirmaram não precisarem ler receitas, pois já as sabiam “de cor”.

Dando prosseguimento à análise dos letramentos vernaculares do campo familiar ou pessoal, pode-se notar ainda que gêneros relativos às novas tecnologias (e-mail, mensagens de texto, mensagens nas redes sociais e notícias na internet) também foram pouco destacados, apresentando 1 ocorrência no caso do uso do computador (que poderia ser enquadrado também na categoria de análise dos letramentos no campo profissional) e no caso das mensagens de celular, não sendo mapeadas e encontradas ocorrências de uso da escrita em redes sociais ou aplicativos de celular.

A pouca leitura desses gêneros pode ser, possivelmente, explicada devido ao fato de essa geração não ter crescido em meio a esses recursos e não ter, portanto, muita familiaridade com eles. A terapeuta Taiuani Marquine Raymundo, pesquisadora da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (São Paulo)¹⁷, analisou, durante o mestrado, a aceitação da tecnologia por uma população mais velha e concluiu que esse público aceita esse novo recurso, mas que ainda enfrenta dificuldades nesse uso devido à linguagem (muitas vezes em língua estrangeira) e devido às características dos aparelhos (como teclas e letras pequenas e de difícil manuseio, principalmente para idosos). Ainda segundo a autora, a tecnologia foi inserida na vida desses sujeitos de forma tardia, fato que pode gerar uma rejeição. Os idosos, por exemplo, foram ter acesso a esse recurso na idade adulta, fato que pode gerar dificuldades no uso das mídias.

Sorj e Guedes (2005) também dialogam com os resultados de Raymundo (2013) ao concluírem que há uma relação entre faixa etária e uso das tecnologias, conforme apontam:

Tanto entre os usuários existentes nas favelas, como entre a população em geral, verifica-se uma tendência decrescente do uso da informática à medida que a faixa etária aumenta. Na favela essa tendência é ainda mais acentuada tendo em vista os níveis de escolaridade mais baixos entre os mais idosos e as menores chances de aprendizagem no emprego. (SORJ E GUEDES, 2005, p.8)

¹⁷ Notícia publicada por Bruna de Alencar, em 25 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www5.usp.br/35129/pesquisa-tenta-entender-a-complicada-relacao-entre-idosos-e-tecnologia/>

Conforme observado na citação acima, esse acesso ainda é dificultado devido à situação socioeconômica do indivíduo. Assim, a explicação para a baixa ocorrência de eventos de letramentos, ligados às novas tecnologias, neste estudo, pode dever-se às dificuldades de acesso por esse público, por questões de ordem social e econômicas. Na pesquisa realizada por esses autores, por exemplo, constatou-se a intrínseca relação entre renda, escolaridade e posse do computador, sendo que quanto menor a renda e a escolaridade, menor também esse acesso.

No que se refere ao uso da leitura e da escrita no âmbito familiar, os alunos afirmaram não necessitar da escrita ou da leitura para auxiliar cônjuges ou filhos, pois adotavam estratégias, como pagar professores particulares, e simplesmente afirmavam não saber ler ou escrever, conforme esclareceu a aluna Juliana:

L: (...) E assim, alguma vez, se você se lembra, se seus filhos te exigiram alguma coisa de ler ou escrever, pra fazer uma tarefa ou fazer uma matrícula do colégio, no hospital?

J: Não, assim, os meus filhos, eu não sabia ensinar, mas eu pagava os outros pra ensinar. Então sempre...

L: E eles chegaram a te pedir ajuda?

J: Não, mas às vezes eles chegavam, eu perguntava como que estavam indo no colégio, porque eu sempre ia no colégio, não é? Pra saber como que estava o desenvolvimento, eu ia no colégio, eles chegavam falando que tinham feito prova, eu batia lá no colégio pra saber, sabe? E aí as professoras falavam, as diretoras falavam, sempre foi assim, como que estava, se estava bem, se não estava bem eu ia procurar saber quem dava aula particular, pagava, sabe?

L: E assim, preencher alguma matrícula, alguma coisa no hospital precisou alguma vez?

J: Não, eu nunca precisei de preencher, porque quando eu tinha que preencher, aí eu sempre falava “dá pra você preencher pra mim, por favor? Que eu não sei”. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Juliana)

De forma geral, pode-se dizer que esses eventos ligados à família e às atividades diárias domésticas têm estreita relação com as identidades desses sujeitos enquanto chefes de família, mães e pais e com o gênero social. Essa compreensão vai ao encontro da concepção de letramento aqui adotada que, conforme destacado no primeiro capítulo e a partir dos estudos de Magalhães (2012), entende o letramento enquanto uma prática multidimensional que inclui os sujeitos, suas identidades, os discursos e as assimetrias de poder.

Cabe destacar que, no mesmo sentido de Filho e Rodrigues (2012), compreende-se a identidade enquanto uma construção simbólica emergente nos discursos, a qual se sustenta através do reconhecimento dos sujeitos nos grupos sociais e que pode ser

mutável, variando através dos tempos e dos contextos. A identidade ainda é entendida aqui como múltipla, conforme aponta Penna (2001), o que significa que cada sujeito tem possivelmente mais de uma identidade ao participar de diversas práticas sociais.

Segundo Filho e Rodrigues (2012), há vários conceitos de identidades, que variam de acordo com a abordagem teórica, sendo essa uma questão complexa, fato que aponta para a necessidade de se evitar generalizações na definição do termo nas pesquisas e de atentar para o não uso da palavra em termos de senso comum.

Para exemplificar essa questão, pode-se citar a identidade construída pelos sujeitos através do gênero social: as mulheres afirmaram ler receitas, enquanto os homens, não; fato que pode ser explicado considerando que, historicamente, as mulheres tinham mais funções domésticas que os homens, embora, nos dias de hoje, esse quadro esteja mudando e muitos homens desempenhem tarefas de casa. Outro exemplo do universo feminino é a escolha de esmalte, citada pela aluna Maria Eliza, enquanto um evento de letramento, no qual ela lia os nomes dos produtos, enquanto fazia as unhas.

O evento mais recorrente, entre os encontrados na pesquisa, enquadra-se nesta categoria: leitura de extratos e contracheques e ida ao banco (7 ocorrências). Também devido às identidades dos sujeitos, enquanto pais de famílias, trabalhadores e adultos com responsabilidades financeiras, esse evento se justifica e se sustenta enquanto uma prática de letramento importante para esse grupo de alunos.

A seguir, são analisados os eventos de letramento englobados na categoria: “Letramentos da esfera profissional”.

5.1.2. Letramentos da esfera profissional

Assim como nas pesquisas de Almeida (2006, p.43), esse grupo de análise “abarca atividades produtivas nas diversas áreas da economia e as atividades específicas de cada profissão, como também as ações voltadas para conseguir emprego e adaptar-se a ele”.

Com exceção dos eventos “leitura de documentos”, “assinatura do nome” e “preenchimento de fichas”, não foram encontrados outros eventos relativos à esfera profissional. Apesar de o questionário revelar que, dos 8 sujeitos pesquisados, 7 vão diariamente ao trabalho, não se percebeu uma relação direta entre necessidade de escrita e trabalho. Dessa forma, foi necessário, durante a entrevista, conhecer o trabalho de cada um, questionando se havia exigências de leitura e escrita em cada contexto profissional.

Assim, através das entrevistas percebeu-se que 6, dos 8 alunos, não utilizavam o sistema notacional em seus ambientes de trabalho: Álvaro estava aposentado e, quando era tecelão, disse não precisar ler ou escrever para confeccionar malhas, porém já havia trabalhado em uma empresa de transportes e precisava, na ocasião, preencher e analisar notas fiscais, informando endereços e nomes de estabelecimentos, conforme relata:

A: (...) Transporte que eu trabalhei, aí precisava ler nota, tive que desenvolver um bocadinho, fazer conta. Trabalhei de ajudante, depois trabalhei fazendo cobrança na firma sabe?

L: No caso, tecelão você fazia o quê?

A: Tecelão só fazia malha.

L: Então você trabalhou em uma empresa muitos anos, fazendo malha?

A: Trabalhei, aí depois dessa empresa, ela fechou e eu trabalhei em transporte, 18 anos no transporte.

L: Ah tá, então no transporte já precisava ler alguma coisa?

A: Já.

L: E preencher alguma ficha, algum papel, escrever algum recado, precisava no trabalho?

A: Não, era só mesmo ver nota, que a gente entregava mercadoria, ver nota.

L: Notas fiscais =

A: [Isso

L: = Aí olhava mais os preços ou olhava o serviço?

A: Não, olhava endereço, nome da loja. Essas coisas. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Álvaro)

Da mesma forma, os alunos Joana (cuidadora de idosos), Maria Eliza (doméstica), Maria Clara (doméstica), Marcela (do lar) e Ondina (gari) afirmaram não utilizar a escrita em suas atividades remuneradas, e Ondina constatou só precisar assinar o nome em documentos como contrato e recibo de férias, mas informou não ler esses documentos:

L: É verdade. E no seu trabalho, hoje em dia, que é de varrer rua praticamente, ele exige que você leia ou escreva alguma coisa lá?

O: Não.

L: Nunca teve que preencher alguma ficha no trabalho ou ler algum papel (pra entregar)?

O: Não, só assinar as férias.

L: E esse papel das férias, você não precisa ler?

O: Não.

L: Mas aí como você vai saber se não estão te enganando nas férias?

O: Ah, eu acho que com vinte e quatro anos não.

((risadas))

(Trecho extraído da transcrição da entrevista de Ondina)

Por outro lado, José Mauro percebeu, durante a entrevista, que precisava da leitura e da escrita enquanto trocador:

L: Mas no seu trabalho você precisa ler ou escrever alguma coisa, lá quando você está lá no trabalho?

J: Não, porque eu preencho um fichário assim só, por exemplo, um papel que a gente vai pegar na roleta, daí tem a numeração na roleta, tem...

L: Então você precisa.

J: É eu preciso.

L: Precisa preencher essa ficha, às vezes quando alguém te dá um cartão você precisa ler o nome.

J: Isso também. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de José Mauro)

A aluna Juliana também compreendeu que já havia precisado da leitura e da escrita em seu trabalho enquanto doméstica, mas que, como ela não sabia ler e todos sabiam do fato, evitavam solicitar determinadas funções a ela:

L: E nessas casas que você passou e nessa que você está agora, você precisou ler ou escrever alguma coisa? Por exemplo, assim, precisou ler uma receita, escrever um bilhete, escrever algum recado?

J: Não, porque eu falava que eu não sabia.

L: Ah, porque você já falava que não sabia.

J: Já falava que não sabia.

L: Mas não chegavam a te pedir?

J: Não, assim não. Pedia assim pra anotar um número de telefone, mas para escrever não.

L: E aí, como você fazia?

J: Eu anotava, as pessoas falavam o número e eu anotava.

L: E se falassem um nome?

J: Aí já era complicado.

L: Aí você guardava na cabeça?

J: É, guardava na cabeça. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Juliana)

Gêneros do âmbito do expor e argumentar, os quais poderiam ser relativos à esfera do trabalho, não foram nem citados na pesquisa, acreditando-se também que esse resultado aponta para a complexidade em termos estruturais e sociais de gêneros, como as entrevistas, seminários, textos de opinião, debates, dentre outros.

É importante destacar, neste grupo, que o fato de os alunos não precisarem da leitura e da escrita para fins profissionais e não apresentarem a pretensão de mudar de área indica que eles não estão completando seus estudos com o intuito de melhorar de vida ou de mudarem de emprego. A motivação que os move, segundo dados do questionário, é a interação com os colegas, as amizades, a ocupação do tempo e o conhecimento da leitura e da escrita.

Contudo, essa aprendizagem da escrita não apresenta fins instrumentais, pois ficou claro, nesta pesquisa, que esses alunos frequentam a escola por um motivo a mais: eles estão em busca de novos conhecimentos e de ampliarem seus letramentos para a vida em sociedade e enquanto cidadãos, não enquanto trabalhadores apenas. Vale lembrar,

entretanto, que a escrita por si só não vai necessariamente alterar a condição do indivíduo e que, conforme afirma Street (2014) e foi destacado no capítulo primeiro, esse impacto é social.

Esse conhecimento “a mais” destacado nos questionários pode perpassar a ampliação dos letramentos das esferas culturais e de lazer. Dessa forma, a próxima subseção analisa esse grupo de eventos de letramento.

5.1.3. Letramentos das esferas de lazer e cultura

Neste grupo de análise, estão incluídos os eventos relacionados ao entretenimento dos alunos e os eventos relacionados ao acesso à cultura. Dos eventos de letramentos mapeados na pesquisa, enquadram-se nesta categoria: a leitura de histórias em quadrinhos, leitura de jornais, uso da televisão, leitura de livros de romances, leitura de livros de piadas e leitura de revistas.

Observou-se que o evento “uso da televisão” foi bem recorrente entre as respostas desse grupo: 6 dos 8 alunos disseram assistir programas de televisão, em especial, às novelas. A leitura de jornais e revistas (os quais além de propiciar o entretenimento, ampliam a cultura e o acesso à informação) foram também expressivos: 3 e 4 ocorrências respectivamente. Já as histórias em quadrinhos e os livros de piadas e romances foram apenas verificados por um aluno.

As respostas quanto às agências de letramento frequentadas, através dos questionários, também puderam apontar as possibilidades de letramentos dos alunos no que se referia à cultura e ao lazer, e, sobre essa questão, o instrumento revelou que 6 alunos vão a casas de parentes e amigos, 3 a restaurantes; 2 disseram ir a festas e apenas 1 tem costuma frequentar bibliotecas, praças e cinemas.

Percebeu-se, assim, o pouco letramento dos alunos relativos às esferas de lazer e de cultura. Esse resultado parece indicar para a situação socioeconômica e cultural desse público que, devido à ausência de recursos financeiros, acaba não diversificando a frequência a agências de letramento, como teatros, cinemas, museus ou a participação em alguns eventos de letramento, conforme revelaram as respostas dos questionários, inclusive. A esse respeito, Pereira (2010) acredita que:

(...) o acesso a muitos dos bens culturais e espaços de cultura é negado a esta população, assim como a grande maioria da população pobre deste país. É

preciso ter dinheiro para ter acesso cultural e enquanto trabalhadores, o dinheiro recebido mal dá para alimentação, vestuário, enfim as necessidades básicas. (PEREIRA, 2010, p,18)

Enquanto opções ainda pouco marcadas, têm-se os gêneros relativos à esfera literária: no questionário, 2 alunos afirmaram ler poesias em casa e nenhum afirmou ler livros de Literatura. No diário de participante e na entrevista, essa prática não foi confirmada e, portanto, esse evento não foi incorporado à listagem de letramentos vernaculares desse grupo.

A explicação para esse fato pode dever-se à maior complexidade desses textos em termos linguísticos e discursivos, ou mesmo à falta de acesso a eles, uma vez que esses alunos pouco frequentam espaços, como bibliotecas, conforme apontado na análise das agências de letramento. A carência de letramento nesta esfera analisada evidencia a necessidade de investimentos, por parte da escola, quanto à formação cultural dos alunos, dialogando com as ideias de Soares (2005) e de Vilar e Anjos (2014) de que a educação deve ser holística e que deve contemplar diferentes dimensões, incluindo o acesso aos bens e valores sociais e culturais.

A seguir, serão abordados os letramentos da esfera religiosa enquanto última categoria de análise.

5.1.4. Letramentos da esfera religiosa

A forte presença da religião na vida desses estudantes ficou evidente nos três instrumentos de pesquisa. O questionário informou que 7 alunos, dos 8, frequentam a Igreja ou templos religiosos. Quanto às necessidades de leitura e escrita nos ambientes religiosos, pode-se supor, em uma primeira análise, a partir dos questionários, que esses sujeitos necessitariam ler partes de textos religiosos (como a bíblia), letras de músicas ou roteiros de atividades religiosas, por exemplo, já que disseram frequentar igrejas ou locais religiosos e, de fato, dos 8 alunos pesquisados, 6 afirmaram ler com frequência textos religiosos.

Os textos mais expressivos entre as respostas dos questionários foram aqueles relativos a esferas religiosas (Bíblia ou textos religiosos), e os diários também apresentaram passagens que indicaram a forte religiosidade desses alunos, como o registro de Maria Clara, que relatou: “Li a bíblia, fiz orações e fui dormir”.

As entrevistas também confirmaram essa questão em várias passagens. José Mauro, por exemplo, afirmou ler a bíblia diariamente e, ao ser indagado sobre o porquê de realizar essa atividade, informou que era para conhecer a palavra de Deus:

L: Deixa eu ver mais aqui. Por que que você costuma ler a Bíblia?

J: A bíblia, porque, por exemplo é você lê, pra você ter o conhecimento da palavra de Deus, por exemplo, a vida de Jesus.

L: E você lê todos os dias, ou é só de vez em quando?

J: Não, eu leio todos os dias, agora chego em casa tomo um banho, um café, aí eu vou, leio o salmo 91, por exemplo lá, aí dobro meu joelho, falo com Deus, obrigado meu Deus por mais um dia, vamos supor, no colégio, aí deito na cama faço a oração, pedindo saúde. Isso tudo eu faço.

No mesmo sentido, Joana também explica a intensa influência da religiosidade em sua vida e confirma a presença de eventos de letramento no âmbito religioso:

J: (...) É uma coisa que eu me sinto bem sabe, às vezes eu fico andando pela casa de madrugada, aí eu vou, dobro o joelho, leio um versículo da bíblia, “se o senhor estiver comigo..” eu começo a falar com ele, vou pra beirada da cama, daqui a pouco sento e deito. É algo muito bom o espiritual, a palavra de Deus.

Esse resultado aponta para o perfil desse público: alunos adultos, os quais são extremamente ligados à vida religiosa, talvez porque a religião e a frequência à igreja sejam uma das poucas opções de atividades de “lazer” e de possibilidade de acesso à participação social.

Segundo Street (2003), os letramentos são sempre relativos a visões particulares e às ideologias de mundo, sendo atos sociais. Dessa forma, entende-se que, neste contexto social e histórico, a questão religiosa assume importância para esse grupo e que os templos e/ou os líderes religiosos exercem poder sob esses sujeitos, numa relação de assimetria que modifica os modos de pensar desses alunos e suas posturas em relação à vida.

Oliveira (2006), nessa direção, compreende a religião enquanto um bem simbólico e, de acordo com o autor (2006, p.105), a religião “proporciona às pessoas uma rota” e dá sentido à vida dos indivíduos; da mesma forma que problemas socioeconômicos, afetivos e de ordem pessoal podem ser amenizados pela fé.

O que se percebeu, portanto, foi a importância que esse letramento assumiu para esse grupo, sustentando-se enquanto uma prática de letramento comum e valorizada, com significados amplos e importantes de serem considerados. Cabe ressaltar que, conforme discutido no primeiro capítulo, uma prática de letramento, segundo Street (2003),

compreende especificidades dos letramentos em lugares e épocas diversas, sendo mais abstratas que os eventos, e referindo-se aos comportamentos dos indivíduos socialmente, em culturas particulares. Uma prática de letramento, portanto, como a religiosa aqui destacada, se sustém através de modelos e ideologias e dá sentido ao evento de letramento aqui encontrado – ida à igreja ou locais religiosos.

Após a reflexão acerca dos letramentos vernaculares, são apresentadas, na próxima seção, as análises dos letramentos escolares, para uma posterior apreciação das possíveis relações entre os letramentos vernaculares e os escolares.

5.2. Letramentos escolares

Ao se analisar o cotidiano escolar, através da observação participante e do trabalho realizado pela professora da turma, buscou-se compreender quais práticas sociais já são valorizadas nas aulas da professora Angélica e quais ainda poderiam ser inseridas para melhor desenvolver e ampliar o letramento desse grupo de alunos.

Esta seção busca, portanto, apresentar as conclusões acerca dos letramentos escolares desenvolvidos na práxis educativa da professora Angélica, através das aulas de Língua Portuguesa e, para tanto, está dividida em duas subseções. A primeira delas descreve e analisa as aulas observadas durante a coleta de dados e a segunda sintetiza observações acerca da prática e das concepções pedagógicas de Angélica, compreendidas através da análise da entrevista com a educadora.

5.2.1. Descrição e análise das aulas

Na primeira semana de observação, a professora Angélica iniciou a aula de Língua Portuguesa informando que os alunos iriam estudar os sinais de pontuação, já que eles estavam escrevendo textos sem utilizar esses sinais gráficos necessários para dar sonoridade e sentido para a escrita. Os alunos concordaram com Angélica, afirmando que realmente precisavam aprender a utilizar esses recursos. Assim, a professora escreveu no quadro um roteiro de descrição dos sinais de pontuação (conforme imagem 5) e os alunos copiaram em silêncio durante mais ou menos meia hora da aula. Em seguida, eles leram,

juntamente com a professora, as anotações realizadas e comentaram a respeito de cada sinal, dando exemplos.

Pode-se perceber que os exemplos trabalhados foram dados a partir de frases soltas, descontextualizadas, sem o enquadre de um texto ou gênero textual. Neste conteúdo, não se observou uma preocupação com o desenvolvimento do letramento, uma vez que a atividade não estava relacionada a nenhuma prática social. A imagem abaixo é retirada das anotações de uma aluna e ilustra o trabalho realizado nessa aula:

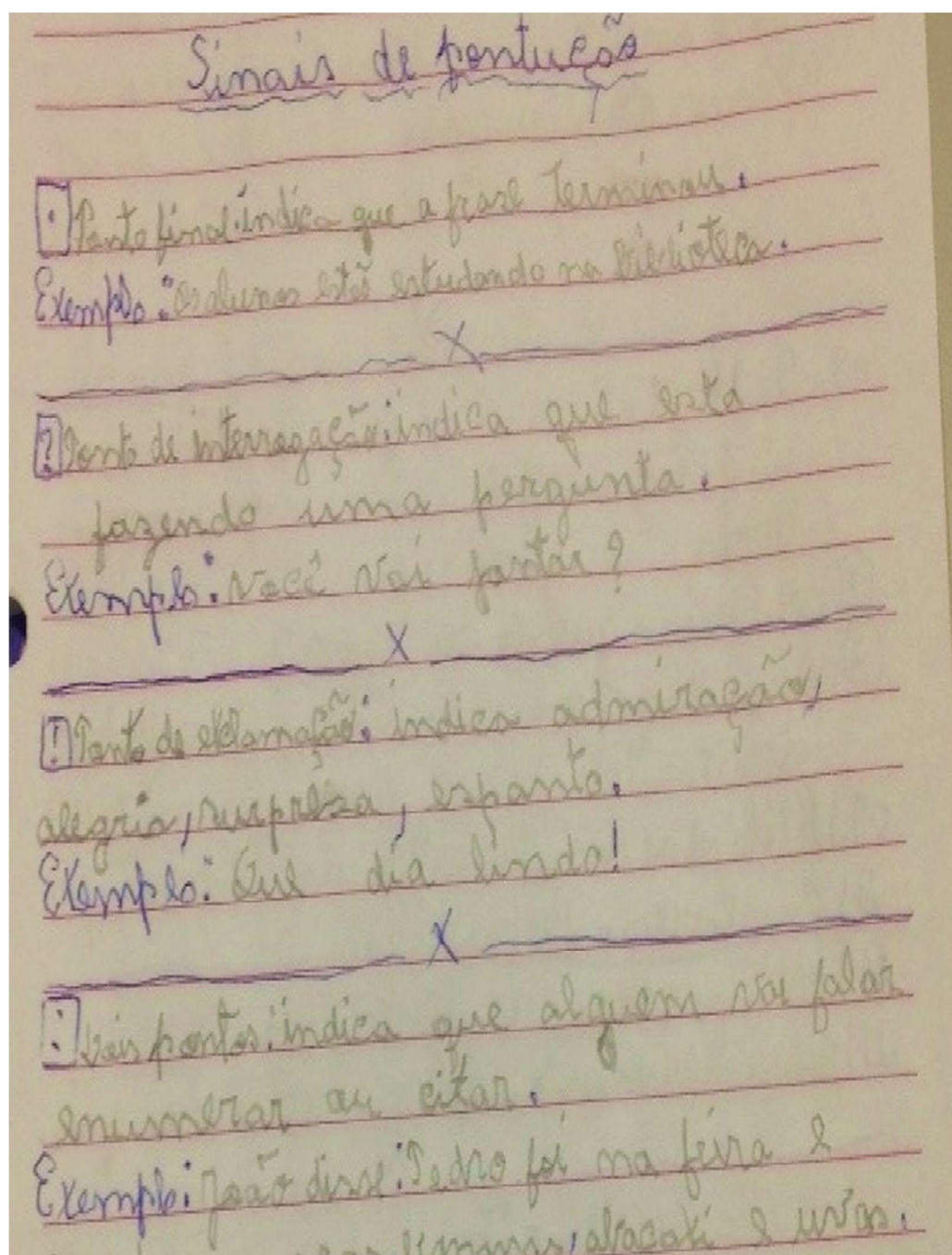


Imagem 5: Caderno de aula da aluna Marcela: sinais de pontuação

Transcrição:

Sinais de Pontuação

[.] Ponto final indica que a frase terminou.

Exemplo: Os alunos estão estudando na biblioteca.

[?] Ponto de interrogação indica que está fazendo uma pergunta.

Exemplo: Você vai jantar?

[!] Ponto de exclamação indica admiração, alegria, surpresa, espanto.

Exemplo: Que dia lindo!

[:] Dois pontos indica que alguém vai falar, enumerar ou citar.

Exemplo: João disse: Pedro foi na feira e comprou: bananas, abacaxi e uva.

Os alunos desenvolveram algumas conversas paralelas enquanto Angélica se ausentou da sala para procurar um livro de Literatura que, segundo ela, era sobre a importância da pontuação. Não encontrando a obra na biblioteca, a professora prometeu levá-lo em outra ocasião, contudo, durante o período de observação, o livro não foi trabalhado.

Nesta aula, a professora Angélica recorreu a práticas pedagógicas tradicionais (como a cópia) e anotou um resumo dos sinais, dando exemplos e comentando com os alunos. Não foi observada, nessas aulas, uma preocupação com a contextualização dessa teoria através de textos ou gêneros com o objetivo de desenvolver a leitura ou escrita, conforme orientam as Propostas Curriculares de Língua Portuguesa do município de Juiz de Fora, as quais foram discutidas anteriormente.

Conforme já apontado no capítulo sobre Currículos, os PCNs (BRASIL, 1997) também abordam a necessidade de contextualizar as atividades linguísticas através do uso de diversos textos. Ainda segundo o documento, os estudos gramaticais que se desenvolvem a partir de letras, sílabas, palavras ou frases pouco contribuem para a formação da competência discursiva dos sujeitos.

Acredita-se que a professora poderia ter desenvolvido esse assunto a partir do uso de um gênero textual para que os alunos pudessem associar sentidos ao uso da pontuação. A aluna Marcela, por exemplo, demonstrou gostar de piadas durante a pesquisa; isso poderia ser aproveitado, sendo que os alunos poderiam contar um caso engraçado para se demonstrar como os sinais de pontuação são importantes para dar sentido para o fato narrado. Dessa forma, já estaria, inclusive, sendo realizada uma interface entre os letramentos cotidianos dos alunos e os escolares.

Atividades de produção de um gênero, como a piada, também poderiam ser desenvolvidas, com o objetivo de os alunos participarem de mais práticas que envolvessem a escrita e de perceberem a importância do uso dos sinais de pontuação nos textos.

Na semana seguinte, Angélica começou a trabalhar com os alunos os tipos de frases, uma vez que explicou que, para utilizar os sinais gráficos, eles precisariam compreender que havia frases afirmativas, interrogativas e declarativas.

Mais uma vez, a professora escreveu um roteiro no quadro para os alunos copiarem, conforme imagem 6:

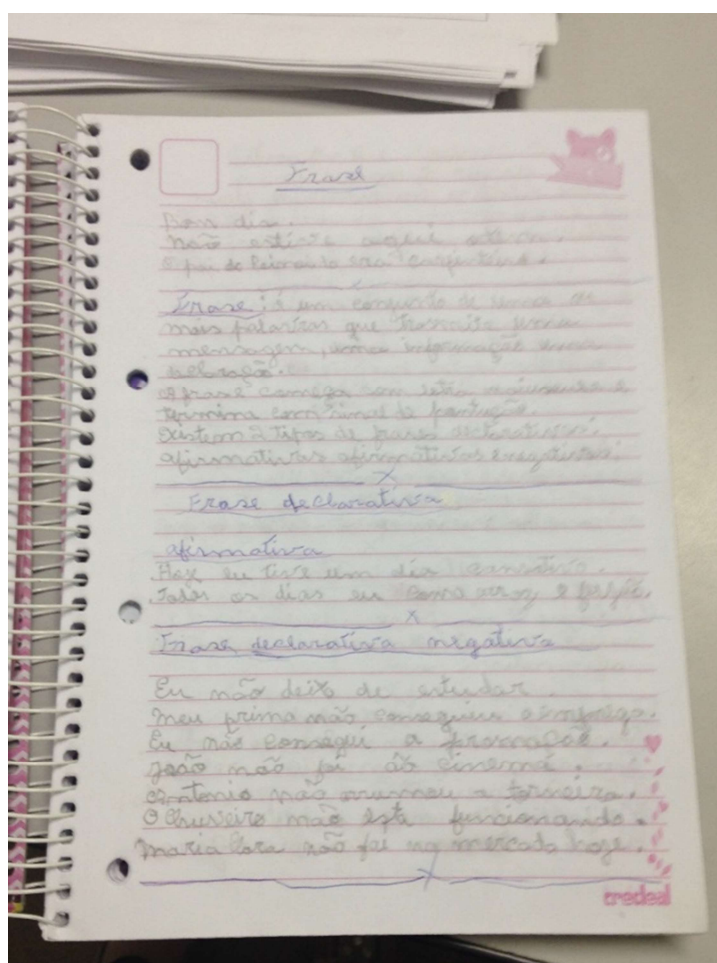


Imagem 6: Caderno de aula da aluna Marcela: tipos de frase

Transcrição:

Frase

Bom dia.
Não estive aqui ontem.
O pai de Pedro era Confeiteiro.

Frase: é um conjunto de uma ou mais palavras que transmita uma mensagem, uma informação, uma declaração.
A frase começa em letra maiúscula e termina com sinal de pontuação.
Existem dois tipos de frases, as declarativas afirmativas e as declarativas negativas.

Posteriormente, pediu que os alunos realizassem uma atividade (conforme imagem a seguir), na qual eles tinham que classificar as frases: declarativas negativas e afirmativas:

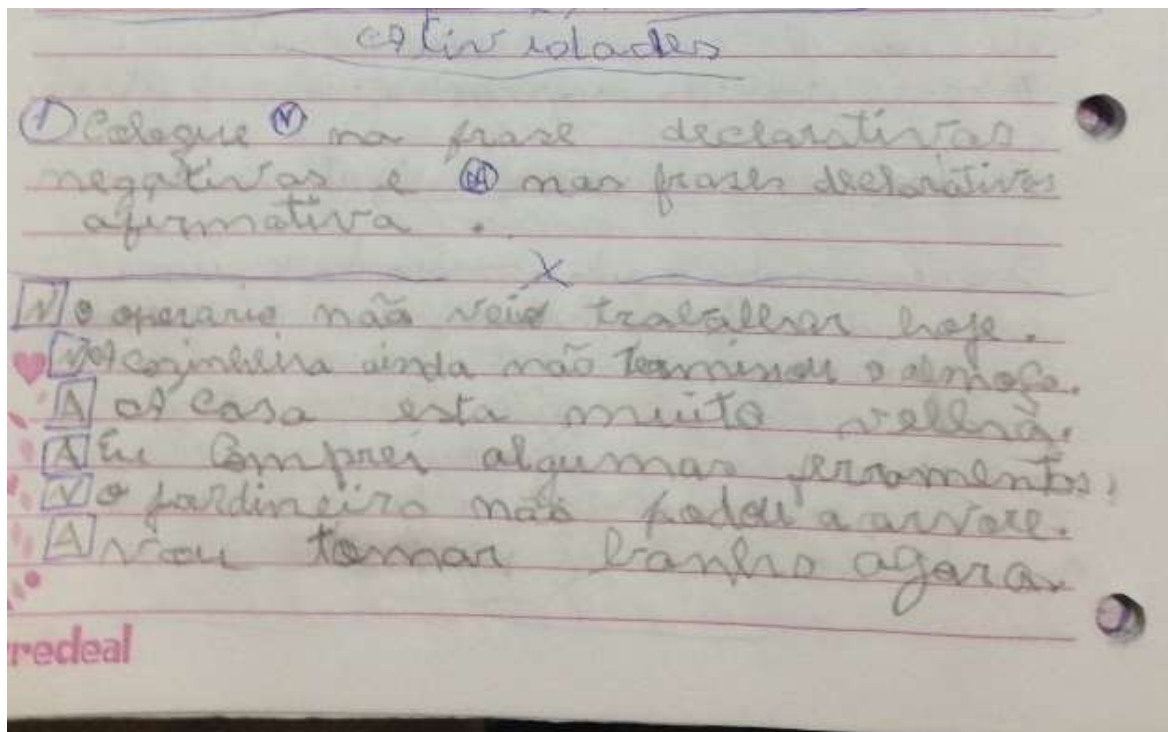


Imagem 7: Caderno de aula da aluna Marcela: atividades sobre frases

Transcrição:

Atividades

- 1) Coloque (N) nas frases declarativas negativas e (A) nas frases declarativas afirmativas.

[N] O operário não veio trabalhar hoje.
 [N] A cozinheira ainda não terminou o almoço.
 [A] A casa está muito velha.
 [A] Eu comprei algumas ferramentas.
 [N] O Jardineiro não podou a árvore.
 [A] Vou tomar banho agora.

Ao final da aula, a professora propôs uma dinâmica de montagem de frases na qual os alunos pegavam palavras soltas, escritas por ela em um pedaço de papel, e tinham

que elaborar frases declarativas em grupo. Após a montagem, eles colavam as frases em um cartaz que ficou afixado na sala durante um tempo (imagem 8).

Essa atividade tinha os nomes dos alunos enquanto sujeitos das frases e destacava a utilização do ponto final nas frases declarativas.

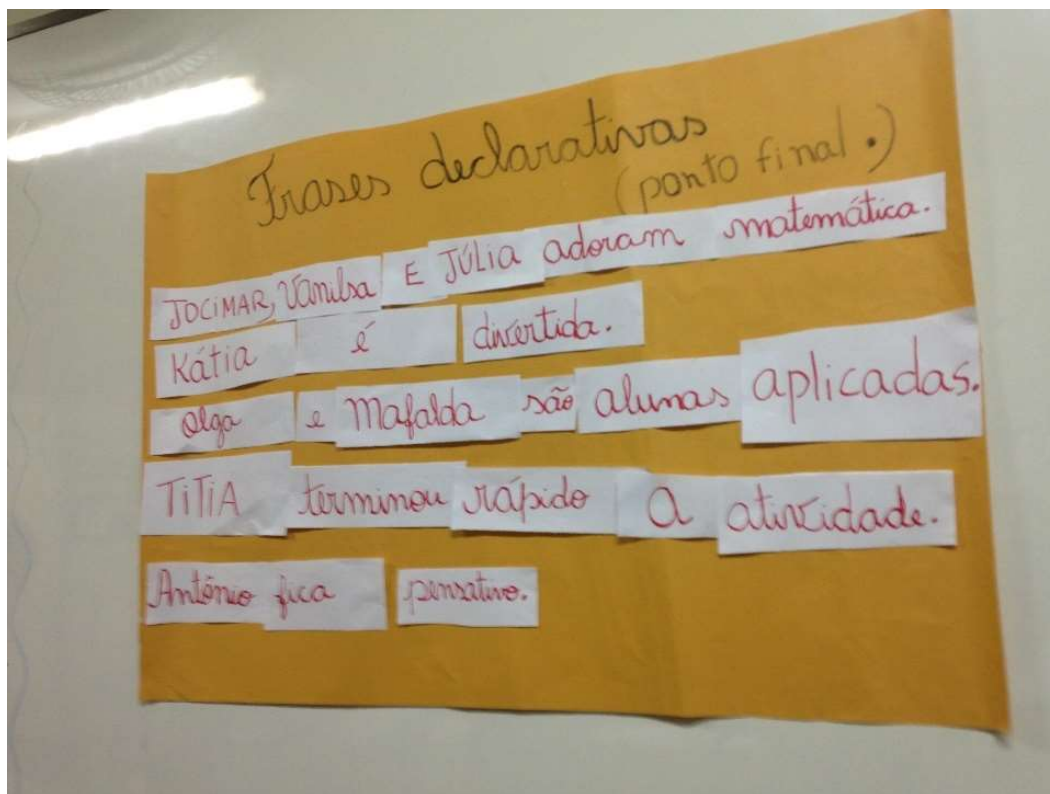


Imagem 8: Cartaz: frases declarativas

Transcrição:

Frases Declarativas (ponto final.)

Jocimar, Vanilsa e Julia adoram matemática.
 Katia é divertida.
 Olga e Mafalda são alunas aplicadas.
 Titia terminou rápido a atividade.
 Antônio fica pensativo.

Da mesma forma que na primeira semana, os tipos de frase foram trabalhados de forma descontextualizada. A atividade relacionada à aplicação da teoria foi a produção de um cartaz com frases, montadas pelos alunos. Percebeu-se que essa tarefa ficou fora de contexto, e, conforme aponta Magalhães (2012), citada no primeiro capítulo, pareceu existir de forma independente, pois o gênero cartaz ficou à margem de um contexto social,

não sendo problematizadas suas funções sociais ou seu uso no dia a dia, ou mesmo sua utilidade naquela atividade. O que se percebeu foi o uso desse gênero para fins escolares e didáticos apenas, o que convergiu para uma prática de letramento autônoma.

Conforme foi discutido no capítulo primeiro, também para Kleiman (2008), o letramento autônomo se desenvolve a partir da crença de que a escrita tem fins em si mesma, sendo um produto completo e sem relação com o contexto social, histórico e cultural, no qual o texto foi produzido. Dessa forma, a proposta de um cartaz apenas para “praticar” a montagem de tipos diferentes de frases não gerou reflexões por parte do aluno quanto, por exemplo, a função de um cartaz pregado em um determinado lugar, não se configurando, assim, enquanto uma prática reflexiva. Dessa forma, pode-se dizer que a tarefa não contribuiu para a ampliação dos letramentos ideológicos dos alunos.

Para Street (2014), o letramento ideológico está ligado às relações de poder e aos aspectos identitários, não sendo apenas referente às questões instrucionais e às técnicas da escrita. Por isso, acredita-se que a produção desse cartaz se reduziu à proposta técnica de uso da escrita, na medida em que o tema da aula – tipos de frase – não foi trabalhado a partir de gêneros de textos, mas sim da confecção de um cartaz sem propósitos comunicativos.

Na terceira semana de observação, o tema da aula desviou-se para o gênero poemas, não sendo compreendida a relação ou os objetivos dessa troca de tema/conteúdo. Antes, porém, Angélica relembrou o assunto gramatical relativo à classificação de frases e solicitou que os alunos formassem frases declarativas afirmativas e negativas e frases interrogativas. Ainda como atividade sobre o assunto, a professora propôs a escrita de um texto que apresentasse uma frase de cada tipo (imagens 9 e 10).

Angélica foi a cada carteira auxiliar na escrita e, em seguida, realizou uma correção oral, na qual cada aluno leu sua frase e texto para a turma.

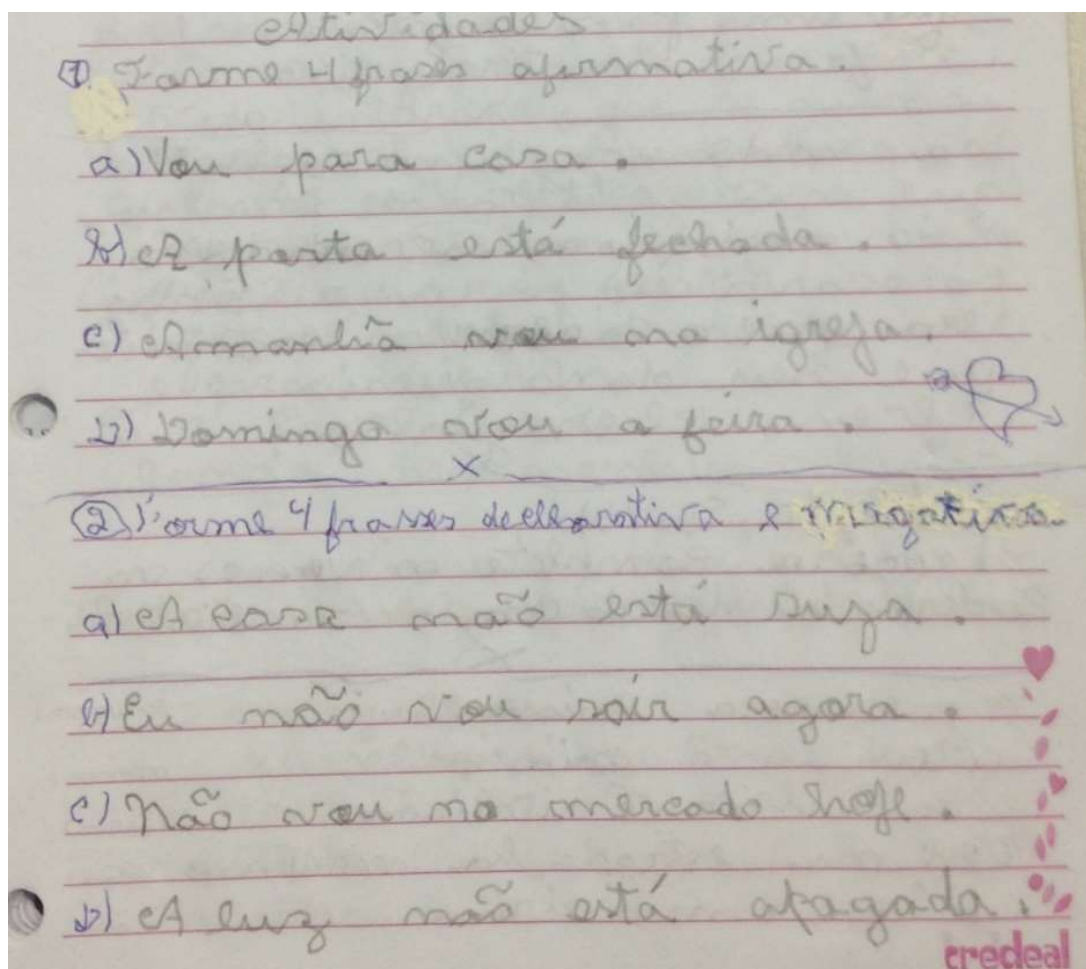


Imagem 9: Caderno de aula da aluna Marcela: atividades de formar frases

Transcrição:

Atividades

- 1- Forme 4 frases afirmativas.
 - a) Vou para casa.
 - b) A porta está fechada.
 - c) Amanhã vou na igreja.
 - d) Domingo vou à feira.

- 2- Forme 4 frases declarativa e negativa.
 - a) A casa não está suja.
 - b) Não vou no mercado hoje.
 - c) A luz não está apagada.
 - d) Eu não vou sair agora.

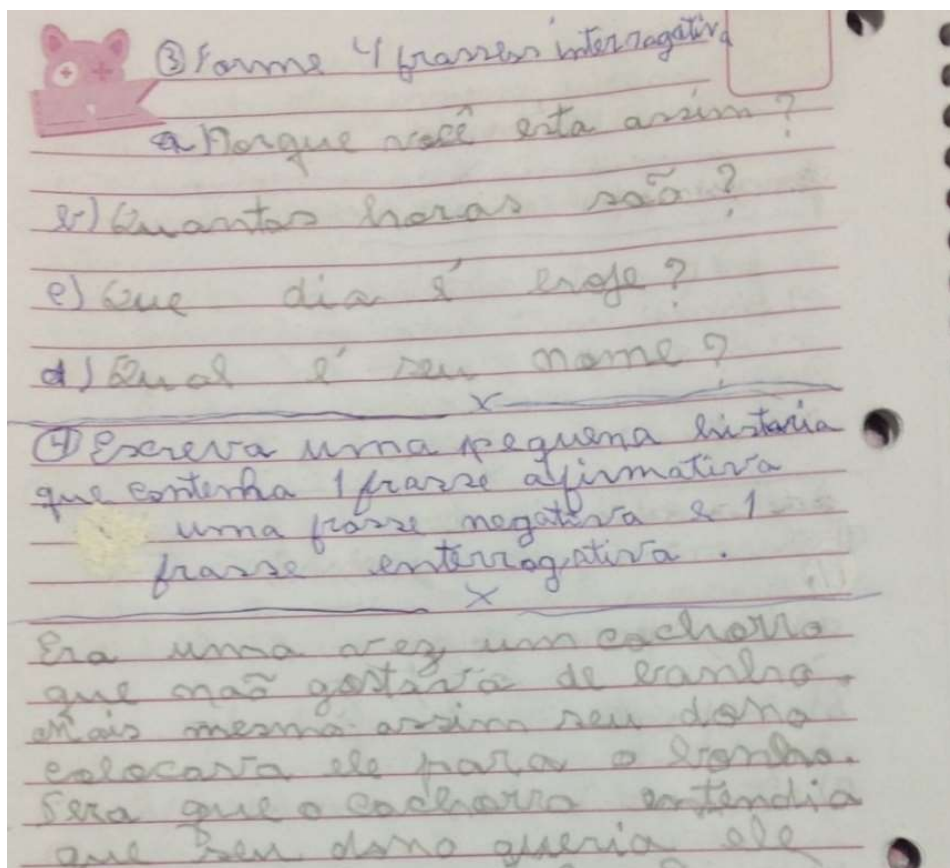


Imagem 10: Caderno de aula da aluna Marcela; atividade de formar frases e escrita de texto

Transcrição:

- 3- a) Por que você está assim?
 b) Quantas horas são?
 c) Que dia é hoje?
 d) Qual é seu nome?

4- Escreva uma pequena história que contenha 1 frase afirmativa, uma frase negativa, e 1 frase interrogativa.

Era uma vez um cachorro que não gostava de banho. Mas mesmo assim seu dono colocava ele para o banho. Será que o cachorro entendia que seu dono queria ele limpo?

Informando que os alunos iriam começar a estudar outro assunto, Angélica introduziu o gênero poemas, perguntando se os alunos conheciam algum poema e se gostavam desses textos. Os alunos não desenvolveram muito o tema, e, dessa forma, a professora leu dois poemas para eles (“Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto e “Triste partida”, de Patativa do Assaré). Ela comentou as obras e os autores de forma breve.

Em seguida, ela escreveu alguns comentários sobre o gênero no quadro para os alunos copiarem, conforme Imagem 11, e um verso do poema “Triste partida” também para cópia (Imagem 12):

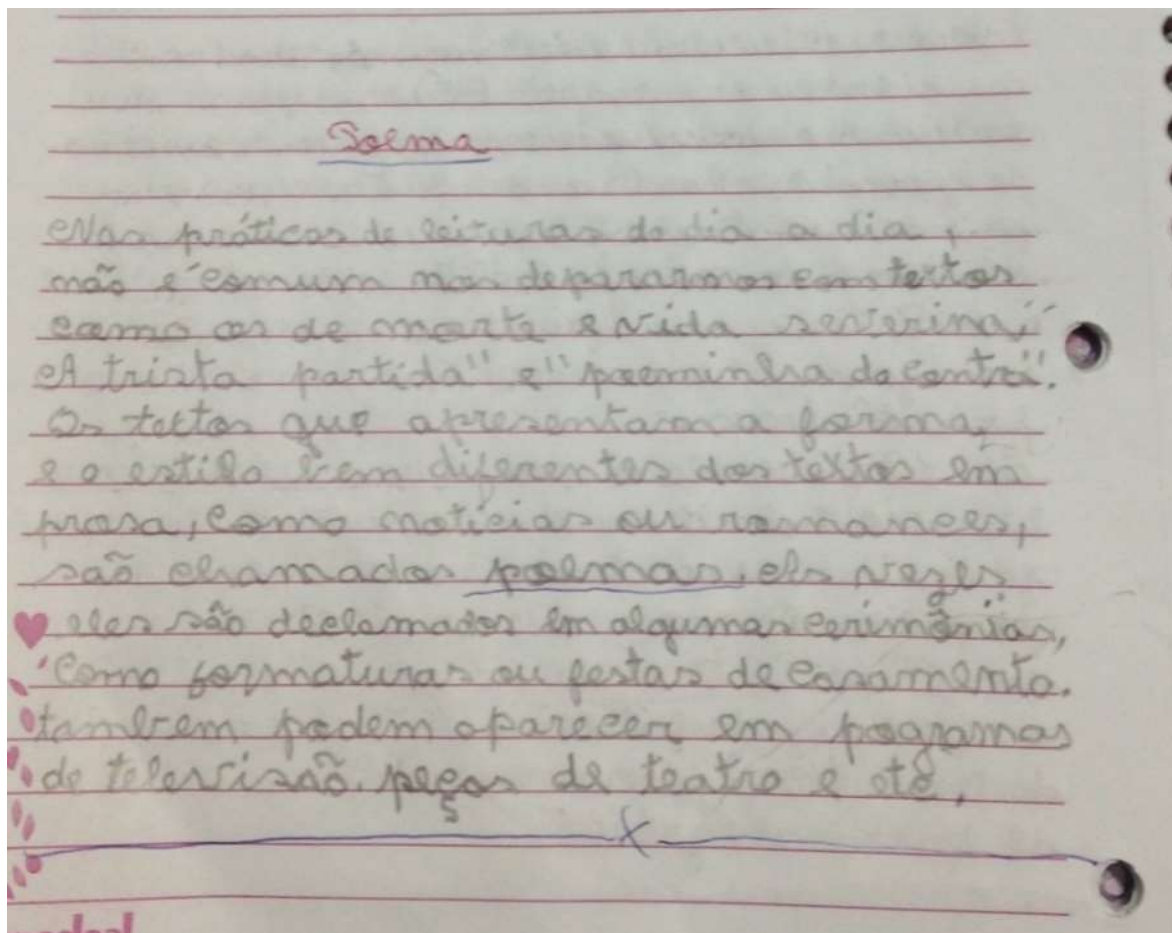


Imagem 11: Caderno de aula da aluna Marcela: conceito de poema

Transcrição:

Poema

Nas práticas de leituras de dia a dia, não é comum nos depararmos com textos como os de morte e vida Severina. “A triste partida” e “poeminha do contra”. Os textos que apresentam a forma e o estilo bem diferentes dos textos em prosa, como notícias ou romances, são chamados poemas. Às vezes eles são declamados em algumas cerimônias, como formaturas ou festas de casamento. Também podem aparecer em programas de televisão, peças de teatro e etc.

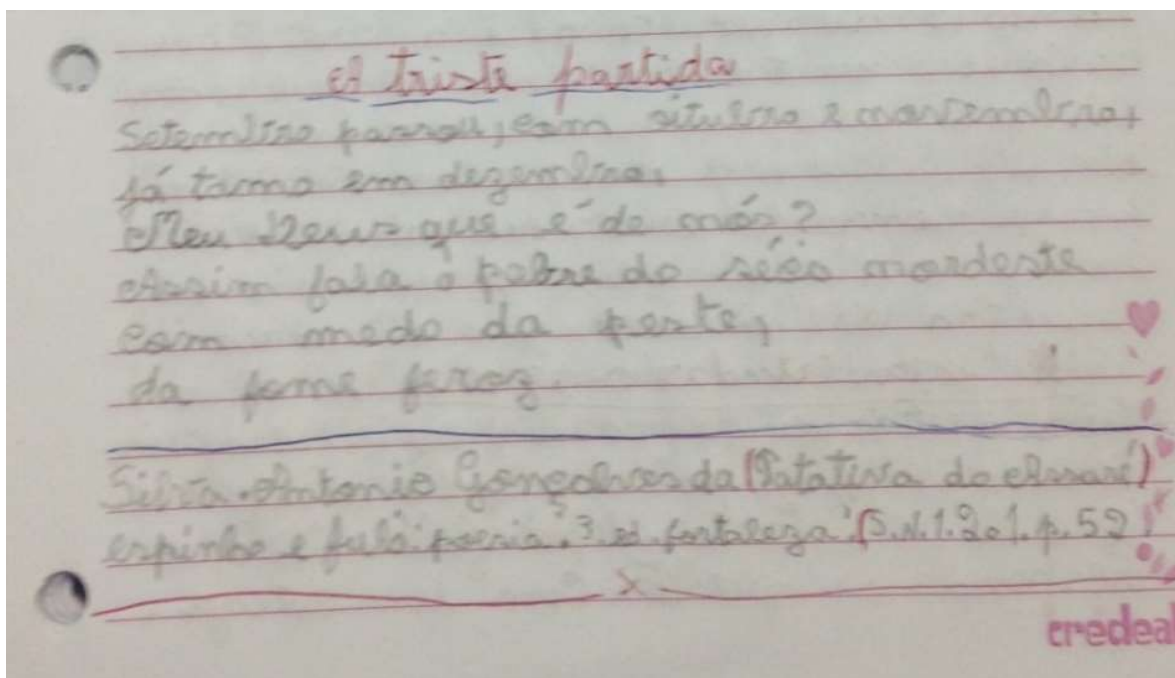


Imagem 12: Caderno de aula da aluna Marcela: poema “A triste partida”

Transcrição:

A Triste Partida

Setembro passou, com outubro e novembro, já tamo dezembro.
 Meu Deus que é de nós?
 Assim fala o pobre do seco nordeste,
 com medo da peste,
 da fome feroz.

Silva Antonio Gonçalves da (Patativa do Assaré) Espinho e Júlio poesia. 3 ed. fortaleza (S.N.1.2.1 p.52)

Os alunos realizaram a cópia e, em seguida, leram oralmente o que tinham escrito. Ainda nesse dia, Angélica pediu que os alunos copiassem do quadro as características do poema (Imagem 13):

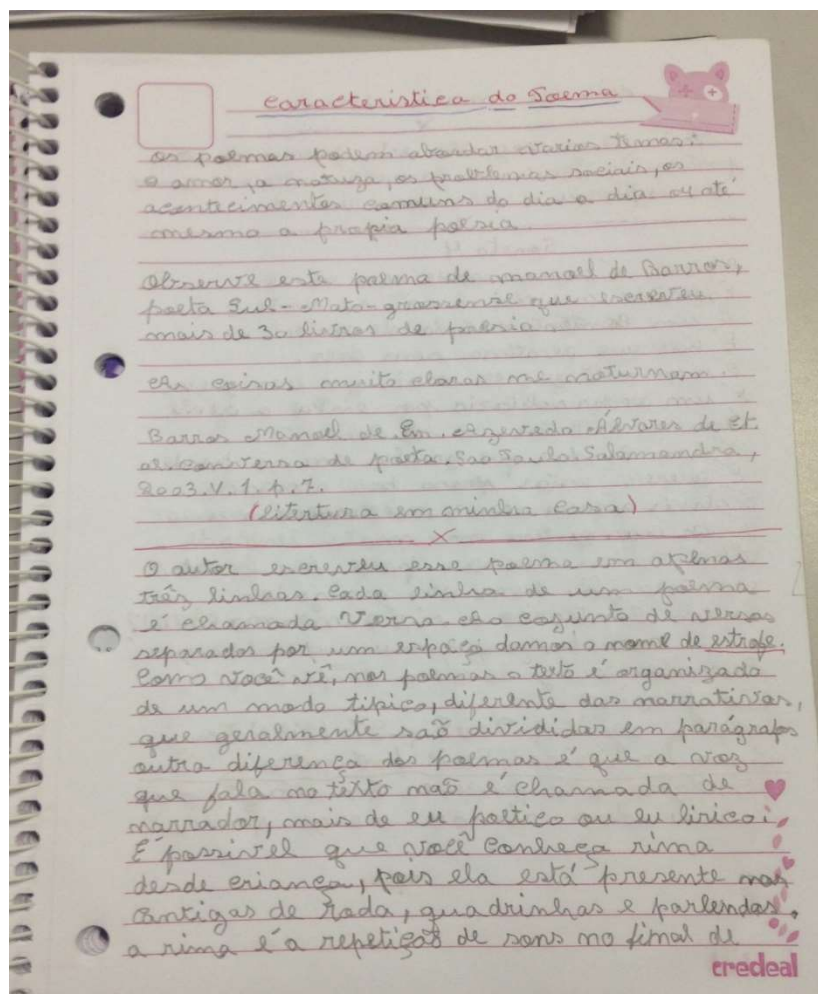


Imagem 13: Caderno de aula da aluna Marcela: características do poema

Características do Poema

Os poemas podem abordar vários temas: O amor, a natureza, os problemas sociais, os acontecimentos comuns do dia a dia ou até mesmo a própria poesia. Observe este poema de Manoel de Barros, poeta sul-mato-grossense que escreveu mais de 30 livros de poesia.

As coisas muito claras me noturnam .

Barros Manuel de Em. Azevedo Alvares de et al., conversa de poeta. São Paulo. Salamandra, 2003. V.1.p 7.

(literatura em minha casa)

O autor escreveu esse poema em apenas três linhas. Cada linha de um poema é chamada de verso. Ao conjunto desses versos, separados por um espaço, damos o nome de estrofe.

Como você vê, nos poemas, o texto é organizado de um modo típico, diferente das narrativas que geralmente são divididas em parágrafos, outra diferença dos poemas é que a voz que fala no texto não é chamada de narrador, mas de " Eu poético" ou "Eu lírico".

É possível que você conheça rima desde criança, pois ela está presente nas cantigas de roda, quadrinhos e parlendas. A rima é a repetição de sons no final de dois ou mais versos

Nessa semana, pode-se perceber que a primeira parte da aula, a qual retomava os assuntos anteriores, mais uma vez não utilizou o enquadre de gênero para a proposta de produção escrita, uma vez que a tarefa era escrever uma pequena história, cujo conteúdo apresentasse uma frase afirmativa, uma frase negativa e uma interrogativa. Não foi realizada nenhuma contextualização, podendo-se notar o quanto a atividade ficou solta e sem propósito comunicativo, já que não foram apresentadas as condições de produção. Os alunos demonstraram dificuldades para produzir o texto e apenas escreveram um parágrafo. Embora a atividade visasse à aplicação do conteúdo e o exercício da escrita, pode-se dizer que não houve um propósito maior que pudesse se traduzir em uma prática de ampliação do letramento, já que não havia uma função social.

A respeito desse tipo de atividade de escrita, que só visa à prática mecânica, Bazerman (2011) adverte que a consequência é a crença, por parte dos estudantes de que a produção escrita sirva, somente, para aprovação e para avaliação do professor. Assim, para o autor, essa concepção de escrita humilha os estudantes e “nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam se realizar com a escrita.” (BAZERMAN, 2011, p. 15). Dessa forma:

como resultado dessa habilidade abstrata ensinada numa atmosfera constante de exposição e avaliação, a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular. Ou, mais precisamente, o aluno escreve apenas para um examinador, para evitar ser corrigido e para ganhar boas notas. (BAZERMAN, 2011, p. 15)

A respeito do trabalho com os poemas, Angélica realizou as seguintes ações: leitura de dois exemplos de poemas, cópia de um deles e registro no caderno acerca das características de um poema. Nesse momento, pode-se notar a preocupação da professora com o trabalho com gêneros e com a ampliação dos letramentos, uma vez que o poema não é um gênero comumente utilizado nas vivências dos alunos.

O trabalho com esse gênero pareceu, contudo, um tanto descontextualizado das práticas sociais, uma vez que não ficou claro o uso que esses gêneros pode ter na vida desses indivíduos, enquanto textos para deleite, enquanto arte e Literatura. Ao contrário, percebeu-se a preocupação apenas com a classificação do gênero e com a listagem de suas características, com ênfase especial nos aspectos linguísticos relativos à rima. Assim, houve mais um ensino sobre o gênero e não com o gênero ou através de seu uso.

Assim, esse trabalho com o gênero poemas foi muito mais focado nos aspectos formais do que no aspecto social, indo na contramão das propostas desenvolvidas pela

escola norte-americana, comentadas no capítulo terceiro, nas quais, de acordo com Bunzen (2014), os gêneros são mais que tipos de texto com regularidades linguísticas, sendo ações emergentes em cada contexto e cultura.

Bazerman (2011) considera que o ensino de gêneros contribui para tornar os indivíduos competentes e agentes sociais, no entanto, a abordagem do gênero na escola pode não cumprir esse objetivo, quando se torna puramente formal. Assim, nas palavras do autor:

às vezes, contudo, o ensino de gêneros pode ser visto somente como uma pedagogia formal, preocupada apenas com formas linguísticas. Quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa. (BAZERMAN, 2011, p.10)

Nesse sentido, entende-se, assim como o autor, que o trabalho com o gênero poemas pode não apresentar sentido para esse grupo, indicando, apenas o quê o professor, enquanto autoridade, julgou importante e escolheu para trabalhar. Dessa forma, não foi compreendido nesta pesquisa o porquê da escolha pelo gênero poema naquele momento e ainda julgou-se pouco produtivo o trabalho com ênfase nos aspectos formais do gênero.

A escolha dos gêneros a serem trabalhados é um ponto importante no Ensino de Língua Portuguesa, conforme também comentado no terceiro capítulo. Ainda segundo Bazerman (2011), a escolha dos gêneros depende de cada contexto e das especificidades e particularidades do grupo. Assim, para o autor, os próprios alunos fornecem pistas do que os motiva e lhes interessa, fato que não foi percebido, pois nenhum aluno apontou o desejo por textos poéticos ou por algum tema presente nos poemas trabalhados.

Percebeu-se, então, uma falta de relação temática entre os conteúdos ou a ausência de uma proposta didática específica para aquele grupo, além de não ser notada nenhuma fundamentação teórica que subsidiasse o ensino do gênero, uma vez que a abordagem sociointeracionista da escola de Genebra, a qual serve de base para o trabalho nas escolas da Prefeitura de Juiz de Fora, não foi contemplada. Esse trabalho, assim, não se sustentou nos moldes das sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e nem teve relação com os agrupamentos propostos pelos mesmos autores. É importante lembrar que o gênero “poema” especificamente não se encontra nesses agrupamentos, o que pode ser considerado enquanto uma lacuna no que diz respeito à proposta dos pesquisadores genebrinos.

Acredita-se que, para que o trabalho com poemas pudesse se desdobrar em uma prática de letramento ideológica, seria interessante que os aspectos sociais do gênero fossem trabalhados, o que corroboraria para uma abordagem social de gênero, conforme defende Bazerman (2011):

A abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e, assim em uma ferramenta de agência. O truque da sala de aula é tornar viva aquela agência para os alunos, para que eles percebam que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e desempenho de intenções em todas as esferas de atividade. (BAZERMAN, 2001, p. 20)

Nas três aulas observadas na última semana, a professora Angélica continuou trabalhando poemas. Desta vez, ela conversou com os alunos a respeito do poeta Luís de Camões, perguntando-lhes se eles o conheciam e se já tinham lido algum poema dele. Os alunos presentes afirmaram não o conhecer, então Angélica fez uma breve apresentação e, novamente, registrou algumas informações no caderno (imagem 14). O grupo leu o soneto em voz alta, realizando comentários. Neste dia, a aula precisou ser finalizada devido a uma palestra realizada na escola acerca dos cuidados com as drogas.

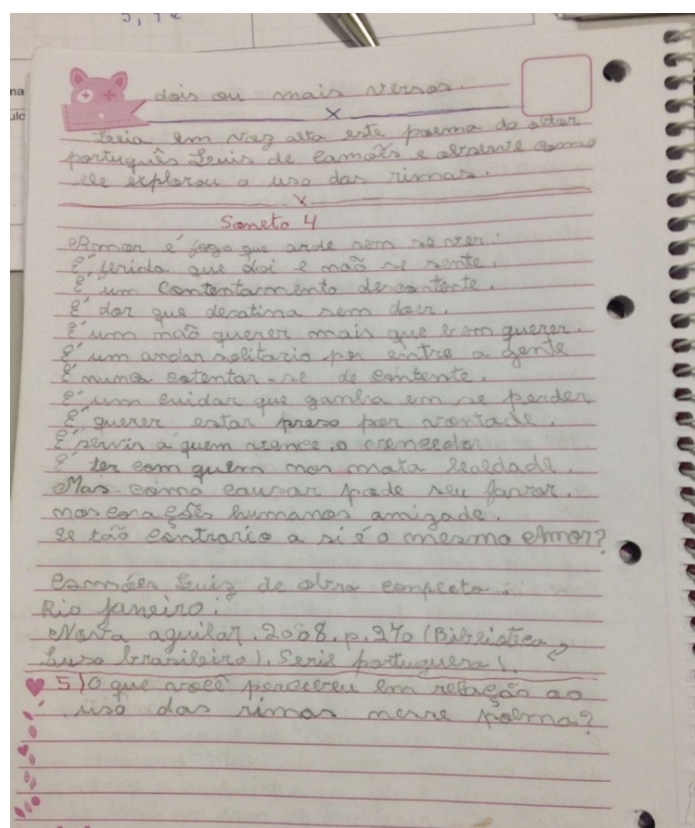


Imagem 14: Caderno de aula da aluna Marcela: soneto

Transcrição:

Leia em voz alta este poema do autor português Luís de Camões e observe como ele explorou o uso de rimas.

Soneto 4

Amor é fogo que arte sem se ver.
 É ferida que dói não se sente.
 É um contentamento descontente.
 É dor que desatina sem doer.
 É um não querer mais que bem querer.
 É um andar solitário por entre a gente.
 É um contentar-se descontente.
 É um cuidar que se ganha em se perder.
 É querer estar preso por vontade.
 É servir a quem vence o vencedor.
 É ter com quem nos mata a lealdade
 Mas como causar pode seu favor.
 Nos corações humanos da amizade.
 Se tão contrário a si é o mesmo amor?

Camões Luís de obra completa.

Rio de Janeiro

Nova Aguilar, 2008. P.270 (Biblioteca Lusa Brasileiro) . Servill portuguesa).

5- O que você percebe em relação ao uso das rimas nesse poema?

No que se refere à proposta da palestra, realizada pela escola, entende-se a importância da participação dos alunos nesse evento de letramento – palestra – enquanto forma para ampliação do letramento ideológico, uma vez que foi verificado na pesquisa que os alunos não participam desse tipo de evento e, ao se informarem sobre o tema drogas, puderam desenvolver reflexões críticas acerca do tema e obter conhecimentos importantes para a vida em sociedade.

Cabe enfatizar, por fim, que o trabalho com os poemas, embora focalizasse os aspectos formais do gênero e não apresentasse um critério mais minucioso de escolha, foi válido no sentido de ampliar os letramentos dos alunos, em especial o literário, pois, segundo Cosson (2012), é necessário que a escola contribua com esse tipo de letramento, objetivando formar leitores. Contudo, o autor adverte que é importante que essa formação não se restrinja apenas à competência de codificar ou decodificar, mas que envolva o desenvolvimento da autonomia dos alunos nesse tipo de leitura e a apropriação desse gênero. Dessa forma, o letramento será desenvolvido numa perspectiva ideológica e crítica.

Após a descrição e análise das aulas observadas durante a coleta de dados, a seção seguinte busca realizar reflexões acerca da prática educacional e das concepções da professora, a partir da entrevista realizada.

5.2.2. Análise das práticas e concepções pedagógicas a partir da entrevista com Angélica

De acordo com as informações fornecidas na entrevista, Angélica possui ampla experiência com a modalidade EJA, trabalhando com esse público há vinte anos, desde a sua formação no magistério (equivalente ao segundo grau completo). A professora não tem habilitação específica para Língua Portuguesa nem é graduada em Pedagogia. Sua formação é voltada para a área da Filosofia, sendo que ela também trabalha com essa vertente, atendendo crianças em consultório.

A análise da formação inicial e continuada da professora é considerada importante e relevante para esta pesquisa, uma vez que se acredita que a formação do profissional influencia seu trabalho e, neste caso, o fato de Angélica não ter uma formação voltada para o trabalho com Língua Portuguesa no primeiro segmento do ensino fundamental e estudos e pesquisas voltadas ao ensino de EJA pode ser um fator complicador para sua atuação na área, embora ela tenha bastante experiência prática.

De acordo com Hamze (2014), o panorama atual exige um alto padrão do educador, voltado para um conjunto de competências e habilidades essenciais, a fim de que os alunos possam compreender a realidade e refletir sobre ela de forma crítica. Para tanto, o professor tem papel central de mediador de todo esse processo e precisa estar constantemente estudando.

Embora se acredite que a formação inicial e continuada seja necessária e importante, há que se considerar a relevância da prática educativa que a professora Angélica tem. A esse respeito, Conteras (2002) compreende a prática docente enquanto locus privilegiado de formação, já que está impregnada de uma realidade peculiar na qual o professor constrói e reconstrói seus saberes e suas ações, os quais ainda serão mais consolidados se forem partilhadas com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dialogando com essa ideia, Santos (2001) acredita que o cotidiano torna o docente um profissional competente e o coloca como ator do processo de ensino na medida em que ele é capaz de criar e de reinventar.

A fim de compreender a forma como Angélica entende a modalidade e seu trabalho, foram realizadas algumas perguntas específicas acerca das especificidades da EJA, dos letramentos dos alunos e de sua atuação na disciplina Língua Portuguesa. Para Angélica, a diferença do trabalho com a modalidade, em relação ao ensino regular, consiste na bagagem de conhecimentos trazidos pelo adulto para a escola. Segundo a educadora, alfabetizar e formar jovens e adultos é um desafio, pois os alunos apresentam, de forma geral, muitas dificuldades de aprendizagem.

A professora transmite, em seu discurso, a consciência de que a prática pedagógica deve ser norteadada pela experiência de vida dos alunos e deixa transparecer em suas concepções a ideia de que os alunos já têm algum nível de letramento, independentemente da escolarização, conforme ilustra o excerto da entrevista abaixo:

A: (...) o adulto, ele já traz uma bagagem muito rica, não que a criança não traga, mas de uma forma diferenciada, o adulto tem uma vivência muito maior, então, a gente pode, através, não só pode, como deve, através da experiência de vida dele, começar a nortear nosso trabalho. Agora, a criança é aquilo que é apresentado, então é a descoberta do que veem, do que é apresentado para ela, ela vai construindo através daquilo que se vai apresentando. O adulto é através do que ele viveu a gente vai estar trabalhando e mostrando, vamos dizer assim, novas janelas, novas possibilidades. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Outro ponto importante na entrevista foi relativo à metodologia da professora. Quando questionada a respeito dos recursos que ela utilizava, ela afirmou usar diversos gêneros textuais e também considerar as experiências e produções dos alunos.

A: É... textos de diversos gêneros, eu utilizo a própria, muitas vezes a própria produção deles, coletiva e individual deles que é trabalhada. Que mais? Ah, idas, por exemplo, igual ao teatro, que eles foram. Pedi produção de texto, a gente vai trabalhar sobre isso... então a ida aí ao teatro. Filmes, esse semestre a gente ainda não viu nenhum, mas, a gente costuma também. Então, assim junto com a informática, a gente costuma estar trabalhando também através de filmes, de pesquisas que eles vão fazendo lá e depois volta pra sala de aula pra gente estar trabalhando. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

A diversidade de textos é uma orientação metodológica dos documentos curriculares fundamentados na teoria sociointeracionista de linguagem. Ao ser questionada sobre os gêneros que já tinha trabalhado naquele semestre, Angélica afirmou já ter utilizado bilhete, receita, textos informativos e textos literários. Quando foi solicitado que ela desse um exemplo de trabalho com gêneros, ela detalhou aulas cujo tema era eleição, já que a coleta de dados ocorreu nesse período:

A: É, eleição, tudo começou assim, que ele já ia ser trabalhado, mas eles chegaram na sala de aula falando, comentando sobre os candidatos, aí primeiro eu deixei eles irem falando e comecei a perguntar pra eles o que que eles achavam de um e do outro. Eu vi, assim, que eles, muitas vezes, colocavam aquilo que eles estavam ouvindo e não tinham uma opinião fundamentada sobre cada candidato. Então, o que eu pedi, eu pedi pra eles trazerem pra mim, de notícias de jornais, ou que eles assistissem de TV, naquele final de semana, que na outra semana a gente iria conversar melhor sobre o tema. Pra eles irem observando assim o que que eles percebiam de pontos positivos e pontos negativos de cada um, e até esses panfletos na rua, pra eles trazerem pra gente, pra gente estar avaliando, estar conversando. Então, é... o primeiro passo que eu dei foi trazer um texto que falava da questão, assim do que é ser cidadão, comecei assim.

L: E era informativo também?

A: Era informativo.

L: Certo.

A: Que falava do que era importante ser cidadão. E trabalhei também um texto que dizia da importância assim do analfabeto político.

L: Aí você leu com eles e discutiu?

A: Isso. Nós lemos, eu li e nós discutimos. Depois, o que eu fiz? Eu fiz um trabalho, mostrando assim, porque era muito confuso pra eles essa questão do que era da competência do presidente, do governador, do senador, estava tudo muito confuso na cabeça deles, então aí eu fui trabalhando com eles, o que cada um, qual era a função de cada um, por exemplo, eles não tinham muita noção também o dinheiro dos impostos, essa questão de que o povo, na verdade, é que mantém, tudo o que o povo tem, isso não era muito bem trabalhado, eles ainda não tinham isso muito claro, e como os impostos, pra eles, era só quando tinha o imposto de renda, imposto...

L: Do carro, né?

A: Isso. Então, assim, não viam muito bem que quando se comprava qualquer coisa estava embutido ali o imposto, então, e de que aquelas pessoas que eles votavam deveria servir de empregado de todos, do povo. Então nós trabalhamos essa questão.

L: Isso tudo dentro de Língua Portuguesa?

A: É, nós puxamos.

L: Eles anotavam no caderno deles?

A: Algumas vezes sim, algumas vezes não, porque muitas vezes as discussões vão ficando, uma coisa vai puxando a outra, às vezes eu estou lá no quadro, coloco a pirâmide social, explicando tudo, daqui a pouco, por exemplo, bateu o sino, aí vai voltar na outra aula, então assim eu não fico muito preocupada com o que eles têm no caderno não, anotado ou não, eu me preocupo muito, na hora que eles estão escrevendo, vamos dizer assim, um texto. Muitas vezes eu até peço, porque é o único meio que eu vejo de eles fazerem isso em casa, porque se não eles fecham o caderno e nem olham para livro nenhum em casa, então muitas vezes eu até recorro à educação tradicional, vocês vão ter que ler o texto, fazer a cópia dele pra mim, vão fazer a interpretação e escrever o que acham ou não.

L: E o objetivo da cópia é qual, Angélica?

A: Da cópia, nesse momento, é uma forma de eu ver que aquele aluno, que muitas vezes, não vai nem fazer a interpretação, mas que, pelo menos, ele está vendo a palavra, tentando ler e tentando escrever. Porque tem aluno que não faz, sabe? Que não tem isso.

L: Não tem esse hábito?

A: Não tem.

L: É, verdade.

A: Então, se ele não mexe em nenhum momento, nem olhando para a escrita, para a leitura, nem tentando escrever até o desenho em si, como que vai ser?

L: É, verdade.

A: Então, nesse momento, eu tenho visto que está tendo uma diferença muito boa desde que eu comecei a fazer isso. Porque, até então, eu achava assim, que era um método que, por favor, não era pra ser usado, porém, eu estou vendo que, muitas vezes, o método lá do tradicional que foi [deixado=

L: [dá certo com eles. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Como pode ser percebido no trecho da entrevista com a professora, o trabalho apresentado por ela, cujo tema foi eleição, pareceu um tanto confuso e sem um objetivo mais específico. As discussões e atividades se desdobraram muito e, talvez, tenha-se perdido o foco. Pode-se observar que o trabalho desejado poderia ter sido mais bem organizado se ela optasse, por exemplo, por trabalhar o gênero oral debate regrado, após sucessivas leituras de textos informativos e de notícias sobre o assunto. No entanto, percebeu-se que as discussões seguiram soltas e sem uma sistematização maior que poderia ter sido efetivada com a organização de debates ou de uma sequência didática.

Ainda no trecho acima, pode-se notar uma prática já constatada nas análises dos questionários e da entrevista: a cópia de textos. Angélica admite recorrer às cópias para desenvolver a escrita dos alunos e considera que essa atividade é interessante para os alunos. Porém, considerando um trabalho na perspectiva do letramento ideológico, essa prática torna-se pouco produtiva, por não possibilitar a reflexão crítica do aluno ou mesmo por não apresentar um objetivo comunicativo e social.

Ainda acerca do trabalho realizado durante o período eleitoral, é importante destacar a atividade de escrita realizada por Angélica, na qual os alunos escreveram a opinião deles sobre os candidatos à presidência do Brasil, conforme ela relata:

L: E aí eles escreveram, então, sobre os candidatos?

A: Eles escreveram a opinião deles.

L: Sobre o candidato, o presidente?

A: Sobre a questão, assim, de como estava sendo essa disputa, principalmente a última, e o que que eles achavam, o por que eles estavam votando naquele candidato que eles escolheram.

L: Eles te entregavam?

A: Nós lemos na sala, cada um foi lendo o seu e a gente foi, dentro daquele, assim, eu pontuando ressaltando coisas importantes. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Essa produção escrita parece ter sido realizada de forma pouco sistematizada, pois escrever sobre candidatos, sem um protótipo de gênero, como uma carta ao leitor ou artigo de opinião, torna a atividade vaga. Além disso, os textos não foram corrigidos pela

professora nem foram realizadas atividades de reescrita, as quais são importantes oportunidades de reflexão sobre a produção de textos.

Através da análise a respeito da produção escrita dos alunos, pode-se perceber que as atividades de codificação nesta prática escolar se limitam ao âmbito da palavra e da frase (através da escrita do nome, do endereço e das atividades). Já a produção relativa ao texto, a qual envolve diversos procedimentos, como os de coesão e coerência, são pouco recorrentes nas práticas de letramento desses alunos.

Ainda com relação aos recursos utilizados em suas aulas, Angélica é questionada acerca do uso de livros didáticos. A esse respeito, a professora considera realizar uma coletânea a partir de vários exemplares, conforme sua resposta:

A: Utilizo. Porque tem um, utilizo sim, os livros que vão chegando e muitas vezes assim, eu peguei uma coletânea que tinha até de quinta a oitava. Que que eu fiz? Eu dei uma olhada, vi uns textos que achava interessantes de acordo com a turma. E vi textos que vinham ao encontro com aquilo que eu queria trabalhar, então, assim, lógico que eu não trabalho a gramática que vai ser trabalhada depois, mas vamos dizer assim, que sem colocar o nome, eu começo assim: “ah está mexendo com a concordância verbal”, eu começo já mostrando, por exemplo, o plural, o singular. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Os textos são escolhidos, segundo Angélica, a partir dos assuntos julgados interessantes para o público-alvo, pois a educadora considera importante não infantilizar os conteúdos para os alunos, o que pode ser comprovado no seguinte trecho de sua transcrição:

A: Os textos eu escolho, por exemplo, assim, vou pegar desses livros, eu fui olhando e fui observando que não são infantis, que são textos, porque já é de uma coletânea para jovens e adultos, mas que a linguagem é mais acessível a eles, o assunto vai contemplar o interesse deles, e o assunto às vezes é algo que eu acho que, de repente, vai instigar, ou vir ao encontro do que a gente comentou em sala de aula. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Angélica considera importante contextualizar os assuntos e os conteúdos, porém essa prática não foi verificada durante a observação participante nas aulas cujo tema era pontuação.

A: (...) Com o livro eu utilizo muito o texto e a interpretação. Então, assim, quando eu estou trabalhando, por exemplo, pontuação, dentro daquele texto, eu já estou trabalhando com parágrafos, pontuação, chamando atenção deles. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Os temas das aulas são, segundo a professora, escolhidos a partir dos assuntos que surgem nas conversas dos alunos e são abordados de forma interdisciplinar:

L: E você tem tipo assim uma sequência de temas? Assim, por exemplo, você disse que alguma coisa que a gente estava comentando na sala, há uma sequência ou só você achar interessante, pode ser de outro tema e aí vai juntando?

A: Não. Porque eu tento fazer o seguinte, uma ponte com o que eu estou dando em Ciências, muitas vezes, nem sempre vai ser assim.

L: Ah tá. Só em Ciências?

A: É. Só em ciências não, igual tem o consumismo que a gente estava trabalhando, de repente teve uma situação que apareceu na sala de aula, ela me despertou para essa questão do consumismo. Então, o que eu fiz, eu estava trabalhando texto que entrou na questão da História.

L: Ok. Me surgiu uma dúvida conversando com você. Você falou que surgiu esse tema do consumismo na sala?

A: Esse foi.

L: E como é que foi isso?

A: Foi a titia [apelido da aluna Maria Clara], ela chegou na sala de aula cheia de sacolas. E aí a gente brincou com ela: “Ei titia estava fazendo compras?”. Aí ela começou a falar “Ai, eu compro, o que eu tenho de calçados, o que eu tenho de bolsa. Às vezes eu nem preciso, mas eu gosto de comprar, eu adoro comprar”. E então ela começa a falar que ela gasta tanto que o cartão de crédito dela, aliás, que ela agora ela não tem dinheiro, ela só usa o cartão, quando recebe o dinheiro pega para pagar o cartão e depois se ela precisar comprar um pão, ela tem que usar o cartão porque ela não tem mais dinheiro. E então nós aproveitamos isso para estar trabalhando no Português a questão do consumismo e também na Matemática, mostrando para eles a questão do cartão de crédito, por exemplo, os juros que é o cartão. Mexi um pouquinho com a porcentagem, mas de uma forma bem... né? (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Essa prática de escuta de alunos é considerada muito interessante para o trabalho com a EJA e para a construção do currículo, conforme foi destacado no capítulo segundo (BARCELLOS, 2010; FREIRE, 1997). É a partir do diálogo, do conhecimento acerca do mundo do aluno, que se pode realizar uma interlocução das práticas de letramento cotidianas e escolares. O trabalho relatado acima pareceu uma prática produtiva de interdisciplinaridade, desenvolvida através da necessidade de uma aluna de compreender seus gastos e suas práticas de consumo. Embora não tenha ficado claro, durante a entrevista, o trabalho específico que foi realizado em Língua Portuguesa, esse exemplo demonstrou uma tentativa de ampliação do letramento na perspectiva ideológica, uma vez que apresentou uma função social para os alunos que, enquanto cidadãos e consumidores, tiveram a oportunidade de discutir e trabalhar na escola formas conscientes de gastar seu dinheiro e de pagar suas contas através de cartões de crédito.

Outra prática interessante de leitura observada nas aulas dessa professora foi a leitura de mensagens de otimismo no início das aulas, para deleite. Segundo a professora,

o objetivo dessa leitura é oferecer um momento de tranquilidade para os alunos que chegam cansados e de proporcionar reflexões sobre temas cotidianos. Algumas vezes, as aulas são desenvolvidas a partir do tema dessa leitura:

L (...)Bom sobre o trabalho com leitura, você falou que trabalha bastante estes textos. Eu percebi, observando algumas aulas suas, que você tem o costume de ler para eles uma mensagem. Qual que é o objetivo? Todos os dias você lê, independente da aula de português, de ciências ou de matemática?

A: Todos os dias, só quando, por exemplo, quando a aula, era contos, assim, aí eu não voltava, porque assim, eles já estavam em uma aula como ouvinte, então eu achava assim, que de repente trabalhou uma história. Bem, qual que é o objetivo, primeiro, é que muitas vezes eles chegam cansados. A maioria deles chega muito cansada. Então, é um momento de relaxar, acalmar e de estar trabalhando algumas coisas que vão passando despercebidas, que são, é...determinadas coisas, temas, que fazem com que a gente pare e pense, sobre a nossa conduta, acho que entra um pouquinho de ética, sem moralismo, mas entra, são questões éticas mesmo, de respeito.

L: Então é uma leitura de um livro que você tem? De temas do cotidiano?

A: Eu vou trocando.

L: Eu já percebi também das aulas de que eu participei, que, a partir dessa leitura, desse tema, você desenvolve a aula.

A: Às vezes sim, mas nem sempre. Por exemplo, hoje, hoje teve um tema, nós conversamos, cada um colocou e tudo, muitas vezes, eu coloco até assim o que ficou, vamos dizer assim, da discussão geral, fica como uma frase, aí eu ponho no quadro. Mas essa frase ou às vezes é da discussão que sai dela, ou é o que estava ali.

L: Mas o que que faz o assunto às vezes continuar e às vezes parar? É o interesse deles?

A: Eu vejo assim, de todos os temas que são abordados nesse sentido, eu vejo que eles participam muito, então se eu quisesse a partir dali seguir, daria tranquilamente. Mas, muitas vezes, é o que é o programa, querendo ou não, eu tenho um programa a seguir, então muitas vezes, tipo hoje, primeira aula, que eu tive primeira aula, aí eu vim, até mesmo pra esperar todos os alunos chegarem, teve esse momento de relaxamento, eu li esse conto, foi trabalhada a interpretação, todos participaram, eu parei depois, porque eu tinha que dar matemática. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

No trecho anterior, além da questão da leitura para deleite, fica clara a preocupação de Angélica com um conteúdo a ser seguido. No início do semestre, ela forneceu à pesquisadora um quadro com o conteúdo que ela pretendia trabalhar naquele semestre (cf. anexo 10), assim como os objetivos desse trabalho em Língua Portuguesa. Esse cronograma foi elaborado pela professora com base no que ela acredita ser importante e a partir das orientações da diretora da escola que realizou um grupo de discussão com as professoras da escola e forneceu exemplos de programas de outras escolas. Assim, nessa elaboração do currículo, não se percebeu a preocupação em saber, a priori, o que, de fato, seria pertinente para aquele grupo, naquele contexto.

Segundo a professora, o objetivo da disciplina Língua Portuguesa é favorecer o acesso à leitura para que os alunos possam exercer a cidadania e serem autônomos. Para tanto, ela elaborou um programa de ensino e já considera ter cumprido grande parte dele, com exceção do gênero história em quadrinhos.

L: E desses conteúdos aqui, você considera já ter trabalhado muitos deles, a maioria deles?

A: A maioria deles.

L: É? E tem algum que você não trabalhou ainda?

A: Sim. Olha, alfabeto, sílabas, frases, emprego maiúsculo, pontuação, leitura e interpretação de texto, isso tudo, olha. Olha, os gêneros, a gente ficou no bilhete, email com a Rita e carta, agora Natal nós vamos estar trabalhando cartão, vamos estar mexendo com carta. Singular e plural a gente trabalha sempre, volta, tipo, aqui, olha, de gênero de texto que eu não trabalhei muito foi quadrinhos. Está aí uma coisa. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Foi interessante observar, no documento do plano de curso, que ela aponta “práticas de letramento” enquanto uma estratégia. Porém, ao ser questionada sobre um trabalho pautado na ampliação do letramento dos alunos, ela se mostrou confusa:

L: E você consegue citar uma experiência que você considera bem-sucedida, que você trabalhou com letramento?

A: Deixa eu pensar aqui.

L: Estou te apertando, né?

A: Não, sabe o quê que é? É que a gente está em um (pique), assim, e, de repente, você para [aí vem assim, aí tem que parar e tem que lembrar =

L: [é difícil lembrar, né?

A: = entendeu?

((falas sobrepostas, sem compreensão))

A: Olha, vou dar um exemplo que foi muito bacana. É :: quer ver? Foi uma experiência que nós fizemos da história de vida deles e que virou o livro e daquela experiência da história de vida deles que virou um livro, de repente chega uma professora, eu não sei se você conheceu, ela [chama Lindalva, chamava, não é? Que ela faleceu=

L: [conheci.

A: = e ela tinha escrito um livro sobre a vida dela, esse livro só tinha um na biblioteca. Na época eu ainda trabalhava com eles contos e ela pegou e foi trabalhar esse conto da história de vida dessa pessoa. Aí, através desse conto, eles ficaram fascinados, porque tinham determinados detalhes nesse conto que pareciam com a vida deles. Pessoas que trabalhavam, acordavam cedo, né? Que para estudar foi muito difícil, então eles se identificaram muito com essa história. E quando a gente começou a fazer o trabalho da história da vida deles, que eles percebiam que a história podia virar, né? Na hora que eles viam ali, eles diante do computador, eles digitando a história de vida deles e depois o fim do trabalho, nossa, isso foi fantástico. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Apesar de apresentar dificuldades para responder à pergunta acerca da atividade envolvendo o letramento, Angélica lembrou um trabalho no qual a escrita adquiriu significado para os alunos, ao produzirem uma autobiografia. Embora o gênero não tenha

sido trabalhado de forma sistematizada e não tenha sido apresentado com suas especificidades para os alunos, eles tiveram exemplos de produções desse gênero, através do livro lido na biblioteca, e puderam escrever a respeito de suas histórias e desejos. Esse trabalho, contudo, foi realizado em outro período pela professora e ela não soube fornecer um exemplo semelhante de trabalho com a turma pesquisada. Segundo ela, o período havia sido muito conturbado devido à greve de professores e ela não conseguiu desenvolver um trabalho nesse sentido.

Durante a entrevista, a professora realizou uma reflexão acerca do significado do letramento para ela, a qual merece destaque:

A: (...) eu percebo o letramento pra mim como essa questão assim, de que não é a palavra só por si, não é a decodificação da palavra, mas é a palavra como uma forma, a escrita como uma forma de estar se comunicando se expressando. Estar se expressando assim, sem estar se preocupando se aquela palavra que eu estou escrevendo está certo ou errado. Mas que é aquele momento em que ele está conseguindo, se soltando, extravasando, criando ali naquele momento. Então, se eu consigo desse jeito, se eu estiver errada, você pode me corrigir à vontade, eu acho que diversas formas estão operando, estão acontecendo. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Como se pode perceber, ela tem consciência de que o ato de ler e escrever é mais do que simplesmente decodificar ou codificar, e compreende, ainda, que existem vários tipos de letramento e que os alunos já chegam à escola letrados, mesmo se forem analfabetos, embora ainda apresente uma visão um tanto limitada de língua enquanto instrumento de comunicação e expressão.

L: Então, você acha assim, uma última pergunta então, você acha que esses alunos que estão aí agora e os outros alunos, já chegam à escola letrados? Porque às vezes eles não sabem ler, mas eles já chegam com algum tipo de letramento, algum grau de letramento? Você acha que os alunos já chegam letrados ou não?

A: Ô Lia, eu acho que sim, porque olha só, quando, vamos dizer assim, se você pegar um aluno que muitas vezes, e pedir a ele assim: “escreve aqui pra mim”, ele não vai escrever, agora, se você, por exemplo, de repente, você pega ele conversando com outro e ele está ali com o folder de um supermercado, vamos dizer assim, ele vai te dizer direitinho, o que é aquilo, quanto custa aquilo. Aquilo ali é o sabão em pó que eu uso e o preço. Então eles leem. (Trecho extraído da transcrição da entrevista de Angélica)

Através da análise da transcrição da entrevista com a professora da turma, pode-se concluir que a educadora tem a consciência de que precisa desenvolver mais do que habilidades nos alunos, o que implica trabalhar além da simples codificação e

decodificação dos signos. Contudo, pode-se perceber que os eventos de letramento propiciados pela escola, apesar de diversificados, foram, de modo geral, descontextualizados, não apresentaram um propósito comunicativo maior.

Esses eventos de letramento mapeados durante a pesquisa foram sintetizados na tabela abaixo, a partir das análises das aulas observadas e da entrevista com a professora:

Eventos de Letramento escolar
Leitura de poemas
Palestra sobre drogas
Ida ao teatro
Pesquisas na internet
Leitura de textos informativos
Escrita de e-mails
Escrita de bilhete
Escuta de mensagens de otimismo
Conversa sobre eleição
Leitura de panfletos e propagandas

Quadro 15: Letramento escolar

Analisando esses eventos escolares, percebidos nas aulas observadas e através da entrevista com Angélica, pode-se perceber que eles foram abordados de maneira bastante vaga e descontextualizada, conforme já se tentou demonstrar. Nesse sentido, a professora aproximou-se, algumas vezes, do modelo autônomo de letramento, ao considerar apenas a necessidade de desenvolver habilidades linguísticas nos alunos relativas à pontuação e ao conhecimento de aspectos formais do gênero poema.

Foi ainda percebido que a maioria das práticas escolares observadas foram desenvolvidas de forma tradicional, não se percebendo uma abordagem de currículo que, predominantemente, se aproximasse das perspectiva pós-críticas, as quais, segundo Silva (2007), compreendem o currículo enquanto um local no qual docentes e alunos examinam, de forma dialógica, a vida cotidiana.

No mesmo sentido, não se percebeu uma preocupação com as questões multiculturais, também destacadas nas perspectivas pós-críticas. Acredita-se que, por exemplo, as temáticas dos poemas pudessem contemplar discussões mais aprofundadas acerca das diferenças culturais e de gênero, dentre outras possibilidades. De acordo com Moreira (2011), o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais e um

currículo multicultural, resgata valores e reduz preconceitos, conforme discutido no capítulo dois.

Por outro lado, alguns eventos foram desenvolvidos a partir de temas sugeridos pelos alunos (consumismo e eleições), havendo uma aproximação com as perspectivas pós-críticas de currículo, através da autoria dos alunos no desenvolvimento do currículo.

Cabe ressaltar que todos os eventos listados acima são considerados, nesta pesquisa, pertinentes para o trabalho com a EJA e para aquele grupo de alunos, no entanto, suas abordagens e a forma como foram desenvolvidos podem ter corroborado para as práticas didático-pedagógicas tradicionais (calcadas na cópia e na memorização) e para a aproximação de uma concepção de letramento autônomo.

Contudo, a leitura de panfletos e propagandas sobre política, a palestra sobre drogas e a ida ao teatro são exemplos de eventos que colaboraram para que a prática educativa da professora se aproximasse do modelo ideológico de letramento, ao se perceber a intenção de uso da linguagem para contribuir com a construção da cidadania, para a reflexão crítica e não só com fins instrumentais, mas para a busca da ampliação dos letramentos desses sujeitos.

Entende-se que esses eventos escolares poderiam ser escolhidos a partir de um maior diálogo com os eventos cotidianos desses alunos, a fim de que houvesse uma significação para a turma e que se buscasse um currículo específico para o grupo, pois, conforme já discutido, cada realidade tem suas exigências e expectativas de aprendizagem. Assim, não é possível construir um currículo previamente, antes de se conhecer o público com o qual se irá trabalhar. É preciso, como também já dito, escutar o que os alunos têm a dizer e, dessa forma, estabelecer um currículo maleável e dialógico. A partir dessas considerações, a próxima seção busca analisar de que forma seria possível realizar interfaces entre os letramentos cotidianos e escolares nesse contexto e se houve uma maior aproximação ou um maior afastamento entre esses letramentos no contexto em questão.

5.3. Relacionando os letramentos vernaculares e escolares

Nesta seção, busca-se refletir em que medida os letramentos vernaculares mapeados nesta pesquisa se relacionaram aos escolares. É objetivo também discutir possibilidades de aproximações entre esses letramentos e de que forma essa prática seria produtiva no trabalho de ampliação dos letramentos.

Quanto ao trabalho desenvolvido nas primeiras duas semanas, relativo ao âmbito gramatical, não se pode afirmar que houve uma interface entre os letramentos, uma vez que esse ensino nem foi desenvolvido numa perspectiva de letramento, conforme já comentado. Contudo, acredita-se que esse assunto gramatical, mesmo sendo tratado de forma descontextualizada, é importante para a formação linguística do aluno, que necessita, enquanto cidadão, escrever utilizando pontuação adequada.

A respeito do trabalho com poemas, também não foi observada uma aproximação entre os letramentos, uma vez que esse evento de letramento – leitura de poemas - não foi encontrado, durante a pesquisa, enquanto uma prática social de nenhum aluno. Defende-se, porém, que esse é um importante gênero a ser trabalhado e que seu uso em sala de aula gera ampliação dos letramentos, uma vez que se acredita que não se deve trabalhar apenas com o que é familiar para o aluno, mas também com algo a que ele não tem acesso e que é possibilitado pela escola.

Zappone e Yamakawa (2003), citados no capítulo primeiro, afirmam que a escola ainda é pouco capaz de criar estratégias interessantes para o trabalho literário, que não forma leitores críticos desse gênero e que pouco aproxima os letramentos literários vernaculares dos alunos aos escolares. Devido à carência de práticas de letramento no campo literário, Filho e Rodrigues (2012) acreditam que a escola deve abordar os textos literários, e não considerá-los enquanto um texto que poucos leem ou de difícil acesso, pois eles têm muito a contribuir para a formação linguística dos alunos. Assim, segundo os autores:

É inegável que o trabalho com a modalidade escrita na escola deva propiciar efetivo domínio dos usos sociais da escrita, mediante exploração de gêneros de maior frequência nas interações mediadas pela escrita, como os citados por Kleiman (2007) e por Soares (2009). Entretanto o texto literário não pode ser descartado como algo que "pouquíssimos conseguem escrever", nem como algo que prejudique a segurança dos alunos relativamente à própria capacidade de ler e escrever. Ao contrário, poderá auxiliar na construção de autoconfiança, além de levar seu autor a entender melhor a si próprio e ao seu entorno social e a expressar sua compreensão do mundo e da sua própria condição. Poderá

também levar à participação em novas relações sociais e a redefinições na própria identidade. (FILHO e RODRIGUES, 2012, p.1)

Apesar da defesa pelo trabalho com esse gênero, entende-se que sua abordagem poderia ter sido diferente, conforme se buscou demonstrar, e que sua introdução pudesse ser realizada de outra forma, como, por exemplo, a partir de uma temática familiar ao aluno ou da relação do tema do poema com algum outro conteúdo. Além disso, os desdobramentos desse trabalho poderiam ser conduzidos enquanto práticas de leitura para deleite, através de apresentações de saraus para as famílias, por exemplo.

Quanto aos gêneros que Angélica disse já ter trabalhado naquele semestre – bilhetes, receitas, textos informativos e textos literários, embora não se saiba a abordagem ou a forma como ela trabalhou, considera-se essa escolha pertinente à faixa etária e à fase de desenvolvimento desses alunos. Também se acredita que eles puderam realizar uma interface com os letramentos cotidianos, uma vez que esses textos foram mapeados nesta pesquisa.

Cabe comentar também o desenvolvimento do tema “eleições”, relatado por Angélica durante a entrevista. A partir do relato da professora, percebeu-se o uso dos gêneros notícias de jornais, panfletos e textos informativos. A leitura desses gêneros esteve presente nos letramentos vernaculares desses alunos, sendo, possivelmente também, pontos de contato com o letramento escolar. A professora também solicitou neste trabalho que os alunos assistissem à televisão, o que também é uma prática comum para esse público.

O que se pode perceber, assim, foi uma tentativa da professora, em alguns momentos, em aproximar esses letramentos no que tange às temáticas de interesse daquele universo: ela, portanto, trabalhou “eleições” e “consumismo” – dois assuntos que surgiram durante conversas informais na sala de aula.

Os eventos leitura de textos informativos e leitura de panfletos, bilhetes e receitas pareceram também realizar aproximações entre esses letramentos, apesar de se ter notado que essa interface ocorreu de forma não sistematizada ou consciente, uma vez que não houve um movimento da professora por pesquisar as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos fora da escola.

A seguir, busca-se discutir outras possibilidades de aproximação dos letramentos vernaculares e escolares desses alunos, a partir dos dados coletados no que se refere aos gostos e preferências dos alunos em termos de leitura e escrita, inicialmente. Esse pode ser um fator importante que pode servir como ponto de partida para se iniciar um trabalho.

No que se refere à pesquisa acerca dos letramentos vernaculares, foi percebido, por exemplo, que a aluna Juliana diz ler receitas culinárias para cozinhar, contudo, ela também afirma ter dificuldade com a linguagem dos ingredientes no que se refere às medidas. Dessa forma, partindo de um interesse e de uma necessidade da aluna, a professora poderia trabalhar esse gênero, ampliando o conhecimento que Juliana já tem acerca de seu uso das receitas no cotidiano.

Outra dificuldade da mesma aluna, relatada durante a entrevista, se refere à ida ao banco e à leitura de extratos bancários. Esse evento de letramento foi, inclusive, muito recorrente entre as práticas sociais desses alunos, conforme já se destacou. Portanto, outra possibilidade de ampliação dos letramentos sob uma ótica ideológica seria o trabalho com o gênero extratos. Ao compreenderem melhor o uso desse gênero, os alunos estariam participando mais ativamente enquanto cidadãos e tendo mais autonomia e empoderamento.

Outro evento de letramento encontrado entre os alunos foi a leitura de cardápios, no entanto, Joana informou durante a entrevista não compreender bem esse gênero. Esse seria, portanto, um outro exemplo possível para se realizar, neste universo, uma interface entre os letramentos vernaculares e escolares.

Outra possibilidade é o uso das revistas e jornais na sala de aula. Esse foi um evento encontrado na pesquisa, sendo esses materiais importantes suportes de informação e entretenimento. Apesar da relevância desses suportes, pareceu que os alunos ainda não compreenderam seu uso e que também não têm preferências pela leitura desses materiais. Dessa forma, o incentivo e a disponibilidade desses recursos em sala de aula poderiam ser importantes no sentido da ampliação dos letramentos desse público.

Ainda sobre esses suportes, a aluna Maria Eliza afirmou na entrevista: **“Tudo o que eu queria era poder abrir uma revista e poder ler...”**. Ela relatou não ter tempo para a leitura e também só ter acesso a eles na casa do patrão que é médico e assina revistas de sua área. Esse relato confirma a necessidade de a escola disponibilizar revistas e jornais para esse público, ainda enfatizando a função social da revista enquanto veículo de informação e conhecimento, pois a mesma aluna pareceu não compreender essa utilidade, ao afirmar para a pesquisadora que lia revistas para “treinar a leitura”.

Com relação aos resultados da pesquisa no que se refere aos letramentos vernaculares desse grupo, pode-se compreender que, se a escola tivesse investido na ampliação dos letramentos a partir de gêneros relativos à esfera familiar e pessoal (como os extratos bancários, por exemplo) ou a partir de gêneros do âmbito religioso, a interface

entre letramentos cotidianos e escolares, neste contexto, poderia ter ocorrido de forma mais significativa e proveitosa, tanto em termos de aprendizagem linguística quanto de inserção dos sujeitos em práticas sociais.

Quanto à interface através do letramento da esfera religiosa, pode-se questionar de que forma seria possível cumprir essa tarefa, já que o ensino público no Brasil é laico, ou seja, desprovido de caráter e intenção religiosa. Sobre essa questão, Oliveira (2006), ao concluir uma pesquisa acerca da influência das ações de um grupo de alunos pentecostais, defendeu que a abordagem das questões religiosas na escola não estaria ameaçando a democracia e o ensino laico nessa instituição, mas estaria contribuindo para a construção de uma escola pública inclusiva e plural, a qual pode ser capaz de dialogar com as diferenças socioculturais.

Para embasar suas conclusões, o autor cita o exemplo do ensino do francês, o qual, nos últimos anos, começou a considerar o peso que a religiosidade exercia nos seus alunos, a partir da compreensão da religião enquanto objeto de estudo. Essa consideração da religião não objetivava acabar com o ensino laico, mas apenas reconhecer que as religiões orientam as condutas de vários sujeitos. Assim, segundo Oliveira (2006):

Ao propiciar aos estudantes contato com diferentes crenças, os educadores franceses acreditam que estarão contribuindo não somente com a diminuição da intolerância religiosa, verificada em alguns países no final de século XX, especialmente na região dos Bálcãs e do Oriente médio, mas também com a formação de estudantes cidadãos – conhecedores do processo de formação social e cultural do mundo cristão. Isso porque o estudo da cultura religiosa permite conhecer símbolos e significados, com os quais os diversos grupos sociais, dando sentido à sua existência, construíram, historicamente, a sociedade ocidental. (OLIVEIRA, 2006, p.115).

No mesmo sentido de Oliveira (2006), também se compreende, neste estudo, que a abordagem de questões religiosas de vários grupos e crenças poderia contribuir para o desenvolvimento de um currículo que abordasse questões de multiculturalismo, conforme defendido nas teorias Pós-críticas de currículo, com as quais aqui se dialoga. Assim, pode-se dar, como exemplo, a possibilidade de se estudar as características de várias religiões (em especial as dos alunos), visando relacionar e comparar suas especificidades, ainda sendo interessante trabalhar alguns gêneros dessa esfera, como músicas, passagens religiosas e pregações.

Para finalizar, ainda cabe frisar que os eventos de letramento relacionados ao âmbito da leitura foram bem mais expressivos do que aqueles relativos à escrita. Esse resultado aponta para a necessidade de a escola investir em práticas de produção escrita,

auxiliando os alunos a serem escritores autônomos, principalmente porque o ato da escrita é apontado enquanto uma dificuldade entre esses alunos, conforme aponta a aluna Maria Clara:

L: Pra você o que é mais importante, ler ou escrever?

G: Olha Lia, escrever.

L: Mais importante que ler?

G: Ah é.

L: Por quê?

G: Ah Lia, porque você sabendo ler, você escreve qualquer coisa, não, escrever. A gente sabendo escrever, a gente escreve qualquer coisa, porque muitas das vezes a gente sabe ler, mas não sabe escrever. Tipo eu, sabia ler mas não sabia escrever.

(Trecho extraído da entrevista com a aluna Maria Clara.

Conforme relata a aluna, em seu discurso, ela não “sabe escrever”, e a escola, muitas vezes, realiza atividades de produção textual descontextualizadas, no sentido de não apresentar uma função para a escrita ou condições de produção, conforme fez a professora Angélica ao solicitar que os alunos fizessem um texto usando os tipos de frase que ela ensinou. É necessário, assim, também partir das práticas vernaculares dos alunos e propor produções que tenham sentido para a vida deles, como a produção de uma receita, neste caso, ou a produção de um cardápio.

De acordo com Zandomênico (2015), os alunos da EJA têm mais dificuldades, em relação aos alunos do ensino regular, para compreender as regularidades da língua, por não terem frequentado a escola no período denominado crítico de aprendizagem, o qual compreende uma fase na infância na qual as hipóteses sobre a escrita são construídas, conforme aponta a autora:

No ensino regular, as crianças encontram-se no período crítico de aprendizagem e, portanto, são capazes de perceber as regularidades na estrutura da língua e de inferir as regras que as subjazem. Na EJA, por outro lado, os alunos passaram pelo período crítico de aprendizagem sem frequentar a escola ou frequentando-a durante curto espaço de tempo; logo, sem ter contato com a variedade formal da língua portuguesa de forma sistemática. Esse fato se reflete na dificuldade que os alunos apresentam para apreender as regras da modalidade escrita formal da língua, de forma geral (...) (ZANDOMÊNICO, 2015, p.1).

Essa dificuldade destacada pela autora, de inferir as regularidades da língua e de escrever, principalmente utilizando uma linguagem adequada a cada contexto, pode ser também uma explicação possível para a pouca ocorrência de eventos de letramentos no âmbito da escrita.

De qualquer forma, o que se pretendeu nesta seção foi mostrar caminhos possíveis de trabalho a partir dos dados coletados. Outros universos apresentarão outras possibilidades. O que se espera ter defendido é que a escola precisa valorizar os letramentos trazidos pelos alunos, a fim de se obter êxito na tarefa de ampliar os letramentos numa perspectiva ideológica e, dessa forma, os usos da língua nas esferas públicas e privadas, assim como propõe Street (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou defender que os letramentos vernaculares dos alunos da EJA, compreendidos na mesma direção de Barton e Hamilton (1998) enquanto situações diárias nas quais se utilizam a leitura e a escrita, podem servir como ponto de partida para o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento ideológico, por se configurarem como eventos e práticas de letramento que são significativas para o grupo, e que podem, assim, se aproximar dos letramentos escolares de forma estreita.

Dessa maneira, primeiramente foram mapeados e analisados os eventos de letramento vernaculares dos alunos de uma turma de EJA da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, através de três instrumentos de pesquisa: questionários, diários de participantes e entrevistas semiestruturadas. Em seguida, foram observados e estudados os eventos de letramento escolares a partir da observação participante de 12 aulas de Língua Portuguesa na turma pesquisada e através da entrevista com a professora responsável pela disciplina nesse contexto. Posteriormente, buscou-se compreender em que medida esses letramentos se relacionavam ou poderiam realizar interfaces.

Em uma primeira instância, foi, então, percebido que os letramentos vernaculares desse grupo poderiam ser analisados a partir de quatro categorias que emergiram dos dados: letramentos nas esferas familiares e pessoais, letramentos na esfera profissional, letramentos das esferas de lazer e cultura e lazer e letramentos da esfera religiosa.

Conclui-se que todos esses eventos mapeados são relativos ao mundo adulto e envolvem tarefas de pais e mães de família, trabalhadores e cidadãos com responsabilidades. Assim, os eventos envolvem atividades bancárias, compras de produtos e alimentos, preenchimento de fichas, preparação de alimentos etc. Nesse contexto, o evento que mais se destacou foi o relativo ao campo das finanças, sendo que 7, dos 8 alunos, demonstraram precisar ler extratos, contracheques, retirar pagamentos e realizar atividades bancárias. Ainda se destacaram os eventos relativos às esferas religiosas.

Foi enfatizado, assim, o papel que a religião ocupa na vida desses sujeitos, e pode-se entender e concluir que o evento de letramento “ida à igreja” adquiriu um significado mais amplo para aquele grupo, se expandindo enquanto uma prática de letramento desses alunos, pois adquiriu um significado social e se traduziu em uma ideologia para esses sujeitos que, neste contexto social e histórico, deram muita importância para as questões

religiosas e consideram essas atividades enquanto parte de suas rotinas e de suas identidades, conforme foi bastante demonstrado neste espaço.

Cabe destacar que os eventos de letramento mapeados foram entendidos, conforme aponta Street (2003) enquanto situações particulares, nas quais foi possível observar, de maneira concreta, o que estava acontecendo no que se referia aos usos da leitura e da escrita. Contudo, esses eventos, ao serem contextualizados e analisados em termos de suas especificidades, em lugares e épocas diversas, passaram-se a se referir aos comportamentos dos indivíduos na sociedade numa determinada cultura e, assim, adquiriram sentido, através de práticas de letramento. Dessa forma, segundo o mesmo autor, as práticas medeiam os eventos, sendo mais abstratas e se referindo a modelos e ideologias, conforme se discutiu no capítulo um.

Ainda a respeito dos letramentos vernaculares desse grupo, percebeu-se a carência de eventos relativos à esfera de cultura e lazer, compreendendo-se que há uma lacuna na formação cultural e no acesso aos bens simbólicos e ao lazer desse público, o que acaba levando esses sujeitos a uma posição socialmente deprestigiada.

O resultado acerca dos letramentos vernaculares dos alunos ilustrou a questão defendida por Street (2003) de que os letramentos são sempre referentes a visões particulares e a ideologias, sendo atos sociais, os quais não podem ser dados ou estabelecidos por alguém. Assim, ficou demonstrado que, conforme adverte Street (2003, 2014), existe variação de letramentos em diferentes práticas e contextos. Dessa forma, assim, como destacado no primeiro capítulo e de acordo com Rojo (2009), os significados dos letramentos variam através dos tempos, das culturas e até mesmo no âmbito de uma mesma cultura.

Da mesma forma que Pereira (2013), chegou-se à conclusão de que os usos que os indivíduos fazem da língua estão, intrinsecamente, relacionados a suas experiências, vivências e desejos e que esses usos são de extrema importância para esse grupo por os tornarem pertencentes a uma sociedade. Nas palavras da autora:

[...] os usos que os sujeitos fazem ou pretendem fazer da escrita estão intimamente relacionados com suas vivências e com suas aspirações individuais construídas socialmente. Aos olhos de pessoas que já possuem a habilidade da escrita, tais aspirações podem parecer limitadas, mas, para esses sujeitos, elas adquirem um sentido especial, que é o de garantir que eles se vejam como pertencentes à sociedade letrada. (PEREIRA, 2013, p.83)

No que se refere à pesquisa acerca dos letramentos escolares, foi discutido que o trabalho que a professora realizou com os conteúdos gramaticais “sinais de pontuação” e

“tipos de frases” não se traduziu enquanto uma prática para a promoção do letramento por não estar relacionada a nenhuma prática social e por não ter utilizado o recurso de um gênero textual para contextualizar o assunto.

Essa contextualização do conteúdo a partir de um gênero textual foi considerada importante neste estudo, pois defendeu-se que o letramento pode ser desenvolvido através do uso dos gêneros textuais na sala de aula, já que esses instrumentos são compreendidos aqui enquanto construtos históricos que permeiam as relações e ações das pessoas, não havendo comunicação e prática social que não se vincule a um gênero.

De acordo com a concepção social de gênero da Nova Retórica, destacada neste estudo, os gêneros dão forma as nossas ações e intenções (BAZERMAN, 2011, p.10). Ainda destacou-se na pesquisa-se que os gêneros moldam os pensamentos e as interações, sendo, ainda segundo Bazerman (2011, p.31), “ferramentas para descobrir os recursos que os alunos trazem consigo (...)”. Nesse sentido, o trabalho com gêneros nas salas de aula é compreendido, assim como nas propostas curriculares analisadas, enquanto um caminho profícuo para o trabalho da leitura, da escrita e do desenvolvimento dos letramentos.

Por essa razão, a proposta da professora Angélica de trabalhar com poemas já se aproximou mais de um trabalho na perspectiva dos gêneros. Contudo, foi demonstrado que muito se focou nos aspectos formais do gênero, em detrimento de uma abordagem mais social do gênero. Assim, concluiu-se que, ao focar aspectos gramaticais descontextualizados e ao abordar características formais do gênero poemas, a prática de Angélica aproximou-se de um modelo de letramento autônomo, compreendido aqui, segundo Street (2014), enquanto uma prática que é desvinculada dos contextos e enquanto um conjunto de habilidades a serem aprendidas para o desenvolvimento pessoal.

Apesar da crítica quanto à abordagem do gênero poema, compreendeu-se que essa foi uma prática produtiva que poderia contribuir para a ampliação dos letramentos dos alunos, ainda que gêneros literários não façam parte dos letramentos vernaculares desse público específico. Afinal, ao se considerar esses letramentos locais dos alunos, não se está afirmando que o ensino deva reduzir-se a eles, mas sim, partir deles.

Outros eventos de letramento escolar foram considerados importantes, como a ida ao teatro e à palestra sobre drogas, que também contribuíram para a ampliação dos letramentos desses alunos. Considerou-se que esses eventos e as atividades que giraram em torno dos temas “eleições” e “consumo” se estreitaram mais com a concepção de

letramento ideológico, proposto por Street (2003), por contribuírem para ampliar o senso crítico dos alunos e por trabalharem a questão da não neutralidade da linguagem.

Sintetizando a análise sobre as relações entre letramentos cotidianos e escolares, discutiu-se que as aulas de Língua Portuguesa, na turma pesquisada, consideram, em certa medida, os letramentos cotidianos dos alunos e suas vivências, ao se basearem em alguns gêneros familiares a eles, como bilhetes e receita (segundo dados da entrevista com a professora da turma) e ao abordarem assuntos de interesse do grupo, como o caso do tema “consumo”, que foi desenvolvido a partir de uma conversa na turma, conforme relatado no capítulo de análise de dados.

A abordagem do tema “eleições”, relatado pela professora durante a entrevista, também demonstrou uma interface entre as práticas escolares e cotidianas, pois pode-se notar que, devido ao período de coleta de dados ter sido na época eleitoral, os sujeitos já estavam engajados nesse assunto, preocupados com a eleição e interessados na leitura de gêneros relacionados, como propagandas de candidatos e notícias de jornais. Dessa forma, essa relação entre as práticas mostrou-se produtiva para ampliação dos letramentos, embora já se tenha argumentado no capítulo anterior outras possibilidades de abordagem do tema, a partir do enquadre no gênero debate, por exemplo.

A análise revelou que, em outros momentos, ocorreu um distanciamento entre os letramentos cotidianos e escolares, no trabalho com os aspectos gramaticais e na abordagem do gênero poemas. A esse respeito, pode-se concluir que os pontos de distanciamento entre esses letramentos geraram também práticas tradicionais de ensino e um ensino descontextualizado de aspectos históricos e culturais, ainda corroborando para uma perspectiva de letramento autônomo.

Acredita-se que poderia haver uma maior interface entre as práticas de letramento cotidianas e as práticas de letramento escolar nesse universo, a fim de que o trabalho linguístico pudesse contemplar também aspectos socioculturais, e que a linguagem pudesse ser uma forma de ação e interação e ainda um instrumento de poder, capaz de tornar os cidadãos cada vez mais críticos e ativos socialmente.

Ao se comparar as práticas de letramento vernaculares, através das análises dos diários e das entrevistas, com as práticas escolares observadas nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se perceber o abismo que ainda separa essas práticas, sendo necessário, segundo Kleiman (2008), ter cautela para que o trabalho de letramento não se reduza aos aspectos técnicos da escrita e ao modelo autônomo, pois:

as abordagens predominantemente instrumentais, mais típicas de programas emergenciais, como a alfabetização de adultos, organizam-se, geralmente, com base nas análises das necessidades de leitura diversificada: a seleção de panfletos dos sindicatos, bulas de remédios, contratos de compra e venda, faturas, cheques, embalagens, como material didático obedece critérios utilitários que visam permitir o acesso a informação cuja confiabilidade e objetividade estariam no fato de pertencerem ao mundo da escrita e da ciência. Tal seleção se fundamenta nas concepções funcionais de ensino da escrita para grupos extremamente defasados, como seria analfabeto adulto. (KLEIMAN, 2008, p.53)

Ao contrário disso, torna-se necessário que a escrita se traduza enquanto uma construção social, na qual os aspectos relativos ao discurso (como interlocutor, destinatário e valores culturais) sejam instrumentos críticos, e não meramente de caráter funcional, para que haja uma interface maior entre os letramentos cotidianos e escolares. Essa relação entre esses letramentos pode se dar também a partir do momento em que a escola não mais ignorar o conhecimento desenvolvido fora de seus muros, e que outras instituições, como a família, por exemplo, também sejam consideradas protagonistas na construção do saber, realizando-se parcerias. Nas palavras de Kleiman (2016):

(...) a escola prossegue trabalhando, geralmente, de forma isolada e fechada, ignorando as possibilidades de troca que possam se efetivar na vivência escolar com vistas ao desenvolvimento do educando. Na contramão desse processo, outros microssistemas, como, por exemplo, a família e a comunidade, deixam também de oferecer apoio à ação educativa, movidos pela crença de que é papel fundamental da escola responsabilizar-se pela tarefa de educar e instruir os seus alunos. (KLEIMAN, 2016, p. 256)

Este estudo teve o intuito de demonstrar, portanto, a relevância de se considerar as práticas de letramento vernaculares de cada aluno, pois, conforme defende Street (1984, 1993, 1995, 2003, 2012, 2014), não há apenas o letramento escolar, há várias formas de letramento que geram impactos na vida dos sujeitos e que devem ser consideradas pelos professores de língua.

Outra pretensão deste estudo foi destacar que a sistematização acerca do uso dos gêneros já utilizados e significativos para os sujeitos pode servir enquanto direcionamentos para expansão dos letramentos. A título de exemplo, pode-se citar o trabalho com o gênero receitas culinárias, classificadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enquanto gênero do domínio “instruções e prescrições”: foi verificado que um grupo de alunas têm o costume de ler receitas, mas percebeu-se que esses sujeitos ainda podem desconhecer especificidades do gênero, como a questão da escrita fracionária nos ingredientes, ou podem não saber utilizar esse gênero de forma adequada ou que podem ainda ter dificuldades para escrever uma receita para um amigo. Dessa forma, é

interessante que as aulas de Língua Portuguesa partam dessa prática de letramento cotidiana dos alunos, buscando ampliá-la e fazendo com que eles reflitam criticamente sobre o gênero e que tenham consciência de seu uso social, pois o que muito se observou foi que os sujeitos utilizam a leitura e a escrita com relativa desenvoltura fora da escola, porém não se dão conta disso.

Progressivamente, outros gêneros, além daqueles com os quais os aprendizes estão familiarizados, podem ser introduzidos para ampliar os usos da leitura e da escrita e, portanto, dos letramentos. Para Bazerman (2011), aprender a escrever é uma tarefa difícil, que exige domínios cada vez mais complexos, assim, conforme destacado no capítulo terceiro, o autor adverte que, sem a motivação do aluno, fica difícil de o professor trabalhar e, por isso, é necessário identificar os textos pelos quais os estudantes se interessam, pois, se eles aprenderem a usar a escrita em situações particulares, também terão desenvoltura em outros contextos.

Cabe ressaltar que não se espera e nem se sugere que todos os professores devam realizar uma pesquisa etnográfica no universo no qual atuam antes de desenvolverem o currículo. Isso demandaria um tempo que a escola, em geral, não tem. O que se propõe é que os educadores escutem seus alunos, suas histórias, aquilo que eles têm a dizer e pesquisem, mesmo que de maneira não sistematizada, compreendendo seus gostos, preferências e necessidades, conforme apontam Freire (1997) e Barcellos (2010) e conforme, inclusive, foi percebido na prática da professora sujeito de pesquisa.

Dessa forma, o currículo de Língua Portuguesa poderá ser mais dinâmico, dialógico e multicultural, assim como acreditam as teorias pós-críticas, na vez que, de acordo com Pelandré e Aguiar (2009):

Conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e, muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar. (PELANDRÉ e AGUIAR, 2009, p.88)

Acreditando que o currículo não pode ser cristalizado ou fechado, assim como afirmam as autoras, este estudo apontou para a possibilidade de se trabalhar diferentes gêneros textuais, realizando interfaces entre os letramentos cotidianos e escolares e buscando a ampliação dos letramentos ideológicos e críticos.

Pelo exposto, espera-se ter contribuído para reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na EJA, a partir da defesa de que os gêneros textuais das esferas cotidianas dos alunos podem subsidiar as práticas de letramento escolares, servindo de instrumentos

para, a partir daí, ampliarem-se os letramentos dos sujeitos, compreendendo-os enquanto protagonistas na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et phototypes*. Paris: Nathan, 1993.

ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G.de; FERREIRA, A.T.B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. de (orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ALMEIDA, M.L.S de. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In SOARES, L. *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de Jovens e Adultos*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRADE, E.N.S. de; SILVA, R.P. da. Produção de diferentes gêneros textuais em turmas de alfabetização de jovens e adultos: dificuldades e possibilidades. In ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2012.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 2000.

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 [1963].

BARCELLOS. V. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARTLETT, L; MACEDO, M.S.A.N. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos estudos sobre Letramento. *Revista brasileira de alfabetização –ABAINF*. Vitória, ES. V.1.n.1. p.227-236/jan/jun. 2015.

BARTON, D. e HAMILTON, M. *Local literacies. Reading and writtting in one community*. Londres: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. HOFFNAGEL, J; DIONÍSIO, A. P. [org]. *Gêneros textuais tipificação e Interação*. Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BAZERMAN, C; HOFFNAGEL, J; DIONÍSIO, A. P. [org]. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BAZERMAN, C. *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

BAYNHAM, M. *Literacy practices. Investigating literacy in social contexts*. Londres/Nova York: Longman, 1995.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: 18 DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BONINI, A. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de jovens e Adultos*. Cadernos de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9394/96*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.v.2*. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRONCKART. J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna1. Projeto Temático Letramento do Professor. In: Covre et al. (2004). Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nossocafé com o revigorante chá de Bakhtin. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso.p.221-257. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_Cleci_oBunzen.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2016, às 13h.

CHAVES, S. S. A importância do Letramento na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Filosofia Capital*. Vol.3. 2008. Edição 7.2008. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/viewDownloadInterstitial/74/65>>. Acesso em: 10 ago. 2013, às 15h.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. revista e - ped – facos/cnecósório vol . 2 – nº1 – ago/2012 – issn 2237-7077. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf> Acesso em: 30 dez. 2016, às 12h.

CONTERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSON, R. *Letramento Literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, M.V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V (org). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: D.P e A editora, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EUZÉBIO, M.D. *Letramento em foco: os usos da escrita em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC.)* Focus on literacy: the uses of writing in a community school in Florianópolis (SC) * Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – Santa Catarina / Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada , 2012, DOI: 10.1590/S1984-63982012005000011

FEITOSA, S. C. S. Paulo Freire e o sócio-construtivismo. In YAMASAKI, A. A.; SANTOS, E. M. dos; NASCIMENTO, L. M. J. do; FEITOSA, S. C. S. *Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana*. Cadernos da EJA. São Paulo: IPF, 1999.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os sentidos?. *Revista Educação e sociedade*. vol. 23, n.81, dez. Campinas: UNICAMP, 2002. p. 21-47.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1984). *A psicogênese da língua escrita*. Tr. da 1ª ed. em espanhol por D. Lichtenstem et al. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FILHO, V. S; RODRIGUES, R.H. *Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso*. Linguagem em (dis)curso, Tubarão: SC, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012.

FRADE, I.C.A.S. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor /*. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

Disponível em:
<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 15 dez. 2016, às 19h.

FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the new rhetoric*. London/Bristol, Taylor & Francis, 1994, pp. 79-101

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, 2002b.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 57. Mar/abr. 1995.

GOODLAD, J. I et al. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill, 1979.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GUIMARÃES, A. M. de M. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 60-65, jan./abr. 2006.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1989): Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Geelong, Vic: Deakin University Press. Oxford: OUP. (2nd edn)

HAMZE, Amelia. ABRÁPIA Disponível em: <http://educador.brasile Escola.com/trabalho-docente/bullying-escolar.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org) *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p.318-342.

JONES, K. (2000). Texts, mediation and social relations in a bureaucratized world, In: MARTIN-JONES, M. e JONES, K. (orgs.) *Multilingual literacies*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, pp. 209-228.

JONES, K.; JONES, M. M.; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre letramento multilíngue – Diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. [org]. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Proposta curricular da Rede Municipal: Educação de Jovens e Adultos*. 2012.a. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_eja.pdf> Acesso em 20 jan.2017, às 14h.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Proposta curricular de Língua Portuguesa*. Juiz de Fora, 2012.b Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/rede_municipal/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf> 25 fev.2015, às 19h.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Revista Linguagem em (Dis)curso* – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A.B. Projetos De Letramento na Educação Infantil Universidade Estadual de Campinas. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. 20 mar.2016, às 14h.

KLEIMAN, A.B. ASSIS, J.A. (org.). *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras. 2016.

LEAL. T.F. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: planejamento no cotidiano docente. In LEAL, T.F.;ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. de (orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LEAL, T.F; SANTANA, J. S. de. *Reflexões sobre documentos curriculares brasileiros acerca do trabalho com gêneros discursivos*. Revista brasileira de alfabetização. Vitória: ES. V.1.n.1. Jan./jun.2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (org.) *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. Parábola. 2005.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudanças. *Espaço do currículo*. v.6, n.2, p.340-354, Mai a ago. 2013. Disponível em:<<http://periodicos.ufpb/index.php/rec340>>. Acesso em: 10 jan.2017, às 13h.

MAGALHÃES, I. Introdução. In: _____ [org]. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.7-14.

MAGALHÃES, T.G; FERREIRA, F.C. *Proposta curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juiz de Fora (MG)*. Revista Signum. v.17. Londrina, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. [org]. *Gêneros textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTIN, J. R. *Factual writing: exploring and challenging reality*. Geelong: Deakin University Press, 1985.

MEC. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final* (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, 2001.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”. In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de educação. N.18. set/out/nov/dez. 2001. E práticas de educadores. Serviço Social do Comércio Educação em Rede. 2011.

MORTATTI, M.R.L. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

NICODEMOS, A. As teorias críticas do currículo e o processo de execução, construção e ressignificação de práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos. In: *Currículos em EJA: saberes*. 2011.

OLIVEIRA, I.B de. *Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org 375>. Acesso: 30 jan.2016, às 20h30min.

OLIVEIRA, M.S. Letramentos e políticas públicas: a família na escola. In: KLEIMAN, A.B. ASSIS, J.A. (org.). *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

PAIVA, J. Proposições curriculares na Educação de Jovens e Adultos – Emergências na formação continuada de professores baianos. In: BARBOSA, M.I (org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P.A. Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. *Fórum Linguístico*. Florianópolis. v.6. n.2. (p.55-65), jul-dez, 2009.

PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

PEREIRA, M. L. *A construção do Letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PEREIRA, M.C.L. *Conhecendo espaços culturais: uma nova forma de aprender e reaprender na EJA*. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação UAB/UnB Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA Parceria MEC/SECAD. Brasília, junho de 2010.

PROESCHOLDT, M.W. *A Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos nas propostas Curriculares do Ensino Fundamental, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entre 2000 e 2003*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande: MS. 2008.

PIERRO, M.C.D; GALVÃO, A.M. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMALHO, V. C. V. S. Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas. Tese de doutorado. IL/LIP: UNB, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3532/1/2008_VivianeCVieiraSebbaRamalho_atepag178.pdf>. Acesso em: 12 fev.2015, às 21h.

RAYMUNDO, T.M. Aceitação da tecnologia por idosos. Dissertação de mestrado. Escola de Engenharia de São Carlos. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Downloads/TDE_TaiuaniMarquineRaymundo.pdf>. Acesso em: 15 fev.2016, às 23h.

RIBEIRO, V. M. A promoção do analfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: _____. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das letras, 2001.

ROCHA, A. N. *Currículo Escolar: Uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar*. Publicado em 17 de julho de 2014 em Educação. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar/123546/>>. Acesso em: 17 abr.2016, às 20h.

ROJO, R.; CORDEIRO; G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros dos discurso na escola. *Linguagem em (dis)curso* –LemD, v.8. n.3. p.581-612, set/dez.2008.

ROJO, R. CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

ROJO, R. H; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, L.L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores*. Campinas: Papirus, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, PJF. *Proposta Curricular da Rede Municipal: Educação de Jovens e Adultos*. 2012.

SILVA, A. da, et al. Desafios da Alfabetização de jovens e adultos: o programa Brasil Alfabetizado em foco. In ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org.). *Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, L. R. da; ARAÚJO, D. L. de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 10, n. 2, p. 315-338, maio/ago. 2010.

SILVA, T.T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, M. V. (org). *Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras*. Campinas, 2005.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 54-67.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan./Abr.n.025.São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, S. S. De; SILVEIRA, E.L. *Escolas do gênero: entre tradições e perspectivas Linguagem, educação e memória*. Edição nº 07, novembro de 2014. <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/issue/viewFile/78/82>>. Acesso em: 18 abr. 2016, às 20h.

SORJ, B.; GUEDES, L.E. *Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas*. Novos estudos CEBRAP. São Paulo. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200006> Acesso em: 18 abr. 2016, às 20h.

STREET, B. V. *Literacy in theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. *Social Literacies*. London: Longman, 1995.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. Trad. Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, I. [org] *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. Coleção: Letramento, Educação e sociedade. p.69-92.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na Educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. *Literacy in Theory and Practice*. New York. Cambridge University Press, 1993.

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Texto apresentado durante a teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e diversidade'. Outubro. 2003. King's College. Londres.

TINOCO, G. M. A. de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado): Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem. Campinas. 2008.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Relatório final de Pesquisa: o diálogo como dispositivo de diferenciação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. Núcleo de pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular. 2008.

VILAR, J.C.; ANJOS, I.R.S dos. *Currículo e práticas pedagógicas na Educação de jovens e adultos*. Espaço do Currículo, V.7,n.1, p.86-96. Jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://periódicos.ufpb.br>>. Acesso em: 13 mar. 2016, às 15h.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1936.

WILHELMS. M. P. A Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos nas propostas curriculares do ensino fundamental, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entre 2000 e 2003. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campo grande/MG. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Downloads/MARCIA%20PROESCHOLDT%20WILHELMS%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/L%C3%ADvia/Downloads/MARCIA%20PROESCHOLDT%20WILHELMS%20(3).pdf)>. Acesso em 13 mar. 2015.

YAMASAKI, A. A.; SANTOS, E. M. dos; NASCIMENTO, L. M. J. do; FEITOSA, S. C. S. *Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freiriana*. Cadernos da EJA. São Paulo: IPF, 1999

YIN, R. K. *Estudo de caso: Planejamento e método*. Trad. Daniel Grassi. São Paulo: Bookman, 2002.

YAMAKAWA, I. A.; PAULA, J. G. P. N. de.; ZAPPONE, M. H. Y. *Práticas de letramento literário: o papel da escola na formação do leitor*. In: Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. n. 3, 3012. Porto Alegre – RS. Anais. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

ZANDOMÊNICO, S.C.M.R. O processo de construção da escrita na EJA: algumas considerações. *Revista Fórum Identidades* | ISSN: 1982-3916 Itabaiana: Gepiadde, ano 9, Volume 19 | set.. – dez. de 2015. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/4811/4034>> Acesso em: 20 mar. 2016, às 17h.

Anexo 1 – Modelo de questionário**Pesquisa de doutorado em Linguística**

Pesquisador: Lia

Questionário do aluno

- 1) Nome: _____
- 2) Idade: _____
- 3) Profissão: _____
- 4) Estado civil
☐ solteiro(a) ☐ casado(a) ☐ divorciado(a) ☐ viúvo(a)
- 5) Número de filhos:
☐ 0
☐ 1
☐ 2
☐ 3 ou mais
- 6) Há quanto tempo estava sem estudar antes de ingressar nesta escola?
☐ Menos de um ano ☐ Mais de 1 ano ☐ Mais de 5 anos ☐ Mais de 10 anos
☐ Mais de 20 anos ☐ estudava em outra escola
- 7) Quais motivos o levaram a abandonar a escola ou a não estudar? (Marque mais de uma opção se desejar)
☐ Trabalho.
☐ Distância entre a escola e a casa.
☐ Falta de transporte para ir para a escola.
☐ Desinteresse pelos estudos.
☐ Dificuldades de aprendizagem.
☐ Outros. Quais? _____
- 8) Com qual idade interrompeu os estudos pela primeira vez?
☐ Nunca estudei.
☐ Antes dos 10 anos.
☐ Entre os 10 e 15 anos.
☐ Depois dos 15 anos.
- 9) Você já interrompeu os estudos várias vezes?
☐ Não. Nunca abandonei.
☐ Não. Apenas uma vez.
☐ Sim. Mais de duas vezes.
☐ Sim. Mais de cinco vezes.
☐ Sim. Por diversas vezes, mas não me lembro quantas.
- 10) Você chegou a repetir algum ano escolar?

- ☐ Nunca tinha estudado antes.
- ☐ Não.
- ☐ Sim. Uma vez.
- ☐ Sim. Duas vezes.
- ☐ Sim. Mais de duas vezes.

11) O que o fez retomar os estudos depois de adulto? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ A vontade de aprender a ler.
- ☐ A vontade de aprender a escrever.
- ☐ O desejo de saber mais.
- ☐ Necessidades no trabalho.
- ☐ O desejo de conquistar um emprego melhor.
- ☐ O desejo de ocupar tempo ocioso e me distrair.
- ☐ O desejo de fazer amizades.
- ☐ outros. Quais? _____

12) Além da escola, quais outros locais você costuma frequentar? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Trabalho
- ☐ Igreja ou locais religiosos
- ☐ Cinemas
- ☐ Praças
- ☐ Teatros
- ☐ Restaurantes e bares
- ☐ Casa de parentes e amigos
- ☐ Festas e bailes
- ☐ Bibliotecas
- ☐ Outros. Quais? _____

13) O que você costuma ler fora da escola? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Jornais
- ☐ Revistas
- ☐ Poesias
- ☐ Bilhetes
- ☐ Convites
- ☐ lista de compras
- ☐ Livros de histórias
- ☐ Receitas
- ☐ Caderno de aulas
- ☐ cópias do quadro
- ☐ Livros didáticos
- ☐ Textos/frases entregues pela professora
- ☐ Exercícios e atividades feitos em sala
- ☐ Dicionário
- ☐ Cartazes
- ☐ Avisos

- ☐ Letreiros de ônibus
- ☐ Outdoors
- ☐ Propagandas
- ☐ Bulas
- ☐ manuais de instruções
- ☐ Diário pessoal
- ☐ Bíblia ou textos religiosos
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (celular)
- ☐ Mensagens nas redes sociais
- ☐ Notícias na internet
- ☐ Não costumo ler nada
- ☐ Outros. Quais? _____

14) O quê você costuma ler na escola? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Jornais
- ☐ Revistas
- ☐ Poesias
- ☐ Bilhetes
- ☐ Convites
- ☐ Listas de compras
- ☐ Livros de histórias
- ☐ Receitas
- ☐ Caderno de aulas
- ☐ Cópias do quadro
- ☐ Livros didáticos
- ☐ Textos/frases entregues pela professora
- ☐ Exercícios e atividades feitos em sala
- ☐ Dicionário
- ☐ Cartazes
- ☐ Avisos
- ☐ Propagandas
- ☐ Bulas
- ☐ Manuais de instruções
- ☐ Diário pessoal
- ☐ Bíblia ou textos religiosos
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (celular)
- ☐ Mensagens nas redes sociais
- ☐ Notícias na internet
- ☐ Não costumo ler nada
- ☐ Outros. Quais? _____

15) O quê você tem costume de escrever fora da escola? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Poesias
- ☐ Bilhetes
- ☐ Convites
- ☐ Lista de compras
- ☐ Receitas

- ☐ Tarefas escolares
- ☐ Cartazes
- ☐ Avisos
- ☐ Diário pessoal
- ☐ Textos religiosos
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (celular)
- ☐ Mensagens nas redes sociais
- ☐ Assinatura do nome
- ☐ Endereços
- ☐ Formulários
- ☐ Não costumo escrever nada
- ☐ Outros. Quais? _____

16) O que você costuma escrever na escola? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Poesias
- ☐ Bilhetes
- ☐ Convites
- ☐ Lista de compras
- ☐ Receitas
- ☐ Tarefas escolares
- ☐ Cartazes
- ☐ Avisos
- ☐ Diário pessoal
- ☐ Textos religiosos
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (celular)
- ☐ Mensagens nas redes sociais
- ☐ Assinatura do nome
- ☐ Endereços
- ☐ Formulários
- ☐ Não costumo escrever nada
- ☐ Outros. Quais? _____

17) O que você gostaria de ler mais na escola? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Jornais
- ☐ Revistas
- ☐ Poesias
- ☐ Bilhetes
- ☐ Convites
- ☐ Listas de compras
- ☐ Livros de histórias
- ☐ Receitas
- ☐ Caderno de aulas
- ☐ Cópias do quadro
- ☐ Livros didáticos
- ☐ Textos/frases entregues pela professora
- ☐ Exercícios e atividades feitos em sala

- ☐ Dicionário
- ☐ Cartazes
- ☐ Avisos
- ☐ Propagandas
- ☐ Bulas
- ☐ Manuais de instruções
- ☐ Diário pessoal
- ☐ Bíblia ou textos religiosos
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (celular)
- ☐ Mensagens nas redes sociais
- ☐ Notícias na internet
- ☐ Outros. Quais? _____

18) O que você gostaria de aprender mais na escola? (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Leitura
- ☐ Escrita
- ☐ Conhecimentos gerais
- ☐ Informática
- ☐ Falar em público
- ☐ Fazer contas
- ☐ Atividades de matemática
- ☐ Outros. Quais? _____

19) Dentre as respostas marcadas no item anterior, qual seria a mais importante para você?

- ☐ Leitura
- ☐ Escrita
- ☐ Conhecimentos gerais
- ☐ Informática
- ☐ Falar em público
- ☐ Matemática
- ☐ Outras marcadas
- ☐ Todas são importantes

20) Você já se sentiu envergonhado por não saber ler ou escrever alguma coisa?

- ☐ Não me lembro
- ☐ Não, nunca
- ☐ Raramente
- ☐ Sim, algumas vezes
- ☐ Sim, frequentemente

21) Você já pediu a ajuda de alguém para ler ou escrever algo?

- ☐ Não me lembro
- ☐ Não
- ☐ Sim, poucas vezes
- ☐ Sim, muitas vezes

22) Aprender a ler é: (Mais de uma opção poderá ser marcada)

- ☐ Importante para o meu trabalho.
- ☐ Importante para viver em sociedade.

- () Um desafio de vida.
- () Importante para melhorar de vida.
- () Um prazer.
- () Outros: _____

23) Aprender a escrever é

- () Importante para o meu trabalho.
- () Importante para viver em sociedade.
- () Um desafio de vida.
- () Importante para melhorar de vida.
- () Um prazer.
- () Outros: _____

Anexo 2 – Síntese dos dados do questionário

Aluno	Idade	Profissão	Estado civil	Número de filhos	Tempo sem estudar	Motivos do abandono	Idade que interrompeu os estudos	Quantidade de vezes que interrompeu os estudos	Repetição escolar	Motivação Para voltar aos estudos
Álvaro	48	Tecelão	Divorciado	2	Mais de 20	Trabalho, distância e falta de transporte	Antes dos 10	Apenas uma vez	Não	Ler Escrever Saber mais Distrair
José Mauro	40	Trocador	Casado	3 ou mais	Mais de 20	Trabalho e dificuldades de aprendizagem	Depois dos 15	Apenas uma vez	Mais de duas vezes	Ler Escrever Saber mais
Joana	49	Cuidadora de idosos	Casado	2	Mais de 20	Desinteresse e dificuldades	Entre 10 e 15	Apenas uma vez	Não	Escrever Saber mais Emprego melhor
Juliana	55	Doméstica	Viúva	2	Mais de 20	Trabalho	Nunca estudou	Não abandonou	Não estudava	Ler Escrever Distrair Amizades
Maria Eliza	54	Doméstica	Viúva	3 ou mais	Já estudava	Trabalho, desinteresse e gravidez	Entre 10 e 15	Apenas uma vez	Sim, mais de 2	Ler Escrever Saber Distrair Amizades
Maria Clara	49	Doméstica	Casada	3 ou mais	Mais de 20	Trabalho	Entre 10 e 15	Apenas uma vez	Sim, mais de duas vezes	Saber mais Distrair Amizades. Outros?
Marcela	49	Do lar	Solteiro	3 ou mais	Mais de 20	Trabalho	Entre 10 e 15	Apenas uma vez	Sim, uma vez	Saber mais
Ondina	56	Gari	Viúva	3 ou mais	Mais de 20	Trabalho, falta de transporte e dificuldades de aprender	Nunca estudou	Não abandonei	Nunca estudou	Ler Escrever Saber mais Trabalho Emprego Distrair Amizades

Anexo 3 – Modelo do diário de participante**DIÁRIO DE PARTICIPANTE**

Nome: _____ Data: _____

TURNO	ATIVIDADE	PRECISOU LER OU ESCREVER ALGO? O QUÊ?
MANHÃ		
TARDE		
NOITE		

Anexo 4 – Roteiro da entrevista com os alunos (Perguntas gerais)

- 1) Por que você interrompeu os estudos quando criança?
- 2) Quais motivos o fizeram retomar os estudos na idade adulta?
- 3) Qual é a sua profissão ou ocupação atualmente?
- 4) O seu trabalho lhe exige ou exigia leitura ou escrita?
- 5) Seus filhos e/ou esposo(a) lhe exigiram ou exigem algum conhecimento de leitura ou escrita?
- 6) Os locais que você frequenta lhe exigem ler ou escrever algo?
- 7) Você poderia citar um exemplo de texto que leu na escola?
- 8) Você poderia citar um exemplo de texto que costuma ler/escrever fora da escola?
- 9) Você considera ter mais dificuldades na leitura ou na escrita?
- 10) Você pode citar uma situação na qual se sentiu constrangido por não conseguir ler ou escrever algo?

Roteiro da Entrevista dos alunos (Perguntas específicas)

Roteiro de entrevista semiestruturada - Álvaro

- 1- Você tem costume de ler sempre jornal?
- 2- Que parte do jornal mais lhe interessa?
- 3- Você costuma recolher panfletos de supermercados e lojas?
- 4- Para que você lê panfletos?
- 5- Por que você leu propaganda de um político?
- 6- Durante seu trajeto você costuma ler algo?
- 7- Você lê alguma coisa que passa na televisão, enquanto está assistindo?
- 8- Para que você utiliza o computador? Utiliza a leitura e escrita durante essa atividade?
- 9- Você realizou alguma atividade de escrita ou leitura no banco?
- 10- O documento que você diz ter levado foi lido por você?

Roteiro da entrevista - José Mauro

- 1- Por que você escreveu no diário “Sabrina Santos , consultora de fragrância”?
- 2- Quando você vê televisão, tem o costume de ler algo que passa na tela? Cite um exemplo.
- 3- Quando você vai ao dentista, costuma ler alguma coisa na sala de esperas? Ou precisa escrever algo. Como uma ficha?
- 4- Quando você cozinha, utiliza receita?
- 5- Você tem costume de fazer tarefas escolares em casa?
- 6- Por que você foi à empresa onde trabalha estando de folga?
- 7- Quando você foi à empresa precisou escrever ou ler algum texto?
- 8- Por que você costuma ler a bíblia?
- 9- Com que frequência você costuma ler a bíblia?

- 10- Qual biblioteca você frequenta?
- 11- Para ir ao supermercado, você costuma fazer lista?
- 12- Quando você está no supermercado, costuma ler algo? Por exemplo: rótulo de produtos ou algum cartaz de promoção?
- 13- No dia 06 de outubro, você apenas foi ao dentista? (Não há nenhuma atividade registrada para este dia, além do dentista)
- 14- Com qual objetivo, você leu o texto “Cidade um grande centro de consumo” novamente? Conforme você registrou no diário?
- 15- Você tem costume de ler os contra-cheques que recebe?
- 16- Você compreende bem o conteúdo dos contra-cheques?

Roteiro entrevista semiestruturada - Joana

- 1- Você sempre utiliza receitas para cozinhar? Por que utiliza e quando?
- 2- Com que frequência você lê a bíblia?
- 3- Por que você tem o costume de ler a bíblia?
- 4- Você tem o costume de ler algo na tela da televisão, quando a está assistindo?
- 5- Qual cartão você diz ter ganhado e registrou no diário?
- 6- Você tem costume de utilizar eletrodomésticos?
- 7- Você já utilizou manual de instruções para utilizar algum aparelho?
- 8- Você precisou ler ou escrever algo ao ir ao médico?
- 9- Você tem costume de ler bula de remédio?
- 10- Durante seu trajeto para o trabalho, você costuma ler algo no caminho ou no transporte?
- 11- Qual foi o texto que você leu e registrou no diário?
- 12- Durante a caminhada que você fez, você leu algo pelo caminho?
- 13- Você costuma ir ao supermercado?
- 14- Qual foi a propaganda que você leu?
- 15- Você tem costume de ler outros livros, além dos religiosos?

Roteiro Entrevista semiestruturada- Juliana

- 1- Qual transporte você utiliza para trabalhar?
- 2- Durante o trajeto para o trabalho, você costuma ler alguma coisa?
- 3- Você tem costume de comprar jornal?
- 4- Qual seção do jornal você gosta de ler?
- 5- Você costuma ler algum material no consultório do dentista?
- 6- Você precisa escrever algo em função de ir ao dentista? (um horário, uma receita, ficha)
- 7- Você tem costume de ler textos escolares em casa?
- 8- Você utiliza receitas para cozinhar?
- 9- Você utiliza eletrodomésticos?
- 10- Você já precisou ler manuais de instrução de eletrodomésticos?
- 11- Você faz lista de compras?
- 12- Você tem o costume de ler algo no mercado? Como uma propaganda, um folheto ou um rótulo?
- 13- Qual texto você leu na escola e registrou no diário?
- 14- Você costuma ler alguma informação na tela da televisão quando a está assistindo?

- 15- De que forma você foi convidada para o aniversário que você diz não ter podido ir?
- 16- Qual revista você diz ter lido a noite?
- 17- Você tem costume de comprar e de ler revista?
- 18- Qual o livro você diz ter lido?
- 19- Você tem costumes de ler livros?
- 20- Por que você lê livros religiosos?
- 21- Você costuma ir à Igreja?
- 22- Nas aulas de informática, você lê ou escreve algo?
- 23- Ao ir ao banco, você precisa ler ou escrever?

Roteiro de entrevista semiestruturada - Maria Eliza

- 1- Você lê com facilidade a ficha de musculação da academia?
- 2- Você tem o costume de ler revista?
- 3- Qual revista ou qual seção dela você prefere?
- 4- Por que você lê revista?
- 5- Você lê o extrato de banco com facilidade?
- 6- Por que você leu uma receita?
- 7- Você tem o costume de escrever receitas?
- 8- Você tem dificuldades para ler receitas?
- 9- Onde estava a propaganda de um candidato que você diz ter lido?
- 10- Por que você leu a propaganda?
- 11- Você tem costume de realizar tarefas escolares em casa?
- 12- Você tem costume de ler cartazes na rua?
- 13- Por que você lê cartazes na rua?
- 14- Você costuma pegar panfletos na rua para ler?
- 15- Você costuma realizar alguma leitura quando vai ao mercado?
- 16- As aulas particulares que você diz frequentar são produtivas?
- 17- Por que você está fazendo aulas particulares?

Roteiro de entrevista semiestruturada - Maria Clara

- 1- Você precisou ler ou escrever algo no médico? Por que você leu ou escreveu?
- 2- Como você conseguiu a revista que leu? (Comprou, pediu emprestada)
- 3- Você tem costume de ler revistas?
- 4- Por que você lê revistas?
- 5- Você costuma utilizar receitas para cozinhar? Quando e por quê?
- 6- No caminho para o trabalho e/ou no seu transporte, você costuma ler algo? (placas, outdoors, propagandas)
- 7- Você costuma ler algo que passa na tela da TV, enquanto a está assistindo? Por que você lê? Dê exemplos.
- 8- Você já precisou ler manual de instrução ao utilizar algum aparelho eletrodoméstico? Quando e por quê utilizou?
- 9- Você tem costume de ler bulas de remédios? Quando e por quê?
- 10- Onde você leu as promoções do mercado? (cartaz, folheto, televisão)
- 11- No mercado você tem costume de ler ou escrever algo? (lista, promoções, rótulos)
- 12- Tem algo que você se lembra que tem costume de ler e escrever e que você não registrou no diário?

Roteiro entrevista semiestruturada - Marcela

- 1- Você tem o costume de ir sempre ao banco?
- 2- Para que você foi ao banco?
- 3- Você precisa ler ou escrever algo no banco?
- 4- Você tem o costume de ler receitas?
- 5- Para que você lê receitas?
- 6- Você tem costume de ir ao mercado?
- 7- Você precisa, geralmente, ler ou escrever algo para ir ao mercado ou quando está no mercado? (Exemplo: rótulos, listas, promoções)
- 8- Ao ir ao fisioterapeuta, você precisou ler ou escrever algo para realizar essa tarefa? (alguma placa no caminho, ficha, horário, receita de remédio)
- 9- Você tem o costume de realizar tarefas escolares em casa?
- 10- Você se lembra quais atividades você realizou em casa e registrou no diário?
- 11- Por que você lê as receitas do médico?
- 12- Ao assistir à televisão, você costuma ler algo na tela?
- 13- Você sempre vai à postos de saúde?
- 14- Você precisou ler ou escrever algo no posto de saúde? (Ficha, revista na espera)
- 15- Qual foi o livro de romance que você disse ter lido no diário?
- 16- Você tem facilidade de ler livros?
- 17- Por que você gosta de livros de romance?
- 18- Durante os passeios com as cachorrinhas, você não tem o costume de ler alguma placa ou algum outdoor, por exemplo, pelo caminho?
- 19- Quais foram os papéis que você separou para a perícia médica?
- 20- Você precisou ler ou escrever algo para a perícia médica?
- 21- Você tem o costume de ler para se divertir ou ler por prazer, conforme apontou ao ler um livro de piadas?
- 22- Você lê a bíblia em casa também? Com que frequência?
- 23- Que livro você ganhou da igreja?
- 24- Que tipo de exame você leu? Você entendeu o conteúdo do exame?

Roteiro de entrevista semiestruturada - Ondina

- 1- Que tipo de papéis você encontra jogado quando realiza seu trabalho?
- 2- Você costuma pegar esses papéis que encontra jogados para ler?
- 3- Algum texto que você encontrou lhe chamou a atenção?
- 4- Você costuma ler alguma informação na tela da televisão ao assisti-la?
- 5- O que significa “fazer contas”, escrito no seu diário, no dia 02/10?
- 6- Nas aulas de informática, você precisa ler ou escrever?
- 7- Ao ir à feira, você precisa ler ou escrever algo? (Exemplo: lista de compra, preços)
- 8- Você registrou no diário que estudou em casa. O que você estudou?
- 9- Você tem o costume de estudar em casa?
- 10- Você utiliza receita para cozinhar?
- 11- Qual texto você diz ter lido no diário?
- 12- Quando você vai ao médico ou a hospitais, você precisa ler ou escrever algo? (Exemplo: agendamento da consulta, revistas durante a espera, preencher fichar etc.)

Anexo 5 – Roteiro de entrevista semiestruturada com a professora de LP

- 1) Qual é sua formação? (Pós-graduação – formação continuada)?
- 2) Há quanto tempo você trabalha no magistério?
- 3) Há quanto tempo você trabalha com a modalidade Educação de Jovens e Adultos?
- 4) Quais são as séries ou os anos nos quais você trabalha na EJA?
- 5) Em sua opinião há diferenças no trabalho de LP no Ensino Regular e na EJA?
- 6) Quais seriam as especificidades do trabalho na EJA?
- 7) Você apontaria desafios ou dificuldades no ensino de LP na modalidade?
- 8) Você utiliza\ adota livro didático? De que forma? (Como suporte ou diariamente)
- 9) Que outros recursos didáticos você utiliza nas aulas de Língua Portuguesa?
- 10) Quais conteúdos de LP você trabalha em cada ano?
- 11) Você utiliza gêneros textuais na sala de aula?
- 12) Há um critério de seleção dos textos\gêneros para as aulas de LP nessas turmas?
- 13) Cite exemplos de gêneros textuais que você já utilizou esse semestre.
- 14) Cite um ou mais exemplos de uma atividade, que você considera de sucesso, desenvolvida a partir de gêneros.
- 15) Quais são as principais dificuldades que você observa em seus alunos em relação à língua?
- 16) Para você, os alunos ingressam na série\ano com algum um nível de letramento?
- 17) Você considera desenvolver um trabalho pautado na ampliação dos letramentos dos alunos? De que maneira?
- 18) Cite uma ou mais experiências que você considera bem sucedidas no trabalho de letramento.

Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa : **Letramento na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades do trabalho de leitura a partir do uso dos gêneros textuais em uma turma de alfabetização**¹⁸. Nesta pesquisa pretendemos investigar a maneira como o trabalho de leitura é desenvolvido em uma sala de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de Juiz de Fora/MG, identificando as principais dificuldades do professor alfabetizador e as possíveis alternativas de abordagens de leitura a partir de textos. O motivo que nos leva a estudar diz respeito ao fato de a modalidade para jovens e adultos ainda ser, nos dias de hoje, pouco estudada no campo da linguagem. Além disso, deve-se ao fato de a alfabetização de jovens, adultos e idosos ser um desafio ou uma dificuldade para muitos educadores do Brasil.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Observação nas aulas de Língua Portuguesa e entrevistas com alunos e com o professor. Como um risco possível, pode-se apontar a divulgação dos dados da pesquisa, antes da conclusão e como benefícios têm-se a contribuição para os estudos no campo da linguagem e na modalidade. Os participantes serão beneficiados com a pesquisa ao serem propostas estratégias de melhoria do ensino na modalidade.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

¹⁸ Após a coleta dos dados da pesquisa, os objetivos e o título do trabalho sofreram alguns ajustes em relação aos do projeto apresentado para o comitê de ética, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Juiz de Fora/ Faculdade de Letras/ Programa de pós-graduação em Linguística e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Letramento na Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades do trabalho de leitura a partir do uso dos gêneros textuais em uma turma de alfabetização”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20 .

Nome	Assinatura participante	Data
Nome	Assinatura pesquisador	Data
Nome	Assinatura testemunha	Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UFJF

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102- 3788 /E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: LIA FAGUNDES NEVES

ENDEREÇO: RUA DAS ROSAS – NOVO HORIZONTE

CEP: 36038-510. – JUIZ DE FORA – MG

FONE: (32) 8815-5686

E-MAIL: LIVIAFAGUNDESNEVES@YAHOO.COM.BR

Anexo 7 – Avaliação diagnóstica



CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEM
TRAVESSA DR PRÍSCO, 57, CENTRO
CEP 36010330 – JUIZ DE FORA – MG
TELEFONE: (32) 3690-7637 / 3690-7277

ALUNO: _____ DATA: ____/____/____

PROFESSORA: _____

1- LEIA COM ATENÇÃO:

O IRAPURU

IRAPURU É UM PÁSSARO TÍPICO DA AMAZÔNIA. ELA MEDE CERCA DE 12 CENTÍMETROS, TEM COR NEGRA, ESVERDEADA OU MARROM.

É UM PÁSSARO QUE SE ALIMENTA DE INSETOS E VIVE A BEIRA DE IGARAPÉS OU RIOS. COSTUMA CANTAR DURANTE MUITO TEMPO, DE MANHÃ E À TARDE. SEU CANTO ENCHE TODA A FLORESTA AMAZÔNICA DE MAGIA.

DIZ A LENDA QUE SEU CANTO É TÃO BELO QUE TODAS AS OUTRAS AVES FICAM MUDAS PARA OUVI-LO.

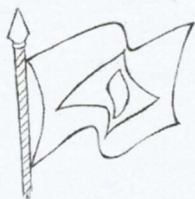
ENTENDENDO O TEXTO

A) QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

B) DE ONDE É O IRAPURU?

C) POR QUE AS OUTRAS AVES FICAM MUDAS QUANDO O IRAPURU CANTA?

2- ESCREVA O NOME DE CADA UMA DAS FIGURAS.









Anexo 8 - Plano de Curso de Língua Portuguesa


 Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
 Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEM

Plano de cursos: Português
 Educadora: ADRIANA MIRANDA
 Turmas: 9ª e 4ª Séries - TOPAZIO
 Objetivo Geral: Proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias à escrita e leitura,

Conteúdo Programático	Objetivos Específicos	Estratégias	Avaliação
• ALFABETO (VOGAIS E CONSOANTES) • SÍLABAS • FRASES (PRODUÇÃO DE TEXTOS) • EMPREGO DE LETRAS MAIÚSCULAS E MINÚSCULAS • PONTUAÇÃO • LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS • PRODUÇÃO DE TEXTOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS • ESTRUTURA DO TEXTO	- ler, interpretar e construir textos diversos de forma crítica e criativa, expressando suas ideias, sentimentos e conhecimentos. - desenvolver o gosto pela leitura. - reconhecer os diferentes gêneros e suas aplicações sociais.	- debates; - apresentação oral de trabalhos; - leitura de poesias, livros literários; - práticas de letramento; - produção de textos; - reescrita de textos; - confecção de livros; - dramatizações.	Privilegiar uma avaliação contínua diagnóstica em que sejam avaliados os aspectos qualitativos na aprendizagem de cada aluno.