



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CHARLIEL LIMA COUTO

“EU NÃO SEI LER, MAS EU SEI CONTAR HISTÓRIAS”: eventos de letramentos
vivenciados por jovens e adultos fora e dentro da escola

RECIFE - PE
2025

CHARLIEL LIMA COUTO

“EU NÃO SEI LER, MAS EU SEI CONTAR HISTÓRIAS”: eventos de letramentos
vivenciados por jovens e adultos fora e dentro da escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliana B. Correia de
Albuquerque.

RECIFE - PE
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Couto, Charliel Lima.

"Eu não sei ler, mas eu sei contar histórias": eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos fora e dentro da escola / Charliel Lima Couto. - Recife, 2025.

326 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Eliana Borges Correia de Albuquerque.

Inclui referências.

1. Eventos de letramentos; 2. Jovens e adultos; 3. Eventos não escolares e escolares; 4. Analfabetismo; 5. EJA. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CHARLIEL LIMA COUTO

“EU NÃO SEI LER, MAS EU SEI CONTAR HISTÓRIAS”: eventos de letramentos
vivenciados por jovens e adultos fora e dentro da escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Eliana B. Correia de
Albuquerque.

Aprovado em: 02/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eliana B. Correia de Albuquerque (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dr^ª. Leila Britto de Amorim Lima (Examinador Externa)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco – UFAPE

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Oliveira Galvão (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

AGRADECIMENTOS

A meus pais, **Maria Martins** e **José Couto**, pessoas simples, nascidas e criadas no campo, mas dentro de suas possibilidades, contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos meus avós maternos, dona **Neci Barbosa** e senhor **José Martins**. Saibam que mesmo não alfabetizados, vocês tinham muitos conhecimentos adquiridos na experiência da vida. E não, vocês não eram “cegos de guia”! A vocês, minha gratidão (*in memorian*).

À minha irmã, **Charliene**, por todos os compartilhamentos ao longo da jornada chamada vida, a nossa psicóloga da família.

A meu irmão caçula, **Charlison**, a quem muitas vezes eu obrigava a estudar, mesmo sem você querer, saiba que estava tentando ser o melhor irmão que eu poderia ser naquele momento, a você, minha eterna saudade (*in memorian*).

A meu companheiro de jornada, **Jeferson Henrique**, um dos poucos que presenciou minhas angústias, desde a seleção até o momento da defesa.

A todos os amigos e familiares que torceram, vibraram e me apoiaram neste projeto.

À minha orientadora, **Eliana Borges**, por todo compartilhamento de conhecimentos ao longo do desenvolvimento desse estudo e por ter acreditado que daria certo, desde a seleção.

À minha banca de qualificação e defesa **Ana Galvão**, **Marinaide Freitas** e **Andrea Ferreira**, vocês foram fundamentais para o andamento da pesquisa. A **Leila Britto** por se juntar às demais no momento da defesa, trazendo diversas contribuições.

A meus amados jovens e adultos, saibam que com vocês aprendi muito. Vocês são excepcionais: **Ana**, **Pedro**, **Josi**, **Camila**, **Sofia**, **Vaqueira**, **Tereza** e **Flávia**.

Às professoras da Educação de Jovens e Adultos, **Francisca** e **Carla**, profissionais competentes e apaixonadas pela alfabetização.

À **Secretaria de Educação de Buíque** e a todos os responsáveis pela **escola** a qual a pesquisa foi desenvolvida, grato pelo apoio.

À **Fabiana**, colega do doutorado, por todos os momentos de conversa, desabafos e angústias compartilhados.

À **Vanessa**, minha amiga de graduação, e que a vida fez com que nos encontrasse novamente na turma de doutoramento, possivelmente, para aprendermos juntos.

À **Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco**, pelo investimento no desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus **colegas de doutoramento** (turma 20), por todos os nossos momentos de descontração, mesmo que virtuais! Conseguimos!

Aos **professores e professoras** que passaram em minha vida, carrego um pouco de cada um de vocês em minha prática e em minha formação pessoal.

RESUMO

Objetivamos, nesta tese, de forma geral, analisar os eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos de uma turma do primeiro segmento da EJA em um município do Agreste de Pernambuco, fora e dentro da escola. Além disso, buscamos mais especificamente traçar o perfil a respeito das singularidades que formam nossos participantes, identificar os eventos de letramentos que esses jovens e adultos vivenciam em suas práticas diárias, como também identificar os eventos oportunizados pela escola e, por último, averiguar se havia alguma relação entre os eventos de letramentos vivenciados por eles na escola e fora dela, isso dentro das ações pedagógicas de duas professoras. O aporte teórico que fundamenta essa tese contempla a consolidação da EJA no campo jurídico brasileiro. E também, no mesmo capítulo, abordamos aspectos relacionados à propagação do preconceito direcionado às pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas. O segundo aporte teórico baseia-se nos estudos sobre letramentos, o qual subdividimos em algumas temáticas, a saber: aspectos históricos, os Novos Estudos de Letramento e os conceitos de eventos e práticas de letramentos, o uso do termo letramento no Brasil e a relação desses conceitos com a educação de jovens e adultos, além disso, apresentamos o levantamento bibliográfico. Sobre os aspectos metodológicos, partimos de uma pesquisa do tipo etnográfica, que foi dividida em dois momentos: observações e entrevistas em sala de aula, contabilizando 54 dias observados ao longo do ano letivo de 2023; e observações de eventos de letramentos vivenciados por três adultos fora da escola, em suas práticas sociais, totalizando 18 observações ao longo do ano de 2023 e 2024. Também se utilizou um diário de campo e uma diagnose de escrita de palavras no início e ao final do ano letivo. Para a análise dos dados, baseamo-nos em categorias fundamentadas pela Análise do Conteúdo (Bardin, 1977) e nos perfis sociais dos participantes (Lahire, 2004). Os resultados evidenciaram que os jovens e adultos são constituídos por diversas singularidades, não podendo prevalecer a condição de analfabetismo como marca principal. Além disso, a turma era formada por pessoas que tiveram o seu direito à educação negado quando criança, fato acarretado por diversos motivos. Sobre os eventos de letramentos vivenciados no dia a dia, constatou-se que todos eles, em especial, os três adultos acompanhados, interagem com diversas situações em que a leitura e a escrita estão presentes, mostrando ter diversos conhecimentos a respeito dos mais variados eventos de letramentos: uso de listas, leitura de rótulos, leitura de cardápios, leitura de placas, leitura de avisos, como também uma forte interação com eventos de letramentos digitais, não só sabendo usá-los, como identificando a função social de cada um dos eventos. Sobre os eventos de letramentos explorados em sala de aula, evidenciaram-se ações que envolveram textos de circulação social, tais como poemas, cartas pessoais, biografias, rótulos de produtos, listas diversas e preenchimento de formulários. Todavia, em sua maioria, as atividades utilizadas tendiam a infantilizar, se afastando das especificidades do público ou, ainda, eram usados pseudotextos, em que os próprios adultos não viam sentido em sua utilização. Por último, averiguou-se que em muitos momentos eram tecidas aproximações entre os eventos de letramentos trabalhados em sala de aula com os vivenciados pelos jovens e adultos fora da escola. Tais tessituras eram feitas em duas vertentes: de forma oralizada, buscando reconhecer e valorizar o que os estudantes sabiam sobre determinados gêneros textuais, assim, relacionando com os eventos que eles vivenciavam, ou, ainda, utilizar as expectativas de aprendizagem deles sobre a escrita de determinados textos para guiar as escolhas pedagógicas, como na produção de listas e preenchimento de fichas, por exemplo.

Palavras-chave: Eventos de letramentos. Jovens e Adultos. Eventos não escolares e escolares. Analfabetismo. EJA.

ABSTRACT

In this thesis, our general objective is to analyze the literacy events experienced by young people and adults in a first-segment EJA (Youth and Adult Education) class in a municipality in the Agreste region of Pernambuco, both inside and outside the school environment. More specifically, we aim to outline the profile and the unique characteristics of our participants, identify the literacy events these young people and adults engage in during their daily practices, as well as the events promoted by the school, and finally, to investigate whether there is any relationship between the literacy events they experience inside and outside the school, within the pedagogical actions of two teachers. The theoretical framework that supports this thesis includes the consolidation of EJA within the Brazilian legal context. Additionally, in the same chapter, we address aspects related to the spread of prejudice against young, adult, and elderly individuals who are not literate. The second theoretical foundation is based on studies on literacies, which we have subdivided into several thematic areas, namely: historical aspects; the New Literacy Studies; the concepts of literacy events and practices; the use of the term "literacy" in Brazil; and the relationship between these concepts and youth and adult education. In addition, we present a bibliographic review. With regard to the methodological aspects, we adopted an ethnographic research approach, which was divided into two phases: classroom observations and interviews, totaling fifty-four days of observation throughout the 2023 academic year; and observations of literacy events experienced by three adults outside the school, in their social practices, totaling eighteen observations throughout 2023 and 2024. A field diary and a word-writing diagnostic activity were also used at the beginning and end of the school year. For data analysis, we relied on categories grounded in Content Analysis (Bardin, 1977) and on the social profiles of the participants (Lahire, 2004). The results revealed that the young and adult learners are shaped by multiple individual specificities, and that illiteracy cannot be regarded as their defining characteristic. Furthermore, the class was composed of individuals whose right to education had been denied during childhood, a condition resulting from various factors. Regarding the literacy events experienced in daily life, it was found that all participants—especially the three adults who were closely followed—interact with a variety of situations in which reading and writing are present. They demonstrated knowledge of a wide range of literacy events: using lists, reading labels, reading menus, reading signs and notices, as well as engaging extensively with digital literacy practices. These individuals not only know how to use such resources but also recognize the social function of each of these events. As for the literacy events explored in the classroom, the activities included socially circulating texts, such as poems, personal letters, biographies, product labels, various types of lists, and the completion of forms. However, the majority of the activities tended to infantilize the learners, disregarding the specific characteristics of the adult education audience. In some cases, pseudotexts were used—texts that the adults themselves found to be meaningless or lacking relevance. Finally, it was observed that, on many occasions, connections were established between the literacy events addressed in the classroom and those experienced by the young and adult learners outside the school. These connections were made in two main ways: through oral exchanges, aiming to recognize and value what students already knew about certain text genres — thus relating them to the literacy events they experienced in daily life —

or by drawing on their learning expectations regarding the writing of specific texts to guide pedagogical choices, such as in the production of lists or the completion of forms.

Keywords: Literacy events. Young people and adults. Non-school and school events. Illiteracy. EJA.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous visons, de manière générale, à analyser les événements de littératie vécus par des jeunes et des adultes d'une classe du premier segment de l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) dans une municipalité de la région de l'Agreste, au Pernambouc, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Plus spécifiquement, nous cherchons à dresser le profil des singularités qui constituent nos participants, à identifier les événements de littératie que ces jeunes et adultes vivent dans leurs pratiques quotidiennes, ainsi que ceux proposés par l'école, et enfin, à examiner s'il existe une relation entre les événements de littératie vécus à l'école et ceux vécus en dehors, cela dans le cadre des actions pédagogiques de deux enseignantes. Le cadre théorique qui soutient cette thèse comprend la consolidation de l'EJA dans le champ juridique brésilien. Dans le même chapitre, nous abordons également des aspects liés à la propagation des préjugés envers les jeunes, adultes et personnes âgées non alphabétisées. Le second fondement théorique s'appuie sur les études sur la littératie, que nous avons subdivisées en plusieurs thématiques, à savoir : les aspects historiques, les Nouveaux Études de la Littératie, les concepts d'événements et de pratiques de littératie, l'usage du terme « littératie » au Brésil, et la relation de ces concepts avec l'éducation des jeunes et des adultes. Nous présentons également une revue bibliographique. Concernant les aspects méthodologiques, nous avons adopté une approche ethnographique, divisée en deux phases : des observations et des entretiens en classe, totalisant cinquante-quatre jours d'observation durant l'année scolaire 2023 ; et des observations d'événements de littératie vécus par trois adultes en dehors de l'école, dans leurs pratiques sociales, totalisant dix-huit observations entre 2023 et 2024. Un journal de terrain et un diagnostic d'écriture de mots ont également été utilisés au début et à la fin de l'année scolaire. Pour l'analyse des données, nous nous sommes appuyés sur des catégories fondées sur l'Analyse de Contenu (Bardin, 1977) et sur les profils sociaux des participants (Lahire, 2004). Les résultats ont montré que les jeunes et les adultes sont constitués par diverses singularités, et que l'analphabétisme ne peut être considéré comme leur caractéristique principale. En outre, la classe était composée de personnes à qui le droit à l'éducation avait été refusé dans l'enfance, pour diverses raisons. Concernant les événements de littératie vécus au quotidien, il a été constaté que tous les participants, en particulier les trois adultes suivis de près, interagissent avec de nombreuses situations où la lecture et l'écriture sont présentes. Ils ont montré posséder des connaissances variées sur différents types d'événements de littératie : utilisation de listes, lecture d'étiquettes, de menus, de panneaux, d'avis, ainsi qu'une forte interaction avec des événements de littératie numérique, non seulement en sachant les utiliser, mais aussi en identifiant leur fonction sociale. Quant aux événements de littératie abordés en classe, des actions impliquant des textes de circulation sociale ont été mises en évidence, tels que des poèmes, des lettres personnelles, des biographies, des étiquettes de produits, diverses listes et des formulaires à remplir. Toutefois, la majorité des activités avaient tendance à infantiliser les apprenants, s'éloignant des spécificités du public adulte ou reposaient sur des pseudo-textes, jugés peu pertinents par les adultes eux-mêmes. Enfin, il a été observé que, à de nombreux moments, des rapprochements étaient établis entre les événements de littératie travaillés en classe et ceux vécus par les jeunes et les adultes en dehors de l'école. Ces liens se tissaient selon deux axes : de manière orale, en cherchant à reconnaître et valoriser ce que les étudiants savaient

déjà sur certains genres textuels, en les reliant ainsi aux événements qu'ils vivaient ; ou encore, en s'appuyant sur leurs attentes d'apprentissage en matière de production de certains textes pour orienter les choix pédagogiques, comme la création de listes ou le remplissage de fiches, par exemple.

Mots-clés: Événements sur l'alphabétisation. Jeunes et adultes. Manifestations extrascolaires et scolaires. Analphabétisme. EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Buíque no Estado de Pernambuco -----	102
Figura 2 - Mapa do território de Buíque: zona rural e sede -----	103
Figura 3 - Orientação curricular para a rede municipal de ensino -----	105
Figura 4 - Carteiras infantis da sala de aula da EJA -----	107
Figura 5 - Material pedagógico afixado nas paredes da turma -----	108
Figura 6 - Diagnose inicial de escrita de palavras -----	129
Figura 7 - Diagnose final de escrita de palavras -----	130
Figura 8 - Lista de compras entregue a Vaqueira -----	148
Figura 9 - Leitura de rótulos -----	149
Figura 10 - Interação com rótulos e etiquetas -----	151
Figura 11 - Escolha de produtos pelo preço e quantidade -----	151
Figura 12 - Placas com avisos e mensagens -----	156
Figura 13 - Placa de proibido fumar -----	159
Figura 14 - Ficha cadastral para os clientes da pousada -----	160
Figura 15 - Palavras na parede do restaurante -----	164
Figura 16 - Palavras e frases expostas na parede do restaurante -----	165
Figura 17 - Atividade escolar -----	167
Figura 18 - Escrita do nome Maria -----	168
Figura 19 - Acesso ao Youtube -----	172
Figura 20 - Acesso ao Instagram -----	173
Figura 21 - Aplicativo educacional -----	174
Figura 22 - Interação no WhatsApp -----	176
Figura 23 - Uso da maquina de cartão -----	177
Figura 24 - Placas e sinais de trânsito -----	188
Figura 25 - Receituário médico -----	190
Figura 26 - Cardápio da lanchonete -----	196
Figura 27 - Leitura de cardápio -----	198
Figura 28 - Leitura de cardápio -----	200
Figura 29 - Leitura de cardápio açaí -----	202
Figura 30 - Leitura de lista de compras -----	205
Figura 31 - Leitura de lista -----	206
Figura 32 - Leitura de rótulos -----	207
Figura 33 - Interação com panfletos -----	209
Figura 34 - Utilização da função áudio no Youtube -----	214
Figura 35 - Publicação no <i>status</i> do WhatsApp -----	215
Figura 36 - Interface do aplicativo educacional -----	218
Figura 37 - Aplicativo educacional -----	219
Figura 38 - Boletim escolar -----	232
Figura 39 - Atividade escolar de Sofia -----	235
Figura 40 - Atividade escolar filho de Sofia -----	237
Figura 41 - Atividade escolar com a temática “dengue” -----	238
Figura 42 - Versículo bíblico -----	241
Figura 43 - Lista de afazeres domésticos -----	244
Figura 44 - Leitura de aviso -----	247
Figura 45 - Recado no WhatsApp -----	249
Figura 46 - Leitura de rótulos feitos por Sofia -----	252
Figura 47 - Leitura do rótulo de limpa móveis -----	252

Figura 48 - Comprovante PIX -----	259
Figura 49 - Mensagens em chat bancário -----	261
Figura 50 - Stories do WhatsApp -----	263
Figura 51 - Jogo da forca -----	286
Figura 52 - Extrato do texto <i>O bicho</i> -----	289
Figura 53 - Sistematização da atividade com o texto <i>O bicho</i> -----	293
Figura 54 - Atividade escolar com rótulos -----	295
Figura 55 - Atividade com rótulos -----	297
Figura 56 - Atividade infantilizada -----	399
Figura 57 - Atividade de escrita de palavras -----	302
Figura 58 - Diagnoses iniciais e finais -----	304
Figura 59 - Produção de lista de alimentos -----	306
Figura 60 - Atividade com preenchimento de ficha -----	309

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento -----	65
Quadro 2 - Pesquisas desenvolvidas com pessoas jovens, adultas e idosas -----	80
Quadro 3 - Perfil geral dos jovens e adultos participantes da pesquisa -----	110
Quadro 4 - Síntese geral do perfil das professoras -----	119
Quadro 5 - Observações realizadas na turma do primeiro segmento da EJA -----	120
Quadro 6 - Observações extraescolares envolvendo interações com eventos de letramentos --- -----	122
Quadro 7 - Ações realizadas pela professora Francisca -----	267
Quadro 8 - Ações realizadas pela professora Carla -----	271

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Municípios com maiores índices de analfabetismo em Pernambuco -----	101
Tabela 2 - Taxas de analfabetismo por faixa etária em Buíque -----	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA - Aprendizagem e Educação de Adultos
ANPED - Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-graduações em Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CONBALF - Congresso Nacional Brasileiro de Alfabetização
CONEDU - Congresso Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferências Internacionais de Educação de Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB - Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEL - Novos Estudos sobre Letramento
PAS - Programa de Alfabetização Solidária
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA - Plano Nacional de Alfabetização
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SESC - Serviço Social do Comércio
TOPA - Todos pela Alfabetização
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	COMPREENDENDO ASPECTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	27
2.1	REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE A “FORMAÇÃO” DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EJA COMO UM LUGAR DE DIREITO	27
2.2	JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS: UMA HISTÓRIA PERMEADA DE EXCLUSÃO E PRECONCEITOS	40
3	TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE LETRAMENTO(S)	50
3.1	LETRAMENTO(S) E SUAS RAÍZES SOCIAIS E HISTÓRICAS	50
3.2	EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DENTRO DA PERSPECTIVA DOS NEL.....	62
3.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	67
3.4	OS LETRAMENTOS NA/COM A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS JOVENS E ADULTOS	72
3.5	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	79
3.5.1	Pesquisas com jovens e adultos fora da escola	83
3.5.2	Pesquisas com jovens e adultos do I segmento do ensino fundamental dentro da escola.....	86
3.5.3	Pesquisas com jovens e adultos do I segmento do ensino fundamental dentro e fora da escola	93
4	PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS INVESTIGATIVOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	98
4.1	ABORDAGEM DE PESQUISA: UM ESTUDO DE CUNHO QUALITATIVO	98
4.2	TIPO DE PESQUISA: CAMINHANDO POR UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA	99
4.3	O LOCUS DE PESQUISA E SUA REDE DE ENSINO	100
4.4	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	107
4.5	OS ADULTOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS SINGULARIDADES.....	109
4.6	A PESQUISA NA ESCOLA E FORA DELA: PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	117
4.6.1	Observações	118
4.6.2	Diário de campo	124

4.6.3 Entrevistas	125
4.6.4 Diagnose de escrita inicial e final	128
4.7 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	131
5 PERFIS SOCIAIS DE ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS INTERAÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTOS FORA DO AMBIENTE ESCOLAR.....	134
5.1 A VAQUEIRA, SUAS SINGULARIDADES E INTERAÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTOS	135
5.1.1 “Eu sou boa em contar histórias, em fazer história”: uma infância de direitos negados.....	135
5.1.2 “Quem me ensinou a assinar meu nome foram minhas filhas”: a Vaqueira e o afeto nas interações da vida adulta	140
5.1.3 “Uma vez eu dei um autógrafo, assinei só meu nome”: as vivências com a escrita e com a leitura feitas pela Vaqueira antes do ingresso na escola formal	143
5.1.4 “Ela escreve tudo na lista, mas eu vou na experiência”: as interações com a escrita e a leitura em um supermercado	147
5.1.5 “Eu vou colocar umas placas aqui pra ver se o povo entende que não pode fumar nos quartos”: os eventos de letramentos vivenciados na pousada	155
5.1.6 “Aqui a gente não usa cardápio, mas era pra ter, os clientes perguntam se tem”: as interações da Vaqueira no restaurante.....	162
5.1.7 “Eu não escrevo nada, só posto as coisas”: os eventos de letramentos digitais vivenciados pela Vaqueira	170
5.2 PEDRO, SUAS SINGULARIDADES E PRODUÇÕES DE CONHECIMENTOS SOBRE EVENTOS DE LETRAMENTOS EM PRÁTICAS DIÁRIAS	178
5.2.1 “Ele é um rapaz batalhador, mas quando era criança só vivia apanhando e trabalhou muito”: Pedro e uma infância marcada por negação de direitos	178
5.2.2 “As pessoas não gostam de andar comigo por que não sei ler”: o preconceito sofrido por Pedro em suas relações interpessoais.....	182
5.2.3 “Eu não sabia como funcionava esse sinal de carro, aí aprendi, é bom pra andar em cidade grande”: Pedro e suas interações com sinais e placas de trânsito	186
5.2.4 “Eu não sei porque ‘doutor’ tem tanto estudo e escreve assim, até um analfabeto que nem eu, escrevo melhor”: as interações de Pedro com o receituário médico.....	190
5.2.5 “O cardápio eu só gosto quando tem os desenhos da comida, por que a pessoa já sabe o que é”: Pedro e seus momentos de lazer	194
5.2.6 “Às vezes só vem eu e vó, aí quando eu não sei ler, mostro ao vendedor”: Pedro e suas interações com fragmentos escritos no supermercado	203

5.2.7 “Oxe! facebook, instagram, youtube, eu mexo em tudo”: a apropriação de eventos de letramentos digitais realizada por Pedro.....	210
5.3 SOFIA E SUAS INTERAÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTOS EM CASA E NO TRABALHO	220
5.3.1 “Quando eu ia pra casa de minha avó, passava uns dias estudando, que lá a escola era mais perto”: Sofia e uma infância marcada por cenas de violência	220
5.3.2 “Eu amo meus filhos, mas ter eles na adolescência mudou toda a minha vida”: Sofia e suas disposições maternas	224
5.3.3 “Eu aprendo muito com eles e também tento ensinar”: Sofia e sua troca de aprendizagem com os filhos	230
5.3.4 “Eu não leio, a letra é muito diferente, mas eu tenho”: Sofia e seu desejo de ler a bíblia sagrada.....	239
5.3.5 “De vez em quando ela deixa umas listas de coisas pra eu saber o que fazer”: o uso da lista de afazeres a ser realizados por Sofia no trabalho	243
5.3.6 “Esses papéis pra dizer que passaram por aqui”: Sofia e suas interações com avisos e recados.....	246
5.3.7 “Eu uso mais a experiência, às vezes só vejo as informações dos desenhos”: Sofia e a leitura de rótulos	250
5.3.8 “No celular eu uso muito o WhatsApp e alguns aplicativos”: Sofia e as interações com alguns letramentos digitais	256
6 EVENTOS DE LETRAMENTOS ESCOLARES: AS INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA OPORTUNIZADAS A JOVENS E ADULTOS DA EJA....	266
6.1 “MEU FOCO É NA ALFABETIZAÇÃO DELES”: AÇÕES REALIZADAS PELA PROFESSORA FRANCISCA.....	266
6.2 “EU SEMPRE ENSINEI MATEMÁTICA, ACHO QUE PUXEI MAIS PRA ELA”: AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA CARLA.....	270
6.3 A ACOLHIDA: MOMENTO DE REFLEXÃO SOBRE FATOS E ACASOS DO DIA A DIA.....	273
6.4 FRASES MOTIVACIONAIS: INTERAÇÕES EM EVENTOS ESCRITOS.....	277
6.5 O “JOGO” DA FORÇA: DA DESCONTRAÇÃO À ESCRITA E LEITURA DE PALAVRAS	282
6.6 A LEITURA E A ESCRITA: DAS ESPECIFICIDADES DA EJA AO SEU DISTANCIAMENTO.....	288
7 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	312
REFERÊNCIAS.....	319

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, gostaríamos de expor nos primeiros parágrafos desta introdução alguns fatos pessoais e acadêmicos que resultaram no interesse em investigar a Educação de Jovens e Adultos (EJA¹), não apenas nesta tese de doutorado, como em outras pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelo autor.

O primeiro fato, oriundo de experiências pessoais, diz respeito ao meu convívio familiar com pessoas não alfabetizadas². Lembro das várias vezes em que me deparei com minha avó se culpando por não saber ler e escrever, e pronunciando frases, tais como: *eu sou pior que cega de guia, olho para as letras e não enxergo nada... a pessoa que não sabe ler e escrever não tem nem pra que viver no mundo*. Essas frases sempre me deixaram inquieto, mesmo quando não tinha noção que um dia estaria em um curso de doutoramento, tentando entender o uso que as pessoas não alfabetizadas fazem da leitura e da escrita, para ser mais objetivo, naquele momento compartilhava da visão popular que eles não conseguiam fazer nenhum uso dessas práticas, não participando de nenhum evento de letramento.

Quando comecei a conversar com minha avó, percebi os vários fatores que a levaram a não frequentar a escola, fatores que estão presentes em vários discursos de estudantes da EJA, como também de pessoas jovens, adultas e idosas que estão fora da escola. Dentre eles, destacamos: a proibição por parte dos pais, em que só poderiam estudar os homens, e o papel das mulheres, que era o de fazer atividades domésticas ou trabalhar na roça, como percebe-se em uma das falas de minha avó: *para meu pai, o que ele mais dizia quando pedíamos para estudar é que estudo de mulher é igual estudo de “égua” não servia para nada, apenas para arrumar namorado*. Diante de tal relato, reforçamos a importância da ideia de que o analfabetismo não é responsabilidade das pessoas que não são alfabetizadas, mas tem toda uma construção e contribuição social e histórica, como discutem Galvão e Di Pierro (2012).

O segundo fato, também de origem pessoal, vem do convívio com meu pai, um senhor simples, do campo, que por diversos fatores sociais não conseguiu se alfabetizar. Entretanto, trazer um pouco da relação do meu pai com a leitura e a escrita para esta tese, nos ajuda a

¹ Chamaremos de EJA, por ser o termo reconhecido legalmente, mas temos consciência de que existem outras nomenclaturas, tais como: Educação de Jovens, Educação de Adultos, Educação de Idosos e Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

² Optamos, ao longo desta tese, chamar de pessoas não alfabetizadas ou de jovens e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização, evitando o uso da palavra analfabeto, visto ser uma palavra que carrega em si uma ideia pejorativa a respeito das pessoas que não tem o domínio da leitura e da escrita.

entender que não é preciso ser alfabetizado para lidar com práticas de letramentos, e, neste trabalho, reconheço que já convivia com esta realidade desde meu nascimento.

Meu pai, apesar de não saber ler e escrever, conseguiu criar diversas formas para lidar com a leitura e com a escrita em seu dia a dia, e isso se faz presente, por exemplo, no pequeno comércio que ele tem há mais de 30 anos. Por ser algo pequeno, ainda há a utilização do caderninho de fiado, no qual são registrados os nomes dos fregueses e as dívidas. Nesse contexto, o que mais chama a atenção é que quem mais registra as contas é o meu pai. E o leitor pode questionar: como faz isso, visto que não sabe ler e escrever? Ele tem a ajuda de outras pessoas para escrever o nome dos clientes, entretanto, depois dos nomes serem escritos, em meio ao uso diário, vai desenvolvendo maneiras para não pedir mais a ajuda de ninguém, dentre elas: em cima do nome de algum cliente coloca um número para representá-lo; aprende o formato gráfico da letra inicial do nome; desenha algum código para representar a página do cliente; coloca mais de um cliente na mesma página, sendo que as letras do nome do primeiro é que vai fazê-lo lembrar dos demais.

Foi vendo essas táticas³ que comecei a perceber que o fato de as pessoas não serem alfabetizadas não as impedem de lidarem, em contextos específicos, com a leitura e a escrita. Além disso, vale acrescentar que meu pai sempre foi o responsável por fazer as compras para seu estabelecimento, como também sempre fez os cálculos dos valores dos produtos e das contas dos clientes.

Outro fator ligado ao meu pai está relacionado com o direito ao voto. Como aponta Galvão e Di Pierro (2012), foram criadas restrições aos não alfabetizados durante muito tempo, pois eles eram considerados incapazes de escolher candidatos por conta própria. Nesse sentido, sempre observei uma tática adotada por ele para exercer tal direito sem precisar assinar com a digital, em outras palavras, “colocando o dedo polegar”. Um pouco antes da eleição, pedia para escrever seu nome em um papel e ficava treinando até o dia de votar, segundo ele, para evitar a “vergonha” de não saber assinar seu próprio nome.

Saindo um pouco da esfera pessoal, entro agora na minha formação acadêmica, primeiro momento em que pude ter um contato com a modalidade EJA. Já trazendo comigo as inquietações familiares sobre os adultos não alfabetizados, tive o interesse em pesquisar esse

³ Utilizaremos as palavras estratégias, táticas, formas e maneiras como sinônimas, apesar de compreendermos que são constituídas dentro de um campo teórico, desenvolvido pelo francês Michel de Certeau em seus estudos sobre “Cotidiano”. Assim, não a trataremos dentro das dimensões estudadas pelo autor, visto que não aprofundamos sua teoria neste estudo.

público, no ano de 2012, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Durante os quase três anos que fiquei no programa, trabalhei com diversos jovens e adultos, envolvendo o campo da Matemática e da Tecnologia da Informação e Comunicação. Foi por meio dessa experiência que pude perceber muitas relações desses estudantes com meu convívio familiar, ou seja, com atitudes que tanto minha avó, como meu pai costumavam ter em relação ao fato de não dominarem o sistema escrito, e que, por meio do trabalho e da pesquisa com esse público, me sentia como alguém que estava contribuindo para a realização de alguns desejos pessoais desses jovens, adultos e idosos.

Também por meio dessa experiência ímpar em minha formação, defini que minhas principais pesquisas seriam baseadas no público da EJA, fato que aconteceu com meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação (Couto, 2014⁴) e da minha dissertação de mestrado (Couto, 2017⁵). Sendo que na dissertação pude realizar um trabalho mais denso, não ficando apenas na investigação dos conhecimentos dos jovens e adultos sobre alguns conteúdos matemáticos, mas também encontrando em suas falas o desejo de aprender a ler e a escrever, as dificuldades enfrentadas para estarem na escola, tanto quando criança, como na fase adulta, os motivos de regresso ou ingresso no processo de escolarização, dentre outros aspectos.

Diante de tudo o que foi exposto, de alguns dos fatos que me motivaram a estar na EJA, vale a pena fazer uma breve reflexão sobre a consolidação desse público enquanto uma modalidade educacional brasileira. Nesse sentido, é preciso entendermos que a EJA passou por um longo processo de luta até se consolidar como uma modalidade pertencente à Educação Básica brasileira. O legado histórico da EJA é amplo e existem indícios (Arroyo, 2001; Galvão; Di Pierro, 2012; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001) de que a educação de adultos acontecia desde a chegada dos jesuítas no Brasil, atrelada ao processo de evangelização⁶.

Apesar de toda uma luta histórica, na maioria das vezes a EJA era abordada em um formato de educação assistencialista, com o foco em projetos sociais, sem apoio governamental, em muitos casos. Assim, só a partir da década de 80, esse público começa a ter um espaço maior dentro dos “muros” da educação brasileira, principalmente com o reconhecimento na

⁴ Trabalho de conclusão de curso apresentado com o título: “Utilizando jogos no ensino das estruturas aditivas na educação de jovens e adultos” para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco-Unidade Acadêmica de Garanhuns. Orientador: Robson da Silva Eugênio.

⁵ Dissertação defendida com o título “Um estudo sobre o uso do bingo das grandezas e medidas na Educação de Jovens e Adultos” para conclusão do mestrado em Educação Matemática e Tecnológica na Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: Paula Moreira Baltar Bellemain.

⁶ Na seção seguinte falaremos um pouco sobre esse histórico, todavia, aprofundaremos os fatos a partir da consolidação da EJA na constituição de 1988.

Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) do direito ao Ensino Fundamental como responsabilidade do Estado e gratuito aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na infância e adolescência. Aquela que ficou conhecida como Constituição Cidadã, por ter incorporado importantes avanços do ponto de vista do reconhecimento de direitos sociais, determina em seu artigo 208º que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.**

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, dentre eles de igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988, p.117, *grifo nosso*).

Venâncio e Di Giorgi (2009) discutem que a Constituição Federal de 1988 foi elaborada em um momento de agitação social, marcado pela mudança do regime ditatorial para o regime democrático. Esses autores destacam também a importância da Constituição para a EJA, por determinar o direito dos jovens e adultos ao ensino e à permanência nas escolas e o dever do Estado em relação a esse público.

Para além da aplicabilidade ou não da lei, vale a pena destacar que a Constituição Federal representa um avanço para a EJA, na medida em que amplia o dever do poder público com essa modalidade de ensino, reconhecendo, inclusive sob forma de lei, que o Estado não foi capaz de garantir escolarização básica para todos os cidadãos (Venâncio; Di Giorgi, 2009, p.134).

Outro ponto marcante na EJA, que ocorreu na década de 90, é sua consolidação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei assegura o direito à Educação de Jovens e Adultos, como também reafirma a obrigação do Estado de oferecer subsídios para garantir a permanência desses estudantes em sala de aula.

Diante do percurso da EJA (*ver a próxima seção*), corroboramos com Arroyo (2001) ao discutir que a trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos ensinos, fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana, sobretudo dos setores populares que frequentam as escolas públicas.

Pensar na EJA como modalidade de educação, é pensar em jovens e adultos que chegam às escolas como cidadãos que, durante décadas, lutaram para assegurar seu lugar na educação nacional. Por esse motivo, é importante valorizar e garantir o direito desses sujeitos de

permanecerem em sala de aula, oferecendo-lhes os subsídios necessários. De forma geral, corroboramos com Pereira (2013) ao definir esse público como um grupo composto por pessoas que não tiveram oportunidades concretas de vivenciar o processo de escolarização, sendo constituído por sujeitos que nunca estudaram ou que estudaram pouco e que, diante disso, ficaram impedidos de interagir em algumas situações com conhecimentos mais complexos e elaborados, afetando-os e excluindo-os de alguns processos de participação social.

Levando em consideração a importância da EJA no cenário educacional brasileiro, cabe entendermos como esses jovens e adultos lidam no seu cotidiano, tanto dentro como fora do ambiente escolar, com as práticas envolvendo a leitura e a escrita, ou seja, práticas de letramento. Os exemplos dados, relacionados a minha avó e ao meu pai, representam apenas uma pequena amostra da grandeza envolvendo esse público. Assim, para compreender tais usos, precisamos nos aprofundar em algumas discussões feitas por diversos estudiosos tanto da área da EJA como da linguagem, como: Soares, 2010, 2019; Tfouni, 2010; Silva *et al.*, 2010; Moraes; Albuquerque, 2010; Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2013; Street, 2014, dentre outros.

Abordando o aspecto do campo da linguagem, é importante entender que tanto os usos da leitura quanto da escrita, são processos que foram e serão construídos socialmente em um contexto comunicativo, por meio da interação promovida pela linguagem presente em uma determinada comunidade ou sociedade, sendo assim, adotamos a ideia defendida por Silva *et al.* (2010) em que tanto a leitura como a produção de textos/escrita acontecem como ações tanto sociais como cognitivas.

Dentro da perspectiva do ensino e da aprendizagem no contexto da EJA, é importante entender que a leitura e a produção de texto assumem outras esferas que extrapolam a sala de aula, visto que se trata de jovens e adultos, independentemente de serem ou não alfabetizados, que têm contato com diversos gêneros nas mais variadas situações do seu dia a dia. Assim, torna-se necessário pensar, ao trabalhar com essa modalidade, como fazem uso de tais processos. Como aponta Kleiman (1995), precisamos refletir sobre a quem eles recorrem quando vão mandar uma correspondência, como é a interação de um escriba e um cliente de um estabelecimento em que o dono não domina o sistema notacional escrito, e quais são as estratégias que esses sujeitos usam ao fazerem um curso de treinamento em serviço.

Ainda sobre as discussões ligadas aos letramentos, é importante frisar que esta tese aborda dois conceitos fundamentais para compreensão de tal temática: eventos e práticas de letramentos. Sobre os eventos, parte-se da ideia de que se tratam de determinados momentos em que fragmentos escritos são utilizados em algumas situações sociais e, mais do que isso, tais

momentos podem ser visualizados, como, por exemplo, a leitura de uma passagem da bíblia ou de uma lista de supermercado. Por sua vez, as práticas de letramentos assumem um conceito mais amplo, pois envolvem, além do evento, aspectos sociais, culturais e históricos. Por exemplo, as práticas de letramentos religiosos englobam diversos eventos de letramentos que seguem o ritual de tais espaços, como a leitura da liturgia, a leitura do jornalzinho com as informações de uma missa, os cânticos ecumênicos para cada momento específico, dentre outros.

Reafirmando a importância da temática dos letramentos para a EJA, nos últimos anos muitas pesquisas foram desenvolvidas e apresentadas, tanto em âmbito de artigos acadêmicos, como por meio de teses e dissertações. Nesse sentido, realizamos um levantamento bibliográfico para identificarmos tais pesquisas, definindo como palavras-chave “letramento e educação de jovens e adultos; jovens, adultos e idosos; analfabetos e analfabetismo” e limitando o espaço temporal em um intervalo que foi de 2010 a 2020, inicialmente, mas atualizando a cada ano, até 2024⁷.

Para esse levantamento, definimos que a busca seria feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF); na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e no Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

Diante da pesquisa realizada, encontramos uma quantidade significativa de trabalhos, entretanto, vimos esse quantitativo diminuindo ao relacionar com nosso objeto de estudo. Dessa forma, na BDTD encontramos 242 trabalhos entre dissertações e teses. Com o intuito de não perdermos nenhuma pesquisa importante para nossa tese, abrimos todos os arquivos, sendo que, ao fazer isso, percebemos alguns problemas técnicos: 22 trabalhos não estavam disponíveis, dando erro na página, e 8 trabalhos estavam repetidos. Dos 212 trabalhos restantes, constatamos que a grande maioria não dialogava com nosso objeto de pesquisa. Nesse sentido, os categorizamos da seguinte forma: Fases Finais do Ensino Fundamental da EJA e Ensino Médio (total: 55); letramento literário (total: 46); letramento nas diversas disciplinas (total: 33); letramento por meio de tecnologia (total: 33); sem relação com letramento ou com a EJA (total: 14); estudos teóricos (total: 4); formação de professores (total: 4); livro didático (total: 2);

⁷ Ver capítulo 3, seção 3.5.

Educação Especial: (total: 2); Educação do Campo (total: 2) Educação Indígena (total: 2). Assim, selecionamos 15 trabalhos de teses e dissertações para serem apresentadas.

Por sua vez, a busca nas outras plataformas de pesquisa resultou nos seguintes números de artigos: na SCIELO encontramos dez trabalhos, mas apenas dois deles foram selecionados; no CONBALF encontramos uma boa quantidade de pesquisas, entretanto, a maioria não fazia relação com letramento ou alfabetização, sendo selecionadas apenas três; na ANPED, apenas uma pesquisa dialogava com nosso objeto de estudo; nos anais do CONEDU, selecionamos cinco pesquisas que contribuem para o objeto desta tese. Mediante a seleção das pesquisas em cada plataforma citada, as organizamos em três blocos: pesquisas com jovens e adultos do I segmento do ensino fundamental dentro da escola; pesquisas com jovens e adultos fora da escola; pesquisas com jovens e adultos do I segmento do ensino fundamental dentro e fora da escola.

Esse levantamento bibliográfico contribuiu para identificarmos como está sendo abordado o campo dos letramentos na EJA. Além disso, nos últimos anos constatamos que ainda são poucas as pesquisas que envolvem tal temática, principalmente com jovens e adultos que estão em processo de alfabetização, levando em consideração o quantitativo geral de trabalhos encontrados que abrangiam tal perspectiva. Outrossim, tal levantamento auxiliou a definirmos alguns pontos semelhantes e distanciamentos com nossa tese, como, por exemplo: a metodologia adotada, as etapas da pesquisa envolvidas, o referencial teórico seguido, as dificuldades apresentadas durante a pesquisa, dentre outros.

Destarte, por meio do levantamento e análise das 26 pesquisas que se aproximavam de nosso objeto de estudo, além de toda a discussão teórica que apresentamos nesta tese, constatamos que nossa pesquisa apresenta um diferencial em relação às demais, pois envolve pessoas jovens e adultas residentes em um município do interior de Pernambuco, que possui altos índices de analfabetismo, além de ter sua maior população vivendo em território rural, o que poderia ter limitado o contato com fragmentos escritos. Todavia, mesmo diante de tais condições, partimos da ideia de que esses sujeitos participam de forma ativa nos diversos eventos de letramentos, sendo não apenas consumidores, como também produtores de cultura do universo escrito.

Diante do apresentado até o momento, tanto sobre a EJA, como sobre o uso da leitura e da escrita feita por esse público, precisamos contextualizar nossa problemática, antes de apresentar as questões centrais do estudo. A primeira delas versa sobre o *porquê* de mais uma pesquisa com pessoas jovens e adultas não alfabetizadas matriculadas na EJA? Sobre isso,

acreditamos que ainda há muito o que se investigar sobre as práticas e eventos de letramentos que essas pessoas participam, mesmo quando nem elas acreditam que têm tais conhecimentos sobre a leitura e a escrita e que as vivenciam em suas práticas sociais. Uma segunda premissa seria o *para que* tal investimento em desenvolver o estudo? Nesse aspecto, para de alguma forma contribuir no processo de reconhecer que pessoas jovens, adultas e idosas possuem diversos conhecimentos — não só no campo da leitura e da escrita, como também em outros, e para verificar tais saberes sendo utilizados em suas práticas cotidianas, por meio da pesquisa etnográfica. A terceira questão seria: *onde* o estudo ocorreu? Assim, como já anunciado, em um município do interior de Pernambuco, Buíque, em que o pesquisador é residente e professor da rede. Além disso, trata-se de um *locus* que apresentava o terceiro maior índice de pessoas não alfabetizadas do estado, correspondendo a 40,21% de sua população maior de 15 anos, no censo de 2010. Por último, tem-se o aspecto temporal, ou seja, *quando* a pesquisa foi desenvolvida? Assim, nosso estudo aconteceu em dois momentos, ao longo do ano de 2023, com observações e entrevistas feitas em sala de aula e em ambientes extraclasse e no ano de 2024 acompanhando adultos em suas práticas sociais fora da escola.

Fazendo tal contextualização da problemática, definimos as seguintes questões a serem respondidas ao longo dessa pesquisa:

- ✓ Quais eventos de letramentos jovens e adultos vivenciam em suas práticas cotidianas?
- ✓ Quais os eventos de letramentos promovidos em uma turma do primeiro segmento da EJA em um município do agreste de Pernambuco?
- ✓ Há relação entre os eventos de letramentos vivenciados em sala de aula com as interações com a leitura e com a escrita extraescolares dos jovens e adultos?

Partimos dessas questões de pesquisa por defendermos a tese de que *jovens e adultos estão imersos, em suas práticas sociais, em situações que remetem à vivência em distintos eventos de letramentos, tendo conhecimentos sobre muitos deles, mas dentro do contexto escolar esses eventos podem não ser reconhecidos, ou, ainda, não fazerem parte das práticas pedagógicas vivenciadas por eles, o que pode causar prejuízos em suas aprendizagens.*

A fim de responder aos questionamentos elencados e de confirmar ou não nossa tese, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar os eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos de uma turma do primeiro segmento da EJA em um município do Agreste de Pernambuco, fora da escola e dentro do contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Traçar o perfil dos participantes da pesquisa, levando em consideração alguns aspectos que formam suas singularidades;
- Identificar eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos fora do contexto escolar, em suas diversas práticas sociais;
- Identificar eventos de letramentos vivenciados durante as aulas em uma turma do primeiro segmento da EJA ao longo de um ano;
- Averiguar se e como os eventos de letramentos, vivenciados em sala de aula, dialogam com as especificidades dos jovens e adultos da EJA e com o que eles vivenciam fora da escola.

De uma forma geral, este estudo se justifica por considerarmos que sua temática trará contribuições, tanto para o campo da Educação de Jovens e Adultos, como também para entender os processos de letramentos nessa modalidade. Além disso, ainda é pouca a produção de trabalhos voltados para a EJA, principalmente no que se refere a trabalhos acadêmicos que vivenciam a realidade da EJA na prática da sala de aula, e, principalmente, fora dela, isso claro comparado a outras modalidades e níveis de ensino⁸.

Diante do exposto até o momento, dividimos a presente tese em sete capítulos, incluindo esta introdução. Sendo assim, no segundo capítulo, temos o referencial teórico, no qual fazemos algumas reflexões sobre a formação da EJA no cenário brasileiro, principalmente após sua consolidação na Constituição Brasileira de 1988 e, logo em seguida, tecemos alguns pontos sobre a formação do preconceito em relação às pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas, destacando tratar-se de algo que foi se constituindo socialmente. No terceiro capítulo teórico, refletimos sobre o campo dos letramentos, abordando: suas raízes de surgimento, a importância dos Novos Estudos de Letramento, tanto dentro como fora do Brasil, e a compreensão das práticas e dos eventos de letramentos, tomando como perspectiva a EJA.

⁸ Ver o tópico de levantamentos em bancos de dados.

Finalizando o capítulo, apresentamos algo que julgamos ser de extrema importância em trabalhos de doutoramento: a revisão da literatura, na qual focamos no que dizem as pesquisas a respeito de investigações com essa modalidade, como também com jovens, adultos e idosos que estão fora da escola.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico de pesquisa, discutindo a abordagem adotada, o tipo de pesquisa, o *locus* escolhido e os motivos de sua escolha, os participantes da pesquisa, já apontando um pouco de seus perfis, os instrumentos de coleta que julgamos indispensáveis na busca dos dados, tais como: observações, entrevistas, diário de campo e a diagnose inicial e final de sondagem de escrita alfabética. Por último, finalizamos com a técnica de análise de dados, baseada nos estudos envolvendo a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, assim como nos pressupostos dos estudos de Bernard Lahire sobre perfis/retratos sociais.

No quinto e no sexto capítulo, apresentamos a análise dos dados da tese, em que discutimos dois campos de investigação: os eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos fora do ambiente escolar, tomando como referência três atores sociais: Vaqueira, Pedro e Sofia, e suas diversas interações com a leitura e a escrita, nas quais também discorreremos um pouco sobre seus perfis. E o segundo campo se baseia nos eventos de letramentos, oportunizados a eles, por duas professoras, dentro da sala de aula.

No último capítulo, apresentamos algumas considerações finais, resgatando a tese inicial, as questões de pesquisa propostas e os objetivos elencados para o desenvolvimento do estudo. Além disso, aponta-se para contribuições e novos caminhos investigativos.

2 COMPREENDENDO ASPECTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Entender como foi se construindo e se consolidando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma tarefa indispensável para quem estuda ou está em contato direto com essa modalidade de ensino. Além disso, o conhecimento aprofundado sobre a EJA leva à compreensão de que não estamos diante de um público com características simplórias; pelo contrário, são sujeitos que têm especificidades próprias, surgidas ao longo de sua história de luta para ocupar um lugar no campo educacional brasileiro.

Nas próximas duas seções deste capítulo, faremos um breve resgate sobre aspectos históricos que contribuíram para a EJA se consolidar, legalmente, no cenário da educação do Brasil. Assim, apresentaremos duas vertentes discursivas: na primeira (seção 2.1) há um apanhado histórico, baseado em pesquisas de Haddad e Di Pierro (2000), Freitas (2007), Brandão (2014, 2017), Paiva (2003), Barreyro (2010), dentre outros. Por sua vez, na seção 2.2, apresentaremos a segunda vertente de discussão, na qual abordaremos algo de extrema importância para compreendermos como os jovens e adultos são vistos socialmente, tanto no passado como na atualidade, perpassando por uma ideia de preconceito que foi sendo construída historicamente, assim, para auxiliar a fundamentar tais discussões, partimos de Freire (1979), Barreto (2006), Galvão e Di Pierro (2012), Pereira (2013) e Costa e Duarte Filho (2022).

2.1 REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE A “FORMAÇÃO” DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: EJA COMO UM LUGAR DE DIREITO

Analisar a trajetória histórica envolvendo a formação da educação de jovens e adultos no Brasil não é uma tarefa simples, principalmente por ela existir desde a chegada dos jesuítas ao país, no período colonial⁹. Assim, cabe enfatizar que não há a intenção de pontuar, neste texto, todos os acontecimentos históricos envolvendo esse público, pois estamos lidando com um campo complexo, que engloba tanto questões envolvendo o âmbito educacional, como aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Diante de tal fato, nessa seção enfatizamos

⁹ Para conhecer um pouco mais o histórico da EJA, ler o texto de Haddad e Di Pierro, intitulado **Escolarização de jovens e adultos**, publicado no ano 2000, em que os autores fazem uma análise histórica da EJA a partir do período colonial brasileiro, perpassando por outros momentos da formação brasileira.

a EJA após a sua inserção na Constituição de 1988, ou seja, em sua consolidação como um campo de direito.

A Constituição Federal de 1988, apresenta, ao longo do seu texto, várias contribuições para as diversas esferas sociais, principalmente por ter sido elaborada pouco depois de um período ditatorial, momento em que houve várias manifestações populares para sua implementação. Dessa forma, precisamos reconhecer que o direito à educação das pessoas jovens e adultas, presente na respectiva Carta Magna, também surge após muitos movimentos e lutas sociais. Dentre essas várias lutas, damos destaque, mesmo que brevemente, aos movimentos de cultura popular¹⁰, tão combatidos durante a ditadura militar.

Destarte, pensar a EJA enquanto direito constitucional é reconhecer a importância dos movimentos de cultura popular. Assim, corroboramos com Freitas (2007) ao compreender que a educação de adultos esteve e está inserida na Educação Popular, no sentido de que o compromisso com a transformação das condições de opressão e dominação da população constituía-se em bússola para orientar os diferentes trabalhos e práticas desses sujeitos.

Nesse aspecto, para Brandão (2017), os movimentos de cultura popular, principalmente os promovidos por Paulo Freire antes do golpe militar, aconteciam por meio de um trabalho pedagógico-cultural destinado à transformação de mentes, culturas e sociedades, inovando ideias e projetos de ação social de vocação popular através da pesquisa (o alvorecer da pesquisa-participante), da educação (a educação popular) e de outras práticas junto ao povo e em seu nome.

Paulo Freire, sem dúvida, foi um dos principais propulsores da Educação Popular e da defesa de uma educação desenvolvida para/com o povo, principalmente os que constituíam as esferas menos favorecidas da sociedade. Assim, para o autor, a Educação Popular jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade, estimulando a presença organizada das classes sociais na luta em favor da transformação democrática, no sentido da superação das injustiças sociais (Freire, 2006).

A Educação de Jovens e Adultos, mesmo com tantas dificuldades de inserção e permanência no cenário educacional, sempre encontrou formas de existir e persistir. Apesar de reconhecermos que, na maior parte de sua história, jovens, adultos e, por que não dizer, idosos, lutaram para garantir o seu lugar na educação brasileira, nos movimentos de cultura popular

¹⁰ Apesar dos movimentos de cultura popular datar de períodos bem antes da constituição de 1988 e se propagar até nossos dias, não teria como, nesse texto, situar toda a sua importância. Assim, citaremos apenas alguns pontos relevantes desses movimentos, principalmente por ter influenciado a formulação do texto da Constituição Federal.

esse lugar era reconhecido e oportunizado. Assim, como discorre Freitas (2007), havia educação de adultos acontecendo nos vários espaços: nos pátios da construção civil e nas indústrias, nas diversas associações comunitárias, em casas particulares cedidas, em sindicatos, nos salões das igrejas, nas prisões, em hospital, no campo, nas montanhas, dentro das plantações, em todos os lugares em que o direito à educação não chegava por meio do poder público.

Dentro dessa perspectiva de Educação Popular e do fortalecimento da educação de pessoas jovens e adultas, como também de sua influência na Constituição Federal, Brandão (2014)¹¹ situa tal movimento em cinco fases diferentes: a primeira que foi construída por meio de lutas das pessoas de esquerda, e que teve como foco uma educação voltada para as pessoas do campo e da cidade; a segunda fase, que contou com a criação de escolas para os trabalhadores e também para seus filhos, o que marcou uma nova configuração educacional; a terceira fase, que ocorreu a partir de 1920, dando ênfase ao movimento da Escola Nova, onde havia a defesa de uma escola pública gratuita e laica; a penúltima fase, uma das que deu mais destaque à defesa da educação de adultos, está centrada na Cultura Popular, tendo como um de seus precursores Paulo Freire; e, na última fase, havia um foco para o uso das práticas sociais no processo educativo, sendo os movimentos oriundos da sociedade a base para sua consolidação e disseminação.

Todos esses movimentos, anteriores à década de 1980, contribuíram para o reconhecimento e fortalecimento de uma Educação Popular para/com a EJA. Com o fim do período militar e o processo de redemocratização do Brasil, surgem novas ações voltadas para a reintegração da EJA no cenário legal da educação. Dessa forma, em 1988, o ponto principal ligado ao direito à educação para jovens e adultos é a sua reafirmação na nova Constituição Federal, colocando-a como responsabilidade do Estado e garantindo uma educação gratuita, de qualidade e universal, destacando em seu artigo 205 que: “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123).

Pelo que foi promulgado na Constituição, o direito à educação para as pessoas adultas é reconhecido e estendido a todos que não puderam estudar em algum momento de sua vida, passando a ser dever do Estado oferecê-lo. Além disso, tal aspecto é reafirmado no artigo 208,

¹¹Para maior aprofundamento, ler: BRANDÃO, C. R. “Educação Popular no Brasil”. In: Gadotti, M. (org.). Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

ao destacar que o Estado fornecerá: “I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua *oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (Brasil, 1988, p.124, *grifo nosso*). Tal destaque na constituição, estendendo a educação para pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada “própria”, contribuiu para consolidar todo o processo de luta promovida em defesa de uma educação para as pessoas jovens, adultas e idosas.

Além disso, outra lei que auxiliou a fortalecer a EJA no cenário educacional, foi aprovada em 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 37º, assegura que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996, p.26).

A EJA, ao ser situada na LDBEN, passa por uma nova configuração, pois começa a ser pensada enquanto uma modalidade de educação, constituindo a Educação Básica brasileira, reafirmando suas características próprias, suas condições para frequentarem a escola, podendo, a partir de tal reconhecimento, criar-se políticas públicas que atendam tais especificidades, com a seguridade em lei, visto que até então ela era vista, em muitos momentos, como uma política assistencialista e/ou filantrópica (Haddad; Di Pierro, 2000).

Além disso, há uma mudança de nomenclatura, saindo de um conceito que situava as pessoas jovens e adultas dentro de um “ensino supletivo¹²” para uma modalidade de educação. Assim, corroboramos com Soares (2002), ao destacar que: “na mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos [...] Houve um alargamento do conceito [...]. Enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação” (p.12).

Apesar da importância de inclusão da EJA, tanto na Constituição como na LDBEN, é constatado, mais uma vez, que esse público é colocado em uma condição de marginalização, principalmente no que diz respeito aos recursos financeiros para sua manutenção, ou seja, havendo uma contradição entre o que diz a lei e o que se vive na realidade. Nesse contexto, é

¹² Apesar de tal mudança conceitual, ainda é comum a EJA ser chamada de ensino supletivo, com o foco de suprir algo, seja um tempo “perdido” seja “conhecimentos não adquiridos”, dentre outros aspectos.

aprovado em 1996, mesmo ano da aprovação da LDBEN, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), no entanto as matrículas da educação de jovens e adultos ficaram fora do orçamento desse fundo. Para Couto (2017), a falta de inclusão desse público no FUNDEF contribuiu para o retrocesso em relação à oferta de matrículas, como também, sem o auxílio financeiro do governo federal, ficou sob responsabilidade dos estados e municípios ofertarem essa educação, o que nem sempre ocorreu.

O FUNDEF teve como um de seus objetivos anexar valores mínimos de investimento que os governos deveriam fazer na educação, considerando o número de matrículas de cada rede de ensino. Todavia, no que tange aos repasses financeiros, mesmo que cada esfera governamental oferecesse a modalidade EJA, não receberia valores *per capita* por estudante, assim, havendo mais uma secundarização a respeito do direito desse público. Além disso, vale ressaltar que tal exclusão foi fortalecida pela ideia de que era preciso focar a política educacional na faixa etária de 7 a 14 anos, ou seja, no ensino fundamental dito “regular¹³”, o que ajudaria a barrar a formação de novos analfabetos no Brasil, auxiliando na erradicação do analfabetismo (Paiva, 2003).

Analisando um pouco esse marco temporal, pouco tempo após a aprovação do FUNDEF (1996) e a exclusão do investimento na EJA, foi implementado um novo programa de alfabetização dos jovens e adultos: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Esse programa tinha o objetivo de reduzir os níveis de analfabetismo no Brasil entre a população de 12 a 18 anos, focando nas regiões que apresentavam maiores índices de pessoas não alfabetizadas. Para tanto, o programa criava uma parceria entre o público e o privado, em que o governo brasileiro (na época, presidido por Fernando Henrique Cardoso) investia uma porcentagem (50%) e os diversos setores privados fariam a complementação, nesse sentido, iniciando um processo de privatização do direito constitucional à educação dos jovens fora da faixa “própria” de aprendizagem.

Fazendo uma análise mais detalhada do PAS, Barreyro (2010) destaca alguns pontos por trás das propostas do programa: atendia a uma nova configuração de Estado, que retirava do setor público obrigações sociais e as transferia para setores privados, por meio de privatizações e terceirizações; o programa tinha como base uma ideia de que era possível alfabetizar em pouco tempo — seis meses — e que não eram necessários professores formados,

¹³ Em respeito aos jovens, adultos e idosos que formam a EJA, não chamaremos as demais modalidades de ensino ou níveis de ensino de regular, mas sim, dito regular, visto que tal concepção pode colocar a EJA em um entendimento de “irregular”.

ou seja, tomava como partida a participação de pessoas leigas, que faziam um curso de alfabetização, e já estavam aptos a alfabetizarem; outro ponto é que, no nível de assistência, a educação dessas pessoas volta para um modelo filantrópico e solidário, visto que eram incentivadas doações para o atendimentos e manutenção (como assim era chamado) das turmas em cada localidade, além disso, os alfabetizadores recebiam pequenos valores por cada turma; mesmo com a parceria com as instituições de níveis superiores, a escolha pedagógica não foi elaborada com base nos anseios da sociedade, o que foi contra todas as especificidades de uma educação voltada para o público participante; por fim, os cursos aligeirados de alfabetização e as escolhas pedagógicas feitas não focaram a qualidade, mas sim a quantidade de pessoas atendidas pelo programa.

Todas essas características elencadas em relação ao PAS¹⁴ mostram, mais uma vez, a contrariedade entre o que pregava tanto a Constituição Federal como a LDBEN, situando a EJA em posição de negligenciamento. Todavia, esse processo se reafirmou com a própria aprovação do FUNDEF, o que já mostra que a EJA não era vista como prioridade governamental. Mas é preciso fazer uma pequena ressalva em relação ao PAS, assim, não negando os pontos controversos do programa, e, apesar da forma com que foi pensado e implementado, contribuiu para que os jovens pertencentes à EJA não ficassem totalmente desacobertos pela oferta de educação, visto que havia um investimento do governo e entes privados, mas não contemplando as especificidades e a universalização do direito à educação, pregado na Carta Magna.

Adentrando no início dos anos 2000, e ainda com a negação de investimento promovido pelo FUNDEF, são criados dois programas de destinação de recursos para a Educação de Jovens e Adultos, sendo eles: o *Programa Recomeço* e a sua versão reformulada, denominada de *Fazendo Escola*.

O *Programa Recomeço*, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, teve, dentre seus objetivos, o de repassar verbas para incentivar que as pessoas com mais de 15 anos de idade pudessem estudar, iniciando o processo escolar ou dando continuidade. Todavia, para isso, o programa focava alguns critérios para que o repasse fosse feito, dentre eles: a base do cálculo levava em consideração o número de estudantes do ensino fundamental público que estavam matriculados na respectiva modalidade, tomando como nomenclatura “supletivo presencial”. Além disso, entrou como critério de repasse o Índice de Desenvolvimento Humano

¹⁴ O Programa Alfabetização Solidária ficou em vigor entre os anos de 1997 a 2002, momento em que houve a troca de governo federal.

(IDH) menor ou igual a 0,500 ou que, individualmente, estivessem nessa mesma condição, sendo esse definidor para que os municípios recebessem as verbas públicas, sendo assim, boa parte dos recursos foram destinados para as regiões Norte e Nordeste (Cruz, 2022).

Mesmo com a importância do *Programa Recomeço*, principalmente por auxiliar no repasse de recursos para manutenção da EJA, também podemos considerar que os critérios adotados foram limitadores ou até excludentes. No primeiro caso, fez com os que municípios ficassem à mercê da espera dos recursos repassados pelo programa para ofertar a modalidade EJA; por outro lado, ao definir como critério o IDH, deixou de fora vários municípios que poderiam estar oferecendo a EJA ou que queriam fazer tal oferta, mas possuíam um IDH superior a 0,500, ou seja, não promovendo uma universalização do investimento para essa modalidade.

Baseando-se em tal limitação do *Programa Recomeço*, em 2003, ele foi reformulado e passou a denominar-se *Fazendo Escola*. Tal mudança não foi só de caráter nominal, mas também de objetivos. A partir de tal reformulação, passou a atender todos os municípios que ofereciam a modalidade EJA, sendo que, constava na resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, que o programa consistia na transferência de recursos financeiros para Estados, Distrito Federal e Municípios que ofertavam a modalidade no ensino fundamental público, propiciando o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos estudantes matriculados (Brasil, 2005).

Ainda na primeira década dos anos 2000, outras ações apareceram com foco na EJA. Para Friedrich *et al.* (2010), foi no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) que a EJA alcançou uma maior ênfase em políticas públicas, quando comparada a outros governos. Assim, foi criado, em 2003¹⁵, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que rompia com a lógica público/privado abordado no PAS, adotando, por sua vez, uma ideia de compartilhamento no processo de alfabetização de jovens e adultos, envolvendo os Estados e Municípios. Além disso, o PBA contemplava três vertentes: Projeto Escola de Fábrica, o PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Essas três vertentes presentes dentro do Programa Brasil Alfabetizado tiveram ganhos para a formação de jovens e adultos bastante significativos, à medida que ofereciam formações com uma base mais social, promovendo diversos cursos que poderiam inserir os seus

¹⁵ Vale situar que nesse período ainda havia o programa de financiamento Fazendo Escola, que foi substituído pela aprovação do FUNDEB.

concluintes em variadas profissões. De acordo com os autores citados anteriormente, a primeira vertente oferecia cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos; a segunda, o PROJOVEM, estava voltada ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tivesse concluído o ensino fundamental nem vínculo formal de trabalho; por último, o PROEJA era voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio (Friedrich *et al.*, 2010).

O PBA traz uma nova roupagem para as políticas voltadas à EJA, tanto no aspecto do financiamento, com maior participação do setor público, como também com maior abrangência, contemplando várias perspectivas. Todavia, mesmo com o investimento feito no novo programa, ele não conseguiu superar o analfabetismo do país, persistindo até nossos dias atuais, como também não conseguiu romper com todo um processo de exclusão que a EJA sofreu desde sua origem no sistema de educação brasileira. Além disso, dentre outros pontos não alcançados pelo programa, destaca-se o processo de não profissionalização do professor, ou seja, não era necessário ter uma formação adequada para lecionar em turmas da EJA.

Com os novos anseios sociais ligados à educação, principalmente no âmbito do financiamento, o FUNDEF é substituído por outro fundo: o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), implantado em janeiro de 2007. A própria nomenclatura do novo fundo já sinaliza para uma ampliação, deixando de abranger apenas o ensino fundamental para incluir toda a Educação Básica, contemplando também as modalidades que passam a receber recursos para sua oferta e manutenção. Mas ainda há uma preocupação, pois, para Zanetti (2013), o montante de recursos que cada fundo recebe está vinculado às matrículas, entretanto, sua utilização é desvinculada, podendo o gestor público aplicar ou não na educação de jovens e adultos. Além disso, mesmo com a inclusão da EJA — o que representou um ganho para a modalidade, principalmente levando em consideração que, anteriormente, foi preciso a existência de programas para auxiliar em seu financiamento —, ainda ficaram alguns pontos excludentes. Dentre eles, estão os valores repassados para a modalidade, que assumiram um cálculo inferior em relação ao destinado às matrículas oriundas dos estudantes considerados, legalmente, como da educação dita “regular”.

Outras duas importantes ações foram criadas em favor da EJA entre os anos de 2010 e 2014. A primeira delas esteve ligada à elaboração das Diretrizes Operacionais para a EJA. Consideramos que essas diretrizes foram de suma importância, pois trouxeram definições ligadas ao tempo mínimo de duração dos cursos, como também a idade mínima para ingressar na modalidade, como mostra um trecho da resolução:

I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II - Para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III - Para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas.

Art. 5º Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da nº 9.394/96 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos. Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos (Brasil, 2010, p.2).

Por sua vez, uma segunda ação de valorização da EJA foi sua implantação no Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabeleceu metas e objetivos a serem alcançadas no período de 10 anos, ou seja, de 2014 a 2024¹⁶, sendo que o PNE manteve a relação com o texto da Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além disso, ele evidenciou algumas metas e estratégias ligadas à EJA, dentre elas se destacam as metas 9 e 10, nas quais consta:

Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10. Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

Ao incluir a EJA no PNE, o documento fortaleceu a importância da modalidade na educação brasileira, atrelando, além das duas metas, doze estratégias para alcançar a meta 9 e mais onze para atingir a meta 10. Apresentando os dados relativos aos resultados de cada uma das metas encontradas no painel de monitoramento do PNE¹⁷, percebemos que, para a Meta 9, no primeiro indicador, chegou-se a uma taxa de alfabetização de 94,6% ao final do ano de 2023, ou seja, uma pequena variação positiva em relação à proposta inicial, todavia, tal resultado só foi alcançado em 2017, e não em 2015. Em relação ao segundo indicador da mesma meta, se

¹⁶ Vale destacar que o PNE tinha vigência de 2010 a 2020, todavia, com a pandemia provocada pelo Coronavírus, sua vigência foi alterada para 2014 a 2024.

¹⁷ Os dados do painel de monitoramento do PNE mostram as informações de cada uma das metas, com análises em nível nacional, por região, por estados, como também, por gênero, cor e renda. Para navegar e conhecer melhor os dados, acessar o site: [Painel de Monitoramento do PNE — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep.](#)

obteve uma variação negativa e, nesse sentido, os dados mostram que não houve erradicação do analfabetismo absoluto e nem redução do analfabetismo funcional. Até o final de 2023, foram registrados os seguintes índices: embora a meta fosse reduzir a taxa de analfabetismo funcional para 8,9% até o final de 2024, o Brasil ainda apresentava, ao final de 2023, cerca de 12,3% da população nessa condição.

Verificando os dados da Meta 10, constata-se que os índices ficaram bem inferiores ao objetivo proposto. Nesse sentido, esperava-se que ao final da vigência do PNE, houvesse a oferta de 25% das matrículas de EJA integradas ao ensino profissionalizante, todavia, os resultados mostram que, até 2023, apenas 4,7% dos matriculados na EJA estavam inseridos na perspectiva proposta pela meta.

De uma forma geral, a análise dos dados referentes aos resultados do PNE traz uma situação que deve ser vista de forma cautelosa em relação à EJA. Primeiro, houve uma melhora na taxa de alfabetização das pessoas com mais de 15 anos, todavia, na contramão dessa melhora, ainda temos uma boa parte da população em uma situação de analfabetismo¹⁸, ou seja, pessoas que podem não dominar, totalmente, a leitura e a escrita. Por outro lado, chama a atenção os dados relativos à educação profissional, visto que, em 10 anos, pouco avanço se teve em relação a sua oferta para a modalidade. Diante do exposto, vale a pena reafirmar a importância desse público ter uma maior visibilidade no novo PNE que será proposto a partir de 2024.

Em um contexto mais atual, e que pode tecer uma relação com as metas não atingidas do PNE, podemos apontar que, nos últimos anos, principalmente de 2018 até o ano 2022, no governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, houve um novo apagamento da Educação de Jovens e Adultos, que pode ser explicado em dois contextos: primeiramente, a falta de investimento por parte do governo federal, resultando em uma política de esquecimento da EJA, reforçada com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019. A respectiva secretaria foi responsável por implementações e acompanhamentos de políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, como também para outros segmentos e modalidades educacionais, sendo que sua extinção deixou as modalidades da educação à mercê, dentre elas: educação especial, do campo, educação indígena e quilombola.

¹⁸ Verificar outros dados sobre esse tema na seção “2.5 Os letramentos na Educação das pessoas Jovens e Adultas” quando apresentamos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF.

Além disso, passamos pela pandemia do Coronavírus (início em março de 2020), em que o sistema educacional teve que se adequar à demanda de uso das tecnologias para suprir a não realização de aulas presenciais. Entretanto, para a EJA, essa forma de abordagem não foi tão eficaz, principalmente por muitos adultos não terem acesso a ferramentas tecnológicas que os permitissem participar ativamente das aulas. Fora isso, inferimos que o público da EJA não teve tanto apoio para ter acesso ao ensino no período pandêmico, visto que muitos já são trabalhadores de diversos setores e que, ao longo da pandemia, podem ter ficado desempregados. Por sua vez, muitas das residências poderiam não estar preparadas para se tornar um ambiente educacional, e, por último, o próprio setor público, em sua grande maioria, não criou situações adequadas para atender essa modalidade.

Outro ponto de ataque à EJA, no respectivo período, foi reforçado com a resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que instituiu as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à educação de jovens e adultos a distância (Brasil, 2021). Essa resolução fez um ataque a todo o processo histórico, social e político que acompanha a EJA ao longo de sua trajetória. Assim, alguns pontos que merecem destaque são: o alinhamento à PNA, sendo que não leva em consideração as especificidades da EJA, impondo um único modelo de alfabetização - baseado no método fônico, desvalorizando aspectos culturais, sociais, de origem e políticos que devem estar presentes na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas; sobre a BNCC, percebe-se que não há, por parte do documento de orientação curricular, nenhum capítulo destinado à EJA, mas sim uma tentativa de descaracterização da modalidade, por que não se dizer de um alinhamento com a educação dita regular, indo contra todos os estudos científicos desenvolvidos em torno desse público; por fim, há na resolução um incentivo à precarização, por meio de uma educação à distância, sem levar em consideração um planejamento adequado de tal oferta, fazendo com que mais jovens, adultos e idosos não tenham acesso a uma educação de qualidade. Todos esses pontos presentes na resolução citada contribuem para reforçar o “não” lugar da EJA nas políticas públicas educacionais, contrariando outras bases legais e documentos norteadores. Além disso, tal alinhamento da modalidade à BNCC e à PNA contribui para o não desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração a formação plural desse público.

Como já é de se constatar, a história que permeia a EJA é marcada por movimentos de conquistas e desmontes, de leis que garantem o direito à educação, mas, ao mesmo tempo, de governanças que ignoram o que está na legislação e colocam a modalidade em uma situação de

precariedade, oferecendo-a por meio de práticas assistencialistas, filantrópicas ou mesmo, solidárias. E nesse processo de idas e vindas, de derrotas e conquistas, e de muitas lutas populares, de 2022 até o ano de 2024, uma nova configuração começa a acontecer com a EJA. Primeiro, há a reativação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta no governo de Bolsonaro. Assim, com sua reativação, volta-se a se ter projetos e políticas públicas para públicos excluídos socialmente, dentre eles as diversas modalidades educacionais.

Além do citado, em 2022 aconteceu, em Marrocos, a VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA¹⁹), promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que reafirmou o direito de Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA). Nesse processo, foram retomados, na conferência, os desafios promovidos pela pandemia para os jovens, adultos e idosos que formam a EJA, como também se reafirmou a importância de uma educação promovida ao longo da vida, como já havia sido destacado na V CONFINTEA, realizada na Alemanha, em 1997, como também a importância do conceito ampliado de Alfabetização, retomando um dos pontos abordados na VI conferência, realizada no Brasil em 2009. Outros pontos importantes constam no documento elaborado pela UNESCO, dentre eles: o poder transformador da AEA; a participação de jovens, adultos e idosos nos diversos campos: sociais, tecnológicos, ambientais; a importância de políticas públicas que promovam a equidade e igualdade; a inclusão de políticas de gênero; o aumento no investimento voltados para a aprendizagem de jovens e adultos, dentre outros (Unesco, 2022).

As CONFINTEAS se tornaram um marco na elaboração de propostas para a educação de jovens, adultos e idosos, à medida que envolve vários países no processo de discussão. Além disso, por meio delas, os governos participantes se comprometem em elaborar propostas que auxiliam no reconhecimento mundial da Educação de Jovens e Adultos, como também avaliam o que se foi feito até aquele momento, como também os desafios e investimentos que precisam ser pautados no decorrer dos anos.

¹⁹ As CONFINTEAS são conferências que discutem a aprendizagem e educação de adultos, envolvendo vários países membros da UNESCO. A primeira reunião aconteceu no ano de 1949, na Dinamarca; A segunda, ocorreu em 1960 em Montreal, Canadá; a terceira foi realizada em Tóquio, Japão, no ano de 1972; a quarta conferência foi realizada na cidade de Paris, na França, em 1985; a quinta foi realizada na cidade de Hamburgo, Alemanha, no ano de 1997; A penúltima conferência foi sediada pelo Brasil, tendo como local a cidade de Belém. Para maior aprofundamento sobre os destaques das Confintea's, ler o artigo de GUEDES, Carine Schenekenberg; LOUREIRO, Armando de Paulo Ferreira. Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? **Laplage em Revista**, vol. 2, núm. 1, pp. 7-21. Universidade de São Carlos, 2016.

Para finalizarmos essa pequena reconstrução sobre a história da EJA, tendo como marco sua implementação na Constituição Federal de 1988, o ano de 2024 apresentou novas propostas para a respectiva modalidade. Nesse ano, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Por meio dele, foram elencadas algumas ações, projetos e estratégias para que seja realizado: valorização dos profissionais com formações por meio da Universidade Aberta do Brasil; acesso ao *Programa Pé-de-meia* para os estudantes da modalidade que estão no nível equivalente ao ensino médio; ampliação do fator de ponderação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: ampliação de 25% do fator de ponderação da matrícula no Fundeb, passando de 0,8 para 1; Programa Nacional do Livro e do Material Didático para EJA (PNLD); integração à educação profissional e tecnológica; chamada pública realizada anualmente, com o objetivo de trazer os possíveis novos estudantes; novas diretrizes operacionais; medalha Paulo Freire: valoriza e incentiva as redes que se destacam em ações e iniciativas para a superação do analfabetismo no Brasil e a qualificação; e, o diálogo permanente com os fóruns de EJA de todo o país (Brasil, 2024).

Essas novas ações ligadas à EJA contribuem para amenizar o apagamento que a modalidade teve no período de 2018 a 2022. Além disso, caso as propostas sejam bem administradas, teremos bons ganhos nos próximos anos. Primeiro na parte de financiamento, visto que a EJA saiu de uma não contemplação no FUNDEF para uma participação *per capita* inferior ao ensino “diurno” ou dito “regular” na aprovação do FUNDEB. Assim, o aumento do fator de ponderação tem um significado de reconhecimento que as matrículas da EJA têm o mesmo potencial das matrículas dos demais estudantes. Outro ponto importante está na retomada do PNLD, contribuindo assim para a oferta de material didático que dialoga com as especificidades do público (Soares; Soares, 2014). A formação do professor, juntamente com os novos recursos, também é um fator positivo, visto que, muitos profissionais não têm formação para atuarem com essa modalidade. A extensão do *Programa Pé-de-meia*, já em vigor no ensino médio “dito regular”, também é um ganho inquestionável, pois há um incentivo para que os estudantes da EJA permaneçam na escola, além disso, há uma igualdade de investimento. Todavia, é preciso que seja estendido a todos os estudantes da EJA, independentemente da idade. Outro ponto é a reconfiguração do PBA, levando o programa a atuar de acordo com as perspectivas locais. Por último, destacamos a importância da medalha de reconhecimento, com o resgate do nome de Paulo Freire, personalidade tão importante na luta por uma educação popular, principalmente, para com a EJA.

Diante da importância de entender o papel histórico na formação da EJA, passaremos a refletir na próxima seção como ocorreu a consolidação do preconceito envolvendo as Pessoas Jovens e Adultos, não alfabetizadas, desmistificando a ideia de que esse preconceito é natural e de que são esses sujeitos responsáveis por sua condição de analfabetismo. Para isso, nos apoiaremos nos estudos de Haddad e Di Pierro (2000), Barreto (2006), Galvão e Di Pierro (2012), Costa e Duarte Filho (2020), dentre outros.

2.2 JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS: UMA HISTÓRIA PERMEADA DE EXCLUSÃO E PRECONCEITOS

“Cavalo velho não aprende passada”

A escrita desta parte da tese é, para mim, algo de suma importância e que, de certa forma, remete ao preenchimento de uma lacuna pessoal em meus escritos acadêmicos. Em minhas pesquisas envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, deparei-me com muitas frases, tanto em conversas informais, como durante as entrevistas, que colocava as pessoas que a frequentavam, em uma posição de não conseguirem mais aprender, principalmente, por já serem “velhos”.

Lembro-me de várias experiências que revelaram preconceitos para com esse público em diversos espaços sociais. Mas, diante de todas, a que mais me chamou a atenção aconteceu em meu primeiro contato com turmas envolvendo essa modalidade, ainda como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na respectiva ocasião, um funcionário da escola em que eu desenvolvia o projeto se direcionou a um idoso que estava cruzando a porta da sala de aula e falou para ele *“não sei o que o senhor vem fazer aqui! Na sua idade, fique dormindo em casa que é melhor”*.

Apesar do tempo em que esse fato ocorreu, meados de 2012, foi algo que me marcou profundamente. Naquele momento, apesar de estar incomodado com a situação, não consegui desenvolver um argumento para apresentar ao funcionário. Todavia, esse episódio revelou o que hoje eu compreendo como uma ideia preconceituosa de que a escola não é mais lugar para um público formado por adultos ou idosos.

É baseado nesse tipo de fala, como a que inicio esta seção da tese com a frase: “*cavalo velho não aprende passada*”²⁰. Oriunda de ditados populares pronunciados por algumas pessoas, traz consigo uma concepção disseminada dentro do contexto do adulto e do idoso, e remete à ideia de que ele ou ela, por não ser mais criança, não poderá mais adquirir conhecimentos. Nesse sentido, o estudante da EJA é, em termos pejorativos, comparado ao cavalo e, por sua vez, a palavra “passada/galope” poderia ser analisada como referência aos conhecimentos que deveriam ser aprendidos.

Essa expressão não é única. Em nossa experiência, como também em diversas leituras de pesquisas envolvendo o público em questão, encontramos, quase sempre, os seguintes relatos: *eu não aprendo porque sou velho; a gente é como se fosse um cego de guia; a criança aprende, já a gente que é adulto, é mais difícil*. Essas expressões, disseminadas em diversas esferas sociais, e assumidas por muitas pessoas como verdades absolutas, são carregadas de preconceitos contra pessoas que por diversos fatores (políticos, sociais, econômicos, pessoais) não puderam ou não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, ou, se fizeram, terminaram por abandoná-la.

Toda essa discussão atinge diretamente um público específico da sociedade, que em termos conceituais, são denominados como analfabetos. Para compreendermos melhor esse conceito, apresentamos a ideia de Soares (2019) para a qual “analfabeto é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, não sabe ler nem escrever” (p.30).

Além desse conceito, carregado em termos semânticos de uma concepção negativa, principalmente ao iniciar com o prefixo *a(n)*, associa-se a ideia de analfabetismo, na qual se acrescenta o sufixo *ismo*. Assim, a referida autora o compreende como o estado, condição ou modo de proceder daquelas pessoas que são consideradas analfabetas (Soares, 2019).

Quando nos deparamos nas diversas situações cotidianas com pessoas que estão na condição de analfabetismo, percebemos em muitos discursos que eles partem do pressuposto de que essa condição é resultado unicamente de sua falta de determinação ou interesse em não ter estudado, sem se dar conta de que há outros fatores que contribuíram para o seu afastamento do contexto escolar.

²⁰ Essa expressão é comum na região em que cresci, no interior de Pernambuco, agreste meridional, várias vezes ouvi familiares (pai, avós, tios) como também vizinhos a pronunciar como referência aos jovens e adultos que procuravam a escola.

Para Galvão e Di Pierro (2012), muitos jovens e adultos que não sabem ler e escrever carregam a culpa e a vergonha por estarem na condição de analfabetos, não percebendo que sua situação está ligada ao processo de exclusão social ou de violação de direitos à educação. Se voltarmos à seção anterior, perceberemos a falta de políticas públicas permanentes e eficazes voltadas para a educação dessas pessoas. Essas ausências causaram, ao longo da história da educação desses sujeitos, “dificuldades” que acompanharam essa modalidade educacional por muitos anos.

Corroborando as discussões postas acima, Pereira (2013) discorre que é preciso que o analfabetismo seja entendido como sendo resultado de uma situação de pobreza, gerada por uma estrutura social desigual, não mais sendo vista como uma causa. Assim, nessa nova compreensão, é possível estabelecer uma relação entre a problemática educacional e a problemática social. Com esse entendimento, podemos pensar em um plano pedagógico que mostre a esses sujeitos que sua condição não é resultado de uma falta de interesse pessoal, como é propagado em muitas esferas sociais, buscando, assim, tentar sanar a culpa que carregam por terem se evadido da escola ou por nunca a terem frequentado.

Esse aspecto ligado à culpa, em que o jovem, o adulto ou o idoso assume a responsabilidade por não ter aprendido a ler, escrever ou fazer cálculos, apareceu na pesquisa de mestrado de Couto (2017), envolvendo sujeitos da EJA, na qual uma das entrevistadas relatou o seguinte, ao ser questionada sobre o motivo de ter saído da escola:

Solange Caetano: Primeiro, dificuldade, interesse que não tinha, eu fui umas duas vezes, depois não fui mais, meus pais mandavam e eu não ia. Às vezes não tinha condição de comprar os materiais. Hoje em dia é outra a oportunidade, roupa de graça, caderno de graça, comida de graça, naquele tempo meu, não tinha nada disso, papai e mamãe não podiam comprar, isso desmotiva (Fragmento da entrevista realizada em agosto de 2016).

Como pode-se notar, há no relato da adulta, alguns pontos a serem enfatizados. Primeiro que ela assume para si a responsabilidade por não ter frequentado a escola, visto que, em sua visão, poderia ter ido, mas preferiu desistir. Todavia, a segunda parte do relato revela algo, que a própria entrevistada não tem consciência: a falta de política pública para manutenção de estudantes de origens populares na sala de aula, dialogando com o histórico que já apresentamos na seção anterior.

Apesar da participante afirmar que foi responsável por não ter estudado, cabe a inferência de que o principal motivo foi a falta de condições dos seus pais para comprar

material, e que, naquele momento, a escola não o oferecia, fato que também é reafirmado ao fim de sua resposta, na qual fica nítida a ideia de que “hoje” há mais investimentos em diversos materiais de uso escolar, principalmente para estudantes das escolas públicas.

Ser considerado não alfabetizado, ou seja, não saber ler nem escrever, pode colocar jovens, adultos e idosos em uma situação de desprestígio perante alguns setores sociais, principalmente por estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica. No entanto, é preciso compreender que, diferentemente do que Solange Caetano acredita, o analfabetismo que persiste até hoje no Brasil não é culpa das pessoas não alfabetizadas, mas está entrelaçado ao processo histórico e social de construção do país.

No livro *Preconceito contra o analfabeto*, Ana Maria Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro abordam alguns fatores históricos que contribuíram e ainda contribuem para a disseminação de preconceitos relacionados às pessoas não alfabetizadas, principalmente jovens, adultos e, podemos acrescentar, idosos. As pesquisadoras mostram, por meio de uma linha histórica, que esse preconceito faz parte de uma construção social. Nesse sentido, o preconceito não pode ser concebido como algo natural, muito menos universal, mas está situado na sociedade e em tempos determinados (Galvão; Di Pierro, 2012).

Esse respectivo livro é dividido em algumas cenas, sendo que na primeira (forma que as autoras dividem o capítulo II), intitulada “invasores discutem como educar os índios”, Galvão e Di Pierro (2012) apresentam um plano feito pelos holandeses, no século XVII, em que o foco era passar os ensinamentos do cristianismo protestante apenas para as crianças. Nesse plano, os adultos eram considerados como pessoas cheias de vícios e que poderiam contaminar as crianças, além disso, os meninos índios (indígenas) eram retirados dos pais, que só os viam uma vez por semana ou a cada 14 dias.

Nesse primeiro marco histórico já começamos a compreender que os indígenas e negros (geralmente os escravizados) adultos da época já sofriam, o que hoje entendemos como processo de exclusão do contexto escolar ou do processo educacional formal. Além disso, já havia um estereótipo que colocava os adultos não alfabetizados como pessoas cheias de superstições e costumes que poderiam, assim, “contaminar” as crianças. Também, nesse momento é desconsiderado todos os saberes que eles possuíam, os moldando por ideias pejorativas.

Na segunda cena, que tem como marco temporal o século XIX, as autoras a intitulam como “proprietário rural branco, sem saber ler nem escrever, administra seus bens”. Nesse momento é mostrado que o fato de não ter domínio da escrita e da leitura não impedia de

participar ativamente das mais diversas esferas sociais de prestígio, o que prevalecia era a comprovação da renda, que, por sua vez, era mais importante do que ser alfabetizado.

Essa cena passa uma mensagem de extrema importância e pode remeter a um ditado popular bem conhecido e disseminado por muitos ao longo do tempo: “*you are what you eat*”. Apesar de existir na época em questão uma exclusão das pessoas não alfabetizadas na participação de diversas atividades sociais, simplesmente por não saberem ler e escrever, essa exclusão não se estendia a todas as pessoas que estavam em tal condição, pois, àqueles que possuíam riquezas, como fazendeiros, empresários, dentre outros, eram atribuídos direitos distintos.

Ainda no século XIX se passa a cena três, em que Galvão e Di Pierro (2012) discutem que “adultos de meios populares aprendem a ler e a escrever por meio do Código Criminal com um professor que não recebe por isso”. Na ocasião, foram tecidas discussões em que a educação escolar para maiores de 15 anos tinha como foco a exploração de algumas leis e códigos criminais, servindo como base para o ensino da leitura e da escrita. Além disso, a alfabetização dos adultos era tida como uma forma de “reparar” e pôr ordem em uma classe popular considerada degenerada e perigosa. Por sua vez, o professor que lecionava para esses públicos não recebia nada mais por isso, colocando essa educação como caridade, solidariedade.

Se analisarmos essa cena, perceberemos que muitas das ideias que naquele período começaram a ser disseminadas são encontradas até os dias atuais, visto que ainda há uma visão de que educar jovens e adultos é levar luz para pessoas que estão nas trevas, e que, por estarem nessa condição, não contribuem para a sociedade. Presenciamos também campanhas de educação voltada para jovens, adultos e idosos em que são selecionados professores sem exigência básica de formação em magistério, que recebem um pequeno valor para custeio do seu trabalho, reforçando a ideia solidária do ensino para EJA, como foi o caso, por exemplo, do Programa de Alfabetização Solidária.

Um dos principais acontecimentos que contribuiu para a segregação do não alfabetizado enquanto cidadão de direito foi a aprovação da Lei Saraiva, em 1881. Essa Lei instituiu pela primeira vez o título de eleitor, mas, ao mesmo tempo, limitou o direito de voto às pessoas não alfabetizadas. Esse é o tema de discussão da cena quatro “deputados discutem critérios para o voto e aprovam a Lei Saraiva”. A aprovação dessa lei se deu mediante o discurso de que o analfabeto não poderia votar para escolher seus representantes, pois eles não tinham capacidade de desenvolver opiniões próprias, baseando-se em opiniões alheias.

Para Ferraro e Leão (2012), a Lei Saraiva excluiu uma parcela significativa da população brasileira do direito ao voto, uma vez que só o permitiu às pessoas que soubessem ler e escrever, e, como exceção, poderiam votar aqueles que conseguissem assinar seu nome e o nome de seu candidato ou, ainda, que conseguissem provar que tinham uma renda de 200 mil-réis - sendo que a própria lei dificultou as formas de comprovação de tal renda, com o objetivo de limitar ainda mais a participação das pessoas no processo eleitoral. Ainda para os pesquisadores, o objetivo principal da lei não era purificar as urnas, mas sim impedir o alargamento da participação popular.

Corroborando as discussões anteriores, Costa e Duarte Filho (2022) destacam que a negação ou limitação do direito ao voto, promovida pela referida Lei, atravessou décadas, assembleias constituintes e todas as constituições posteriores a esse período, sendo restabelecido o direito a essa parcela da população apenas com a Constituição Cidadã de 1988.

Se pararmos para analisar, os discursos presentes na Lei Saraiva se fazem presentes até nos dias atuais, visto que ainda é comum que as pessoas relacionem o analfabetismo às escolhas políticas durante as eleições, moldado por opiniões do tipo: “o candidato só se elegeu, por conta dos analfabetos”, “analfabeto não sabe escolher em quem votar, por isso o país está assim”. Esses tipos de situações mostram como há um preconceito ainda latente em relação ao voto das pessoas não alfabetizadas.

Saindo do século XIX e entrando no período republicano brasileiro, há uma intensificação de termos pejorativos associados aos não alfabetizados (muitos deles surgidos no período da aprovação da Lei Saraiva). Assim, na cena cinco, as pesquisadoras apresentam como os “intelectuais discutem como acabar com a vergonha do país: o analfabetismo”. Nesse período, o então analfabeto era a vergonha nacional, considerado por alguns higienistas e sanitaristas como algo comparado à guerra, à peste, a uma praga que assolava o Brasil. Nesse aspecto, cabia aos intelectuais regenerar essa enorme parcela da população. Para isso, a alfabetização deveria ser pautada, além de lições de leitura e escrita, de uma formação moral. Ainda nesse período, foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que pretendia alfabetizar a maior quantidade de pessoas possíveis. Todavia, além de não alcançar seu objetivo, contribuiu para disseminar visões preconceituosas a respeito do analfabeto, muitas delas presentes nos discursos dos participantes desta tese.

A sexta cena se passa em 1950 quando é criada, pelo governo federal, a primeira “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos”, a CEAA. Essa iniciativa durou cerca de 10 anos e foi um marco para a EJA, visto que usou recursos públicos do Fundo Nacional do

Ensino Primário (FNEP). Para Galvão e Di Pierro (2012), essa experiência contribuiu para a modificação da visão preconceituosa em relação à concepção de educação de jovens e adultos. Além disso, contou com uma organização estrutural ampla, envolvendo aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Durante essa campanha, evidenciou-se um maior investimento da União e das demais esferas governamentais na preparação de salas, contratação de professores, busca de matrículas para os possíveis estudantes, como também um acompanhamento das atividades desenvolvidas durante a campanha.

Entrando na década de 1960, há uma mudança de perspectiva em relação à alfabetização de Jovens e Adultos, tomando como base as ideias e o trabalho do educador Paulo Freire. Assim, entramos na cena sete “salas de alfabetização de adultos funcionam em todo o país: o analfabeto é alguém que possui cultura”. Só pelo título da respectiva cena, já se percebe que saímos de um discurso que colocava esse público enquanto “doente, incapaz de aprender, vivendo na escuridão” para um ser repleto de cultura e que é a partir dos seus conhecimentos que o trabalho pedagógico deve pautar-se. Nesse sentido, o trabalho de alfabetização deveria ter como base a realidade dos sujeitos, e ser feita com eles e não para eles. Algo que também ajuda a mudar a visão preconceituosa em relação ao analfabeto é que Paulo Freire mostrava em seus estudos que o analfabetismo é visto não como o motivo primordial na manutenção da pobreza, mas sim como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária.

Após toda essa mudança de visão em relação às pessoas não alfabetizadas, temos na década de 70 uma nova perspectiva de alfabetização. Nela, Galvão e Di Pierro (2012) discutem a penúltima cena intitulada “minha mão é domável: o MOBREAL²¹ e a alfabetização de adultos”. Estávamos naquele momento sobre o regime militar, em que as ideias oriundas da alfabetização popular, trazidas por Paulo Freire, foram combatidas, visto que levavam as pessoas a uma conscientização de sua situação, fato que não era aceitável em um governo autoritário. Nesse sentido, o MOBREAL tinha entre seus objetivos o de alfabetizar para adaptar os adultos ao mercado de trabalho, como também moldá-los em uma perspectiva de controle social e legitimação político-ideológica. Outro ponto importante da alfabetização promovida pelo MOBREAL é a não consideração dos aspectos relacionados à realidade, visto que foram distribuídos os mesmos materiais para serem trabalhados em todas as regiões do país. Para Haddad e Di Pierro (2000), o Mobral foi imposto à sociedade sem a participação social e sem

²¹ Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído durante o período militar. Para maiores aprofundamentos, ler as referências já citadas nesta tese: Haddad e Di Pierro (2000) e Galvão e Di Pierro (2012).

ouvir educadores, com o discurso de que em 10 anos acabaria com a “vergonha nacional”, ou seja, o analfabetismo.

Para encerrar esse passeio histórico, chegamos à última cena (nove) na qual “deputados e instâncias da sociedade civil voltam a discutir o voto do analfabeto”. Após mais de 100 anos sem poder votar, em 1985 é restituído esse direito aos analfabetos, mesmo àqueles que não sabiam assinar seu nome, na condição de assinar por meio da sua digital. Esse direito é reafirmado com a Constituição Cidadã de 1988, que também reafirma a importância da Educação de Jovens e Adultos. Apesar das mudanças importantes ocorridas naquele momento, Galvão e Di Pierro (2012) chamam a atenção para dois pontos: as campanhas de alfabetização surgidas ainda reforçam a ideia de que o alfabetizador de adulto não precisa de uma formação específica, colocando a EJA em uma posição secundária no cenário educacional brasileiro; o segundo ponto é que em muitas vezes os jovens e adultos ainda eram considerados como pessoas que estavam na escuridão e que os intelectuais iriam levar a luz para eles, os colocando em uma visão de tábula rasa, tão combatida nas ideias de Paulo Freire.

Ao navegar por esses breves parágrafos reafirmamos o pressuposto de que o preconceito contra a pessoa não alfabetizada foi algo que se construiu ao longo da história do Brasil. Uma história de segregação, de retirada de direitos, mas também de lutas por parte daqueles que estavam excluídos das diversas políticas educacionais. Nesse sentido, mais do que pensar o preconceito sofrido por esses sujeitos, é importante destacar que, mesmo diante de tantos ataques, se mantiveram diversos movimentos de lutas sociais, principalmente por meio de uma educação popular, que como já discutimos na seção 2.1, foram esses movimentos de lutas que contribuíram para a EJA ter seu lugar garantido no sistema educacional brasileiro e seu reconhecimento enquanto sujeitos que produzem e disseminam culturas, como já defendia Paulo Freire no processo de consolidação da Educação Popular.

Nesse processo de superação do estigma preconceituoso ligado às pessoas não alfabetizadas, é preciso superar ideias que as colocam em uma situação de ignorantes, incapazes de discernir entre o que é certo e errado, como também uma superação de associações de diversas palavras de tom negativo: deficientes intelectuais, cegos, ignorantes, influenciáveis, dentre outras (Galvão; Di Pierro, 2012).

Reforçando essa discussão trazida por Galvão e Di Pierro (2012), vale a pena frisar o papel que a linguagem ocupa na propagação e disseminação do preconceito relacionado às pessoas não alfabetizadas. Nesse sentido, é preciso dizer que tais palavras ocupam um lugar discursivo na vida desses sujeitos, à medida que eles vão incorporando tais significados em sua

formação enquanto sujeito social, ou seja, se considerando, muitas vezes, ignorantes, cegos de guia, não capazes. Tais incorporações merecem um olhar singular para o processo de desmistificação de tais conceitos (ora, preconceitos) de uma forma que essas pessoas consigam se enxergar enquanto produtores de diversos saberes, enquanto agentes sociais e cidadãos de direito.

Arrisco afirmar que qualquer professor ou profissional da educação, assim como qualquer pessoa que tenha contato com pessoas não alfabetizadas, já os ouviu assumirem esse discurso de inferioridade, como únicos responsáveis pelo seu “fracasso” escolar, como também por estarem em uma condição de vida inferior. Nesse sentido, precisamos levar em conta, como afirma Barreto (2006), que nenhuma pessoa é não alfabetizada porque quer, mas, às vezes, é uma consequência relacionada ao lugar onde vive, em que a leitura e a escrita não são necessidades primárias. Por outro lado, também podem ser homens ou mulheres que tiveram seu direito à educação negado.

Para finalizar, se analisarmos a situação da alfabetização desses jovens, adultos e idosos no século XXI, mais propriamente nos últimos anos, constataremos que ainda há muito o que avançar. Precisa-se pensar na preparação de professores para atuar com esse público, em materiais específicos que atendam às suas especificidades, como também na preparação de escolas para os receberem. Muitos desses pontos talvez sejam efetivados na nova Política de Combate ao Analfabetismo que, pelo menos, em termos conceituais, já mostra uma nova roupagem para a EJA.

Além disso, é preciso superar a visão de que só crianças aprendem, que ainda perpassa nossos dias. É preciso entender, como discutia Paulo Freire, que os jovens e os adultos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que devem ser explorados. Não são seres que vivem nas trevas, e que, para sair, o educador irá iluminar seu caminho, mas pelo contrário, é preciso uma reflexão a respeito do ser humano, considerá-lo enquanto um sujeito e não como um objeto, partindo de uma análise cultural de sua realidade, fugindo assim do risco de aplicar uma educação pré-fabricada (Freire, 1979).

Após tecer algumas considerações de cunho mais histórico, tanto sobre a formação da EJA no cenário educacional brasileiro, como sobre a construção do preconceito em relação à pessoa não alfabetizada, iremos, no próximo capítulo, apresentar algumas ideias relacionadas ao conceito de letramento, também enraizado em um surgimento histórico, e que vem se consagrando nas discussões de formação educacional dos sujeitos, principalmente dos jovens e adultos. Além disso, por meio do letramento, é possível compreender que esses sujeitos,

considerados por muitos como analfabetos, fazem uso da leitura e da escrita em diversas práticas sociais.

3 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O(S) CONCEITO(S) DE LETRAMENTO(S)

Consideramos que o uso, tanto da leitura como da escrita, são historicamente e socialmente construídos, e, por assim ser, suas práticas de utilização em determinados momentos e comunidades passam por significados ideológicos, que dão sentido à utilização dos diversos materiais/suportes escritos. Assim, neste capítulo, faremos um aprofundamento sobre alguns pontos teóricos envolvendo a formação do conceito de letramento(s), perpassando, dessa forma, pelo seu surgimento, no qual tomaremos como base os estudos de Graff (2016) e Street (2014). Além desses autores, para compreender o surgimento e a propagação do(s) letramento(s), focamos nas discussões de Tfouni (2010), Kleiman (1995) e Galvão e Di Pierro (2012). Por sua vez, para compreender como se deu os conceitos presentes nos Novos Estudos do Letramento, nossa base teórica foi tecida com o auxílio de Graff (1995), Freire (2006), Street (2010, 2014) e Pereira (2013), dentre outros.

Dois conceitos de suma importância para esta tese são os de eventos e práticas de letramentos. Sendo assim, os estudos de Kleiman (1995), Hamilton (2000) e Street (2010) nos auxiliaram a compreender tais conceitos. Por último, tornou-se necessário discutir, conceitualmente, a relação entre letramento e EJA, para isso focamos nos estudos de Moraes e Albuquerque (2010), Soares (2010), Tfouni (2010), Silva *et al.* (2010) e Albuquerque, Moraes e Ferreira (2013), dentre outros.

3.1 LETRAMENTO(S) E SUAS RAÍZES SOCIAIS E HISTÓRICAS

Se pensarmos o conceito de letramento²² enquanto algo que foi historicamente construído, passaremos a identificar alguns aspectos ligados aos sentidos que as pessoas atribuem às práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Todavia, vale esclarecer que não estamos diante de uma discussão simplória, visto que não há uma única conceituação para o termo “letramento”. A esse respeito, Graff (2016) aponta que podem ser identificadas mais de cem variedades de letramentos.

²² Em uma escolha de base conceitual, usaremos, em alguns momentos, letramentos, no plural, por considerar que não existe apenas um tipo, todavia, quando estivermos referenciando estudos dos autores, deixaremos da forma que é citado por eles.

Nessa perspectiva de uma variedade de conceitos de letramentos, podemos citar os diversos estudos que são feitos nas mais variadas áreas do conhecimento. Assim, por exemplo, já encontramos trabalhos que abordam as seguintes temáticas: letramento acadêmico, letramento matemático, letramento musical, letramento literário, letramento geográfico, letramento tecnológico, letramento dentro do campo da saúde, da engenharia, dentre outros. Entretanto, como já é de saber, nesta tese o foco está nos letramentos dentro do campo da linguagem, ou seja, prevalecendo os usos da leitura e da escrita por jovens e adultos, dentro e fora do contexto escolar.

Apesar de não existir uma única compreensão sobre o respectivo conceito, algo que vem sendo posto, podemos dizer ao longo dos tempos, e abordando uma visão um tanto distorcida, é a ideia de que os letramentos estão relacionados ao desenvolvimento e ao progresso das sociedades e das pessoas, entendendo que por meio de sua aquisição podem ascender economicamente e culturalmente, por exemplo. Além disso, as sociedades que investem nessa aquisição poderiam ser consideradas superiores às que ainda não alcançaram tal patamar. Essa concepção de letramento vem tendo destaque nos diversos estudos, e é discutida há algumas décadas. Como destaca Graff (2016), tais concepções passam pelo período de Renascença, Antiguidade Clássica, tendo uma ênfase no Iluminismo. Assim, para o autor

Uma abordagem mais completa e útil dos estudos sobre letramento começa, 'no mais tardar, por volta dos anos 1920 e 1930'. Ela lança um olhar cuidadoso sobre o período entre meados do século XVIII e início do século XX; idealmente, olha ainda mais longe (mesmo que brevemente): para a Renascença e também para a Antiguidade Clássica [...] Julgamentos e arranjos modernos, tipicamente institucionalizados em áreas de estudo distintas, desenvolveram-se a partir de correntes fundamentais do Iluminismo, as quais enfatizavam a maleabilidade humana, o perfeccionismo, as capacidades de aprendizado, o ambientalismo e o institucionalismo. Eles foram parcialmente reinterpretados pelo profundo e dividido reconhecimento do Romantismo em relação ao poder e à importância do 'outro' – tanto do estranho ou primitivo que reside em nós mesmos quanto dos 'estranhos' propriamente ditos, ambos inseridos no ocidente moderno e em regiões 'recém-descobertas'. Questões sobre linguagem e ordem estavam no cerne de ambos (Graff, 2016, p.238).

Diante dos aspectos mencionados anteriormente, é possível compreender que, ao falarmos de letramentos na perspectiva dos usos da leitura e da escrita, é preciso entender suas nuances sociais. Nesse sentido, os estudos de Graff (2016) mostram que o foco era em um modelo de letramento que, por si só, seria capaz de mudar a dinâmica de vida de uma sociedade. Fato que o autor contesta, pois, apesar da importância do letramento, ele não pode ser

unicamente responsabilizado por mudanças de aspectos sociais, econômicas, culturais e de desenvolvimento de uma nação.

Dentro da discussão do surgimento do letramento e de visões ligadas à sua forma de mudar a realidade pessoal e coletiva, como posto anteriormente, também surgem alguns mitos. Dentre estes, temos o denominado por Graff de *mito do letramento* que se refere:

À crença, contemporânea e histórica, relacionada a *ambientes educacionais*, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento é um pré-requisito necessário e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a *mobilidade social ascendente* [...]. Esses pressupostos têm uma linhagem histórica venerável e têm sido expressos de diferentes maneiras, desde a Antiguidade, passando pela Renascença e Reforma e novamente pelo Iluminismo – período durante o qual *o termo letramento esteve relacionado às noções de progresso, ordem, transformação e controle*. Associada a essas crenças está a convicção de que os benefícios atribuídos *ao letramento não podem ser alcançados por outros meios, nem podem ser atribuídos a outros fatores, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou individual*. Ao contrário, o letramento tende a ser considerado de forma isolada, como uma variável independente e crítica (Graff, 1987, p.40, *grifo nosso*).

Graff, em diversos estudos, vêm confrontar essa ideia de que o letramento, ou, para ser mais fidedigno às ideias do autor, a aquisição da alfabetização (escrita e leitura, em algumas passagens, ou *literacy*²³), é o principal responsável pelo desenvolvimento de um país. Nesse sentido, ele dá como exemplo a experiência da Suécia, onde desde o século XVIII já alcançava um alto índice de alfabetização, promovido por meio da igreja Luterana e do Estado, todavia, não existiu, naquele momento, nenhuma relação entre esse processo de alfabetização, que teve como foco a leitura, e o desenvolvimento econômico ou cultural do país. Assim, ainda segundo o autor, “a urbanização e a industrialização não tiveram nada a ver com o processo de tornar o povo sueco, talvez, o mais alfabetizado do Ocidente antes do século XVIII” (Graff, 1987, p.47).

Na Suécia, como aponta Graff (1987), o processo de alfabetização ocorreu por meio de uma parceria entre membros da igreja com o Estado. Além disso, outro aspecto importante de tal processo foi a alfabetização das mulheres, visto que elas poderiam passar seus aprendizados para as gerações mais novas, mas, como o autor discorre, essa aquisição, em nenhum momento, teve como foco o desenvolvimento da economia ou do país, por assim dizer. Além dessas características, o ponto principal esteve na leitura, sendo que apenas no século XIX é que a

²³ Explicaremos este termo em seções posteriores.

escrita passou a fazer parte do processo de alfabetização, momento em que o Estado começa a construir o sistema escolar do país.

Graff (1987) acrescenta outros exemplos que comprovam a existência do mito do letramento. Dessa forma, para o autor, outros países também alcançaram altos índices de alfabetização, entretanto, não evoluíram economicamente, como foi o caso da Escócia e da Suíça, que chegaram a uma alfabetização em massa, ainda no século XIX, mas ambos continuaram pobres.

Essas discussões sobre o mito do letramento, que Graff apresentou tão assertivamente, nos ajuda a entender os vários estereótipos agregados a pessoas ou sociedades que podem não ter alcançado “o letramento”. Assim, podemos considerar que o mito do letramento, presente ainda em nossos dias, reforça muitos preconceitos passados para as pessoas, principalmente dentro de ambientes educacionais. Um deles, por exemplo, é que só a escola é capaz de passar o verdadeiro letramento, sendo que práticas sociais de leitura e de escrita aprendidas fora do ambiente escolar não teriam o mesmo grau de prestígio.

Nesse ponto, Kleiman (1995) discorre que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização [...] já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho – mostram orientações de letramento muito diferente (p.20).

Esses estereótipos são tão fortes e, ao mesmo tempo, ganham um papel institucional à medida que em 1990, ano considerado como o da Alfabetização, houve uma tentativa de reafirmar um único tipo de letramento, que seria capaz de mudar a realidade das pessoas. Nesse sentido, Street (2014) discorre que:

No ano Internacional da Alfabetização: pretendia-se chamar a atenção do público para o letramento e atrair recursos financeiros e organizacionais para este campo e reproduziu vários estereótipos do modelo autônomo, em particular, que os analfabetos careciam de habilidades cognitivas, vivendo na escuridão e no atraso e que a aquisição do letramento causaria por si só (automaticamente) grandes impactos em termos de habilidades sociais e cognitivas de desenvolvimento (p.29).

Similar ao mito do letramento, já destacado em Graff, temos outra corrente de discussão que tende a situar os letramentos (nesse caso, sociedades que avançaram na aquisição e uso da escrita) como sendo algo universal, superior a outras formas de comunicação. Nesse sentido,

entra em evidência a teoria da “grande divisão”, que, de forma objetiva, promove a separação entre a oralidade e a escrita. Para essa teoria, temos como um de seus principais defensores Walter Ong, o qual, em seus vários estudos, destaca alguns pontos que colocam as sociedades que dominam a escrita em uma posição superior às que têm como base de comunicação a oralidade.

Para Ong (1998) as sociedades que têm como características a oralidade possuem algumas peculiaridades que as situam em uma posição inferior, comparando-as com as que têm como base o “letramento/escrita”. Assim, para o autor, sociedades orais tendem a ter mais dificuldades na elaboração de pensamentos mais subordinativos, dificultando a forma de estabelecimento de algumas relações mais lógicas. Além disso, o pensamento expresso pela oralidade teria uma característica menos analítica, sendo mais agregativo.

Outros pontos importantes são acrescentados pelo autor para tentar fortalecer essa grande divisão entre sociedades orais e escritas: o pensamento se tornaria algo mais redundante e menos original, fato que não ocorreria com a escrita, em que é possível expressar o pensamento de forma mais objetiva; além desse ponto, sociedades orais precisam de mais energia para conseguir transmitir seus pensamentos, sendo que essa forma de ação tende a tornar o pensamento mais tradicional e conservador, sem um teor de originalidade, fato que não acontece com o uso da escrita, pois ela tende a conservar o conhecimento fora da mente, proporcionando novas descobertas, e não apenas repetindo a mesma histórias ao longo das gerações (Ong, 1998).

Finalizando algumas das diferenças que Walter Ong atribui à oralidade e à escrita, temos que, no universo oral, o pensamento carrega um alto índice de emoção, principalmente durante a transmissão dos conhecimentos que devem ser passados entre as gerações. Além disso, o pensamento oral é mais empático e participativo do que objetivo. Por sua vez, há uma separação entre o conhecedor de algo e o que deve ser conhecido, causando assim um distanciamento entre os dois.

Indo de forma controversa às ideias de Ong, Street (2014) destaca que as discussões da grande divisão tendem a supervalorizar a linguagem escrita e menosprezar a oralidade. Nesse ponto, ele acrescenta que, para Ong, o “mundo” oral é formado por pensamentos “formulaicos”, conservadores, empático, homeostático, situacional e envolve a memorização em vez da verbalização. Por sua vez, no mundo letrado, as pessoas tendem a se comunicar de forma oposta, ou seja, seria um mundo abstrato, analítico, distanciado, objetivo e separativo.

Street (2014) ainda destaca que a teoria da grande divisão é usada por muitos programas governamentais de alfabetização, como também faz parte de vários círculos acadêmicos que tendem a reforçar preconceitos contra sociedades ou pessoas que têm a linguagem oral como principal fonte de comunicação. Por exemplo, muitas pessoas não alfabetizadas, que, apesar de vivenciarem a linguagem escrita em diversas situações, têm na oralidade sua principal forma de comunicação.

Para esta tese, corroboramos as ideias de Street, pois estamos lidando com pessoas jovens e adultas, que têm como meio de comunicação social a oralidade, e que, por meio dela, conseguem se estabelecer socialmente. Mesmo sabendo da importância da aquisição da escrita para a ampliação das experiências de letramento dos sujeitos, essa aquisição não pode ser contrária aos conhecimentos promovidos pela oralidade, mas sim, precisa se estabelecer uma relação entre ambas.

A respeito de tais discussões, Tfouni (2010) acrescenta que essa visão da teoria da grande divisão se confunde com o que o Street denominou de letramento autônomo (discutiremos tal conceito a seguir) o qual, para a autora, apela para a alfabetização enquanto algo que cria diferenciações entre processos cognitivos e comunicacionais, reforçando um abismo entre os que sabem e os que não sabem ler e escrever.

Em busca de atribuir um novo viés às ideias que colocavam o letramento como um movimento neutro, técnico, sem relação com os meios culturais ou contextuais, prevalecendo, em sua maioria, os letramentos ocidentais sobre letramentos locais, e, em certa forma, contrariando a teoria da grande divisão e o mito do letramento, Brian Street traz em seus trabalhos um novo modelo para a compreensão das práticas de letramento: o modelo ideológico. Esse modelo se difere do anterior — o modelo autônomo — tanto em seus pressupostos teóricos como em suas formas práticas de entender o uso da leitura e da escrita. Tais reflexões se situam em um campo teórico que Street denomina de Novos Estudos de Letramento. Assim, tais discussões assumem relevante importância para esta tese, visto que partimos da ideia, ao trabalhar com jovens e adultos, de que eles estão imersos em letramentos em seus cotidianos, não sendo possível basear esse estudo no modelo autônomo.

Em relação a essa nova configuração de pensamento, é preciso considerar que Brian Street é um dos principais teóricos no campo de estudo do letramento. Esse autor tem corroborado, como já discutido em momentos anteriores, para a superação da ideia de que o letramento, por si só, já tem o poder de mudar “o mundo” e, consequentemente, as pessoas. Além disso, suas contribuições têm um papel social fundamental: o de romper com estereótipos

que acarretam a vida de pessoas consideradas não alfabetizadas, público-alvo desta tese, pessoas essas que são, quase sempre, colocadas como inferiores, que não desenvolveram raciocínio lógico, incapazes de agir com independência, dentre outros termos que já abordamos no capítulo anterior.

É importante destacar, em meio a essas colocações, que não estamos reforçando a ideia de que os letramentos não têm importância, pelo contrário, assim como Street e outros autores da área, somos defensores desse campo. O que frisamos em nossas discussões é a importância de não se tomar um único modelo de letramento, principalmente ao lidarmos com jovens e adultos, que apresentam vários usos da leitura e da escrita, como discutiremos nos capítulos dos resultados dessa tese.

Para compreendermos melhor como surgiram os Novos Estudos sobre Letramento, vale apresentar alguns pontos importantes sobre o percurso que levou Street a chegar em tais pressupostos teóricos sobre a temática. Primeiro, é fundamental destacar que o pesquisador foi professor emérito do *King's College London* e professor visitante da *University of Pennsylvania*. Formado em Letras, começou a sentir que a universidade se afastava em suas discussões do que as pessoas faziam ao lidar com textos na realidade prática.

Durante sua trajetória acadêmica, o pesquisador ingressou dentro do campo da antropologia, permitindo uma maior aproximação e foco em estudos que tinham como base a etnografia. Com isso, começou também a navegar em pesquisas dentro do campo da educação, dentre eles os que ficaram mais em evidência: os letramentos.

Dentre seus muitos trabalhos publicados e traduzidos para o português, destacamos o seu livro intitulado: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Nesta obra, Street (2014) aborda diversas questões importantes ao lidar com os conceitos de letramentos. Dentre eles, destacamos: o viés com foco no uso da leitura e da escrita enquanto pertencentes ao mundo cultural, social e histórico; a diferenciação entre os modelos de letramento autônomo e ideológico; a importância dos estudos etnográficos para a compreensão de práticas de letramentos em comunidades locais e da influência ou imposição dos letramentos trazido por colonizadores, principalmente ocidentais; a crítica em relação à visão por trás da teoria da grande divisão; discussões que geraram o mito do letramento; e, não menos importante, relatos de pesquisas com observação de letramentos dentro de diversas agências: escola, família, comunidade. Tudo isso dando forma ao que ele denominou de Novos Estudos de Letramento.

Dessa forma, o autor explica que os Novos Estudos de Letramento (doravante, NEL) têm como foco a rejeição de uma visão única, dominante de letramento, que o coloca enquanto uma habilidade neutra, técnica, universal, ou seja, um modelo autônomo. Por sua vez, parte-se da ideia de letramento enquanto uma prática ideológica que está envolvida em relações de poder e em significados e práticas culturais específicas (Street, 2014).

Além disso, como é posto no respectivo trabalho, por meio dos NEL, e com base no aprofundamento dos diversos conceitos presentes no mesmo, é possível refletir sobre

a) as relações entre o desenvolvimento de programas de letramento e as possibilidades de mudança social; b) a importância de pensar o letramento como um conceito plural; c) os usos do letramento em contextos específicos e situados, com destaque para aportes da etnografia; d) o processo de escolarização das práticas de letramento; e) as implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia; f) perspectivas críticas para a compreensão da grande divisão (Street, 2014, p. 10).

Uma das principais experiências vivenciadas e relatadas por Street (2010, 2014) foi sua pesquisa etnográfica realizada em uma aldeia no Irã em 1970, o que contribuiu para as formulações conceituais dos NEL. Durante sua pesquisa, ele percebeu que havia um negligenciamento das autoridades governamentais em relação aos usos que as pessoas daquela localidade faziam da escrita. O principal foco estava na ideia de um único letramento dominante: o promovido pelo governo, que se fundamenta nas ideias de um letramento autônomo.

Diante de sua pesquisa, Street (2014) identificou que havia um impasse entre o novo sistema educacional, oferecido pelo governo, e o já praticado na comunidade rural, ofertado pelo *maktab*, em que um *mulá* local ensinava às crianças os fundamentos do Islã. Além disso, por meio de suas observações, ele constatou que existiam, a princípio, três práticas de letramentos: a comercial, a religiosa e a praticada nas escolas, sendo essa última baseada no modelo do governo.

Essa observação de diversos letramentos, vista na experiência no Irã, levou o pesquisador a escrever e propagar a ideia de “letramentos” no plural, e com o “l” minúsculo, o que ajuda a romper com a ideia de prevalência de apenas um tipo de letramento — o propagado pelos programas governamentais, por exemplo. Além disso, a ideia do uso do plural evidencia algo que era negado por teorias anteriores, os letramentos desenvolvidos por comunidades locais, que, na maioria das pesquisas, eram vistos como praticantes de letramentos inferiores, ou, até mesmo, que eram pessoas que não faziam uso da leitura e da escrita.

A essa mudança de perspectiva sobre a nova concepção dos conceitos de letramentos, Pereira (2013) acrescenta que é importante falar em “letramentos”, pois de acordo com as condições políticas, sociais, culturais, econômicas e pessoais diferenciadas ao que diz respeito à aquisição da leitura e da escrita, o estado ou a condição das pessoas também será diferente.

Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas por Street não se resumem apenas ao caso etnográfico do Irã. O pesquisador também traz relatos de investigações em outros países, como em Madagascar, na Índia, nos Estados Unidos da América, dentre outros. Mas o que as pesquisas mostraram em comum foi a supervalorização de um letramento dominante, diante dos locais. Para o autor, havia a concepção de que:

As pessoas são analfabetas, portanto, seu processo cognitivo é inferior, seu desenvolvimento econômico é prejudicado e suas relações de gênero são pobres. Ouve-se isto frequentemente: se há formas de exploração, misoginia, hierarquia, hegemonia masculina, dê-lhes alfabetização e tudo isso se resolverá (Street, 2010, p. 36).

Dissertando sobre as ideias expostas e propagadas acima, Street (2014) apresenta dois modelos de letramentos: o modelo autônomo (que corrobora com as ideias de um letramento universal, neutro e capaz de mudar sociedades por si só) e o modelo ideológico (que tende a mudar tal perspectiva). Vale salientar que não há a intenção de fazer oposição entre ambos, ou seja, colocando um em posição superior ao outro, mas de descrever suas principais características. Além disso, o modelo autônomo possui aspectos ideológicos, principalmente ao poder, em sua formação, mesmo que, muitas vezes, isso não seja reconhecido por seus defensores.

Para Street (2014), o modelo autônomo considera a leitura e a escrita como uma aquisição técnica, neutra e universal. Nesse sentido, o foco principal estaria na codificação e decodificação de sinais escritos. Esse modelo é o mais propagado entre os diversos programas de alfabetização ao redor do mundo, no qual é disseminado que as pessoas podem alcançar o progresso, a civilização, a liberdade individual e a mobilidade social.

No aspecto relacionado à mobilidade social e econômica, propagado pelos vários programas governamentais baseados no modelo autônomo, retomamos a controvérsia já apresentada nos estudos de Graff (1995), em que o autor cita o exemplo de países que mesmo com um alto nível de alfabetização, não ascenderam socialmente. Assim, em países que fazem parte do hemisfério norte, houve diversos esforços para alfabetizar uma grande massa da população; entretanto, não houve um efeito significativo em relação à mobilidade social das

pessoas. Apesar de alguns indivíduos terem uma ascensão social, os grandes grupos de pobres e discriminados ficaram cada vez mais pobres.

Uma vertente muito forte do modelo autônomo, e que, por sua vez, faz parte do contexto pedagógico dentro das escolas, é que uma única forma de letramento seria suficiente para alfabetizar em qualquer lugar, forma essa que não levaria em consideração aspectos socioculturais das pessoas envolvidas no processo. Nesse sentido, Kleiman (1995) discute que essa visão autônoma parte do pressuposto de que a escrita seria um produto completo em si e, nesse sentido, não precisaria voltar-se a seu contexto de produção para ser interpretado e compreendido. Corroborando com as discussões de Kleiman (1995) e Street (2014), Soares (2019) discorre que ao abordar o letramento em uma visão reduzida (o que Kleiman e Street chamam de autônoma), a escola tende a excluir práticas de leitura e de escrita que ocorrem fora do contexto escolar.

Por sua vez, o modelo ideológico vem a agregar uma nova perspectiva em relação ao uso da leitura e da escrita, principalmente por comunidades locais. Nesse sentido, Street (2014) nos diz que esse modelo força as pessoas a ficarem mais cautelosas com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “por si mesmo”. Assim, aqueles que aderem a esse modelo, focam em práticas sociais de leitura e escrita.

Um dos aspectos principais envolvidos no modelo ideológico, e que vai fazer parte de muitas discussões que o tome enquanto base de estudo, é a valorização das práticas de leitura e de escrita enquanto algo que foi construído historicamente, socialmente e que faz parte de determinada cultura. Nesse ponto, ao trabalhar com jovens e adultos, é importante considerar essas questões, visto que, independentemente de eles dominarem o processo notacional da escrita, já lidam em seu cotidiano com diversos gêneros textuais que circulam em seu meio social.

É importante destacar que considerar o letramento ideológico como um meio de situar o trabalho da leitura e da escrita enquanto algo contextual, não exclui o trabalho com processos técnicos presentes no ensino, por exemplo, da escrita. Nesse ponto, Street (2014) explica que aderir a tal modelo não é negar a importância de aspectos técnicos da leitura e da escrita, tais como a decodificação e questões gramaticais; entretanto, é importante compreender que esses aspectos estão encaixados em um contexto de práticas sociais específicas.

Algo que pode cair no senso comum, principalmente dentro das escolas, é que o trabalho com o letramento ideológico irá fazer com que se deixe de ensinar a ler e escrever “corretamente”. Esse pensamento pode ser moldado por uma perspectiva técnica de ensino, ou

seja, autônoma. Essa perspectiva, compreendida erroneamente, só reforça a ideia de que a escrita e a leitura são processos neutros, desvinculados de qualquer contexto de origem, deixando de lado seus aspectos de construções sociais, culturais e históricas presentes.

Torna-se necessário compreender que a perspectiva ideológica não surgiu com a intenção de se contrapor a uma forma de ensino presente nas escolas, mas sim de reconhecer que existem outras maneiras de lidar com as práticas de leitura e de escrita, e que ela não está presente apenas dentro do ambiente escolar, mas nas diversas agências (família, igreja, supermercados, ambiente de trabalho) em que os jovens e adultos já têm contato, antes mesmo de frequentarem o ambiente escolar. Nesse aspecto, para Pereira (2013), aderir ao modelo ideológico de letramento estimula uma negociação entre o professor e o estudante, evidenciando as situações em que a leitura e a escrita são vivenciadas pelos diferentes indivíduos participantes do processo de aprendizagem.

Dissertando sobre os dois modelos, Kleiman (1995) discorre que “a *concepção autônoma* pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, civilização, a mobilidade social” (p.21). Por sua vez, no que diz respeito ao modelo ideológico, a autora esclarece que ele vem para contrapor-se ao modelo anterior, de uma forma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p.21).

Não podemos falar em letramentos ideológicos, sem, de alguma forma, estabelecer uma relação com um dos principais educadores brasileiros: Paulo Freire. Apesar do autor, que teve seus principais estudos desenvolvidos e reconhecidos na década de 1960, não falar em letramentos, visto que o respectivo conceito ainda não tinha sido desenvolvido, é possível verificar várias aproximações de Freire com essas ideias, principalmente com o referido modelo.

Nesse sentido, o primeiro fio de relação que estabelecemos é com a ideia que Freire (2006) defendia, em que a educação, principalmente a prática pedagógica, não poderia se dissociar dos seus aspectos de desenvolvimento de uma consciência, não sendo apenas um processo formado por técnicas. Para o autor:

A alfabetização e a conscientização jamais se separam [...] o aprendizado das técnicas de ler e escrever ou o das técnicas de manejar o arado ou usar

fertilizantes (bem como o aprendizado das ideias de um programa de ação), — enfim, todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando (Freire, 2006, p.68).

Considerando essa discussão, o processo educacional não poderia, como defendido em um modelo autônomo de letramento, se basear apenas em um ensino técnico, neutro e universal. A educação precisa estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica nos sujeitos²⁴.

Um segundo ponto que Freire apresentou em seus estudos, e que é fortemente carregado do modelo ideológico do letramento, é o processo de alfabetização por meio da leitura do que ele chamou de *palavramundo*. Nessa discussão, o autor destaca que a leitura da palavra (ou seja, a leitura na perspectiva da linguagem) não pode ser separada da leitura do mundo (interpretamos aqui como o uso das práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita).

Outro ponto que podemos destacar está na importância da mudança de concepção do educando, logo de práticas pedagógicas trazidas por Paulo Freire ao discutir a *educação bancária*, ou seja, que colocava os sujeitos enquanto uma tábula rasa, em que o professor ia e depositava o conhecimento. Ao fazer essa crítica, mudando a perspectiva de ensino e de aprendizagem, Freire rompe com a ideia de uma educação que não levava em consideração os conhecimentos que os sujeitos já possuíam antes de entrar em sala de aula. O que, em nossa leitura, reforçava a ideia de um letramento autônomo. Para ele, no modelo bancário “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p.68).

Para finalizar, mas não encerrando as relações entre Freire e os letramentos, podemos destacar que um dos principais conceitos que se aproxima do letramento ideológico é o desenvolvimento da perspectiva de uma alfabetização com o foco na problematização, libertação e conscientização (já destacados anteriormente) dos educandos. Nesse sentido, o foco está no diálogo entre educador e educando. Além disso, para o autor, “a leitura de mundo de cada educando é fundamental, pois eles estão cheios de dúvidas e sugestões que trazem da sua realidade, *do seu contexto*” (Freire, 2005, p.28, *grifo nosso*).

Destacamos, na citação acima, a importância de que a leitura de mundo seja baseada nos diversos contextos em que os sujeitos estão inseridos, aspecto reforçado durante as

²⁴ De acordo com as discussões dos autores citados, precisamos dizer que mesmo quando a educação não consegue desenvolver tal criticidade, mesmo assim, ela não é neutra, pois sempre há um ideário ideológico por trás das escolhas pedagógicas feitas, por exemplo.

discussões de Street (2014) ao apontar a importância e as características do modelo ideológico de letramento.

Diante do discutido sobre as contribuições dos Novos Estudos do Letramento, apresentaremos a seguir dois conceitos relevantes para quem desenvolve pesquisas com tal temática: os de eventos e práticas de letramentos.

3.2 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DENTRO DA PERSPECTIVA DOS NEL

Como já discutimos em seções anteriores, os Novos Estudos de Letramento deram uma nova perspectiva para compreender como as pessoas usam a leitura e a escrita dentro de um contexto de práticas sociais. Dessa forma, muitos estudiosos (Street, 2014; Kleiman, 1995; Tfouni, 2010, dentre outros já citados ao longo desse texto) têm se debruçado sobre as práticas e os eventos de letramentos desenvolvidos por diferentes pessoas em várias comunidades, independentemente de serem consideradas alfabetizadas ou não.

Assim, esta tese também faz parte de uma investigação que tem, dentre sua base objetiva, analisar eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos em processo de alfabetização em um município que tem boa parte de sua população vivendo em um território rural - aspecto diferencial de nosso estudo em relação a outros já desenvolvidos. Para tanto, partimos de ideias defendidas pelos NEL, em que tais práticas e eventos devem estar situados dentro do modelo ideológico de letramento.

Diante disso, vale se questionar: *o que entendemos como práticas e eventos de letramentos? Qual sua importância e diferenciação apontadas por estudiosos da área?* É em busca de nortear teoricamente tais questões que esta seção se fundamenta.

O conceito de eventos de letramentos foi desenvolvido por Shirley Heath (1982) e passou a se referir às ocasiões em que um fragmento de escrita se tornou essencial para as interações das pessoas e os processos interpretativos em torno delas. Heath teve um papel fundamental dentro do campo dos letramentos, pois, por meio de estudos etnográficos, principalmente desenvolvidos nos Estados Unidos da América, nas comunidades de Roadville e Trackton²⁵, ela constatou que as duas regiões investigadas tinham formas diferentes de lidar

²⁵ As duas comunidades, apesar de relativamente próximas, apresentavam características singulares. Roadville era uma comunidade de famílias brancas da classe trabalhadora, mergulhada por quatro gerações na vida das fábricas têxteis. Trackton, por sua vez, era uma comunidade negra da classe trabalhadora cujas gerações mais velhas

com as práticas de linguagem, mas que, em algumas situações, se assemelhavam. Sua pesquisa é considerada como pioneira, pois não investiga apenas a escola, mas também os usos da leitura e da escrita por famílias fora do ambiente escolar. Outro ponto que chama a atenção em seu estudo é a importância dos padrões culturais, religiosos e de trabalho que influenciavam as formas que as comunidades lidavam com as palavras, assim quantos mais as pessoas convivem em ambientes diferentes, vivendo culturas diversas, mais letramentos tendem a aprender e a ter.

A pesquisa de Heath também foi um marco nos estudos etnográficos, pois a pesquisadora precisou conviver por quase uma década nas duas comunidades, levando em consideração as características de cada uma delas. Em sua pesquisa, ela descreve que passou muitas horas cozinhando, cortando lenha, fazendo jardinagem, costurando e cuidando das crianças de acordo com as regras da comunidade. Além disso, nos primeiros anos de interação, não fez uso de gravadores de áudio e vídeo, visto não serem recursos que as pessoas estavam acostumadas, e foi introduzindo tais materiais aos poucos e só quando se tornaram uma prática comum iniciada pela comunidade, fez gravações em áudio (Heath, 1982).

O estudo de Heath (1982) foi de suma importância para a compreensão dos conceitos de letramento, compreendendo que várias situações escolares e não escolares que lidam com a leitura, mais precisamente com algum fragmento escrito, torna-se um evento de letramento. A esse ponto, podemos atribuir vários exemplos, dentre eles: *na sala de aula*, quando o professor faz a leitura de um livro didático ou paradidático para os estudantes e, durante o processo, discute elementos presentes no livro; quando tanto professores, como estudantes fazem alguma anotação no caderno ou na lousa, seja ela relativa aos conteúdos, à lista de frequência, aos aniversariantes do mês, dentre outros; *no supermercado*, quando anotamos e conferimos itens que serão comprados; *na igreja*, ao pegar o folheto que contém informações sobre as partes que serão apresentadas durante a missa ou culto, como também ao ler algum trecho da bíblia; *na rua*, ao pegar alguma propaganda de promoção, ao ler alguma fachada de loja, letreiro de ônibus, horário de algum espetáculo, e tantos outros eventos. Assim, podemos dizer que estamos rodeados de eventos de letramentos.

Os exemplos acima são apenas uma pequena amostra de onde e quando podemos verificar a presença de eventos de letramentos. Como há de se notar, os eventos são passíveis

cresceram cultivando a terra, mas cujos membros atuais trabalham nas fábricas. Ambas as comunidades definem suas vidas principalmente em termos de suas comunidades e seus empregos, mas ambas estão vinculadas de inúmeras maneiras aos interesses comerciais, políticos e educacionais dos habitantes da cidade - negros e brancos tradicionais da região (Heath, 1982).

de se observar, ou, em outros termos, poderíamos dizer que é possível registrá-los por meio de uma fotografia, como apontado por Hamilton (2000). A respeito dos eventos de letramento constituírem algo observável, ou seja, em que podemos ver as pessoas fazendo uso prático da leitura e da escrita, Street (2014) acrescenta 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 [...] 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 um ônibus, folhear uma revista, sentar na barbearia, ler sinais para escolher a estrada (p.75-76).

Vale ressaltar que todos os eventos de letramentos estão situados em um contexto ideológico, ou seja, durante suas práticas, as pessoas sabem como usar e como se comportar diante de tal evento, como, por exemplo, em um seminário, em uma palestra, dentro de uma biblioteca, na leitura de uma receita ou de uma notícia. Dessa forma, os eventos não constituem apenas a leitura ou a escrita de determinados textos, mas, por trás deles, existem determinados aspectos que definem suas convenções próprias de uso.

Associado ao conceito de eventos de letramento, Street desenvolveu o conceito de práticas de letramentos, ambos os casos, no plural, visto que não se trata apenas de um evento e de uma prática em detrimento de outras, o que fortaleceria o modelo autônomo. Os dois conceitos estão intrinsecamente relacionados, à medida que, para Street (2014), "às práticas de letramento incorporam não só os eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as pré-concepções ideológicas que o sustentam" (p.18).

Quando falamos de práticas de letramentos, estamos diante de um conceito mais amplo, que não pode ser observado, nem fotografado, como acontece com os eventos, pois ele compreende aspectos ideológicos situados durante o uso da leitura e da escrita. Sobre essa questão, Street (2014) discorre que:

Quero usar o conceito de práticas de letramento para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita [...] as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas possuem quando engajadas em um evento (p.147).

Contribuindo para compreender as características que formam os eventos e as práticas de letramentos, Hamilton (2000) apresenta um quadro básico de elementos que constituem ambos os conceitos, como apresentaremos a seguir:

Quadro 1 - Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento²⁶

Elementos visíveis nos eventos de letramento <i>(Desta forma, pode ser capturadas em fotografias)</i>	Constituintes não-visíveis das práticas de letramento <i>(Desta forma, só ser inferido a partir de fotografias)</i>
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação acontece.	Domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Fonte: adaptação, feita pelo autor, do texto de Hamilton (2000).

Ao analisar as discussões de Street e as contribuições de Hamilton, constata-se que a compreensão dos conceitos de eventos e práticas de letramentos são essenciais para entender os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita dentro dos mais variados contextos. Todavia, é importante situar que não se tratam de conceitos simples, principalmente o de práticas de letramentos, pois para sua compreensão é preciso enxergar aspectos que vão além dos revelados na observação diária dos usos da leitura e da escrita. Como apontado no Quadro 1, as práticas de letramentos envolvem aspectos menos visíveis, questões que englobam tanto sentimentos, como fatores sociais, culturais, históricos que ditam determinadas práticas de leitura e escrita.

Além dos pontos já apresentados, e como discutido anteriormente, o conceito de práticas de letramentos surge em meio ao reconhecimento do modelo ideológico de letramentos.

²⁶ Esse texto compreende uma tradução livre referente ao texto original de Hamilton (2000) publicado na língua inglesa.

Assim, para Kleiman (1995), o respectivo modelo afirma que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (p.21).

De uma forma geral, podemos dizer que para identificar práticas de letramentos é imprescindível conversar com as pessoas que estão praticando naquele momento uma ação de leitura ou de escrita. Só assim será possível verificar e compreender os fatores ideológicos que subjazem aquela determinada prática, podendo ser eles, culturais, sociais, históricos, e, em muitos casos, de cunho pessoal. Além disso, existem práticas de letramentos bem consolidadas nas diversas instituições sociais; por exemplo, práticas de letramentos religiosas, em que existem eventos de letramentos específicos de uso da leitura e da escrita, como a leitura ou um canto de um salmo, a leitura de um versículo bíblico, e que não contempla só a leitura, mas uma forma específica de se fazê-la: momentos de leitura silenciosa, momentos de entonação de voz, momentos de escuta da leitura; outro exemplo, práticas de letramentos comerciais, que terão eventos de letramentos específicos ao segmento que o estabelecimento comercial atende, como em um restaurante, no qual há fragmentos textuais específicos: leitura de cardápio, utilização de comanda, escrita do pedido a ser feito, nota fiscal impressa ou escrita, entre outros. Portanto, as práticas de letramentos, assim como os eventos, são diversas, mas que respondem a características próprias; e, práticas de letramentos escolares, bem comum no universo desta tese, e que, compondo tais práticas, temos os diversos eventos propriamente escolares, tais como: a realização da frequência diária, a correção da atividade para casa, o momento de leitura deleite ou leitura de textos variados, a escrita de atividades e leitura delas, dentre vários outros que permeiam uma sala de aula.

Pensar os eventos e as práticas de letramentos dentro dos diversos contextos de uso da leitura e da escrita, nos encaminha a buscar meios para compreender como jovens e adultos, alfabetizados ou em processo de alfabetização, fazem tais usos, tanto dentro como fora da escola. Para tanto, não podemos esquecer que essas práticas se inserem em um conceito mais amplo: o de letramentos. Partindo das discussões sobre letramentos, faremos, na seção seguinte, uma análise das concepções acerca da alfabetização e letramento no contexto brasileiro.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os processos de alfabetização e letramento, embora oriundos de conceitos distintos, são intrinsecamente relacionados. Nesse sentido, entendemos que durante a prática pedagógica é preciso alfabetizar, mas é necessário ir além desse processo, tornando-os alfabetizados e letrados ao mesmo tempo. Diante do reconhecimento da diferenciação entre eles, nos vêm os questionamentos: *o que chamamos de alfabetização? E de letramento? Como foi a inserção e a propagação desse segundo termo em campos educacionais brasileiros?* É diante de tais questionamentos que essa seção se organiza.

Para conceituar e compreendermos o conceito de alfabetização, tomamos como base os estudos de uma das principais pesquisadoras do respectivo campo: Magda Soares. Para a autora, a alfabetização seria, de uma forma objetiva, o processo de alfabetizar alguém, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever (Soares, 2019).

Mesmo diante de uma tentativa de conceituação da alfabetização, é preciso considerar que não temos uma definição única para esse processo, pois ele depende de alguns fatores que vão desde os aspectos culturais a questões econômicas e políticas. Soares (2019) discorre que o entendimento sobre a alfabetização depende da sociedade a qual ele está sendo analisado. Assim, dizer que uma criança de 7 anos é analfabeta só tem sentido em sociedades que alfabetizam suas crianças com 4 ou 5 anos de idade; por sua vez, isso não faz sentido em nossa sociedade, pois não esperamos alfabetizar as crianças na Educação Infantil, mas no ciclo de alfabetização que, como definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolve os dois primeiros anos do Ensino Fundamental.²⁷

Contribuindo para a compreensão do conceito de alfabetização, Tfouni (2010) discorre que a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, a escrita e as chamadas práticas de linguagem. De uma forma geral, a aquisição desse processo ocorre, quase sempre, por meio do processo de escolarização²⁸, isto é, por meio de uma instituição formal.

²⁷ Compreende-se o ciclo de alfabetização, pela Base Nacional Comum Curricular, quando a criança está no 1º e 2º ano, ou seja, com seis e sete anos de idade. Todavia, em todos os anos escolares pode ocorrer o processo de alfabetização, caso as crianças não consigam ser alfabetizadas no referido ciclo.

²⁸ Apesar de essa ser uma das formas de alfabetizar, inclusive, a forma constitucional, pode ocorrer a alfabetização fora da escola, fato comum no universo adulto, em que pessoas destacam que aprenderam a ler sem frequentar a escola, com o auxílio de pessoas e instituições diversas.

Considerando a importância de compreender o conceito de alfabetização enquanto algo imbricado em aspectos sociais, políticos, econômicos e temporais, voltamos nossa discussão para destacar que, nos dias atuais, não podemos considerar a aquisição da alfabetização apenas como um processo mecânico relacionado ao domínio do sistema notacional da escrita alfabética. Ao contrário, é preciso que os indivíduos sejam capazes de fazer usos sociais da leitura e da escrita, assim, por meio dessa nova abordagem, se insere as discussões dos letramentos (já abordados em outros momentos desta tese).

Inicialmente, destaca-se que desde seu surgimento, por volta de 1970, as ideias dos Novos Estudos do Letramento vêm sendo discutidas em várias partes do mundo. Entretanto, em cada país assume uma tradução e, em alguns casos, uma interpretação diferente para o termo letramento.

Nesse ponto, destacamos que a tradução do termo assume as seguintes formas: *literacia* em Portugal, o que se aproxima da palavra inglesa *literacy*; nos países de língua francesa assume a tradução de *littéracie*; e por sua vez, na França se usa o termo *illettrisme*, que se distingue de *analphabétisme* (Soares, 2019). Ainda conforme a autora, a palavra letramento, usada no Brasil, é a tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou a condição que um indivíduo assume ao aprender a ler e escrever. Apesar de não estar explícito neste conceito, entendemos que essa condição abriga concepções de usos sociais, culturais, históricos, cognitivos, dentre outros, em relação ao uso da leitura e da escrita.

Apesar de termos esse encaminhamento da tradução da palavra inglesa para a Língua Portuguesa, existem várias formas de compreensão do que venha a ser o letramento. Nesse sentido, Graff (2016) relatou que em uma troca de correspondência com Ana Maria de Oliveira Galvão, em 20 de março de 2013, ela informou que:

No Brasil nós temos, pelo menos, quatro traduções para a palavra ‘*literacy*’: ‘Alfabetização’ – o termo mais original e antigo que quer dizer aprender a ler e escrever (por exemplo, o título de seu livro *Labyrinths of literacy* foi traduzido como Os labirintos da alfabetização); Alfabetismo – o título de um artigo seu publicado em um periódico acadêmico brasileiro, *The literacy myth*, recebeu o nome de O mito do alfabetismo; Letramento – por exemplo, o ensaio escrito por Jack Goody e Ian Watt, *The consequences of literacy*, foi traduzido como As consequências do letramento; e ‘Cultura escrita’ (*writing culture*) – por exemplo, o livro de Walter Ong, *Orality and literacy*, recebeu o título de Oralidade e cultura escrita, que vem a ser *Orality and written culture*. Para complicar ainda mais, em Portugal o termo *literacy* foi traduzido como literacia, e autores espanhóis bastante lidos no Brasil, como Castillo Gomez e Viñao Frago, costumam utilizar a expressão ‘cultura escrita’. Na maioria dos casos, no Brasil, quando falamos sobre cultura escrita estamos colocando mais

ênfase nos aspectos sociais, culturais e históricos do que quando usamos o termo ‘alfabetização’ ou ‘letramento’, ambos usados principalmente pelos que têm como interesse principal ensinar as crianças a ler e escrever (p.244).

Portanto, temos no relato citado acima as várias interpretações relacionadas ao termo letramento(s). Apesar de já ser um campo bem explorado, visto que já estamos discutindo sobre o mesmo há mais de quatro décadas, ainda é comum, ao trabalharmos em escolas, vermos certas confusões em relação ao seu uso, como, por exemplo, na distinção entre alfabetização e letramento, muitas vezes colocado como sendo o mesmo processo. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de Soares (2019), ao discutir que “alfabetização seria a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever; letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p.47).

Dentro das contribuições da autora supracitada, algo que adotamos nesta tese, ao trabalhar com jovens e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização, é a ideia que ela desenvolveu, na qual une ambos os processos. Nesse caso, mesmo defendendo que são diferentes em sua concepção terminológica, os trabalhos com os dois não podem ser dissociados. Para isso, Soares (2019) se utiliza da expressão *alfabetizar letrando*, o que remete que o processo de alfabetização, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, deve envolver práticas sociais diversas de leitura e escrita.

No contexto do trabalho com jovens e adultos, e também idosos, acreditamos que isso é de suma importância e que deve ser sempre reforçado para os alfabetizadores, visto que se trata de um público que já está em contato direto com textos em suas diversas práticas cotidianas, mesmo sem ter uma determinada autonomia no processo de ler e interpretar todas as informações presentes neles.

Em outro trabalho, Soares (2010) apresenta alguns campos em que o termo letramento vem sendo empregado ao longo das últimas décadas: antropológico, linguístico, psicológico e educacional/pedagógico. Na *perspectiva antropológica*, a preocupação está em entender que o letramento corresponde a práticas sociais de leitura e de escrita e seus valores atribuídos em determinadas culturas, tanto as consideradas letradas como não letradas; na *perspectiva linguística*, o letramento está ligado a aspectos da língua escrita em diferenciação da língua oral; no *campo psicológico*, o foco do letramento está na compreensão cognitiva necessária para se compreender e produzir textos escritos; por último, no *campo educacional e/ou pedagógico*, o letramento tem como perspectiva a compreensão das habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos em práticas sociais que envolve a língua escrita.

Consideramos que essas quatro perspectivas citadas pela autora trazem diversas contribuições para os estudos do campo dos letramentos, todavia, para esse trabalho, o nosso foco estará nos aspectos ligados aos letramentos dentro da perspectiva educacional e/ou pedagógica, como também de uso social diário, levando em consideração, até certo ponto, aspectos da antropologia, principalmente com o foco na etnografia, visto ser uma das principais técnicas utilizadas para a configuração dos Novos Estudos de Letramento (NEL) dentro da educação.

Mas, mesmo entendendo que o termo letramento já está bem situado no Brasil, independentemente da perspectiva ou do modelo adotado, *em que momento podemos considerar que ele foi inserido e qual a importância de sua propagação para nosso campo educacional?*

Para responder a tais questionamentos, nos baseamos nos estudos de Soares (2019), que apontam que o termo letramento foi referenciado, pela primeira vez, no Brasil, na década de 1980, mais especificamente no trabalho de Mary Kato, em 1986. Na respectiva obra, intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Editora Ática), a autora aponta que a língua falada é consequência do letramento.

Outros trabalhos também vieram a contribuir com a consolidação do termo no Brasil, dos quais Soares (2019) destaca o trabalho de Leda Verdiani Tfouni, intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Editora Pontes, 1988). Nesse texto, Tfouni faz uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Além dela, há um destaque para o trabalho de Ângela Kleiman, intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995), momento em que o respectivo termo já tinha um uso mais habitual no campo educacional brasileiro. Além disso, a própria Magda Soares traz diversas contribuições para a evolução e propagação de conhecimentos no respectivo campo, principalmente na obra *Letramento: um tema em três gêneros* (usada nesta tese a edição 2019, Editora Autêntica), em que a pesquisadora faz reflexões conceituais sobre o surgimento do termo letramento, o diferenciando de outros (alfabetização, por exemplo), além de apresentar uma perspectiva metodológica para o uso de tal conceito.

Para o segundo questionamento, sobre o motivo de surgir a palavra letramento, como já vimos em momentos anteriores, aparece após um contexto de pesquisas vivenciadas em diversas partes do mundo, todavia com entendimentos diferentes. Além disso, no Brasil, podemos considerar que o aparecimento da palavra “letramento” ocorre quando o termo

“alfabetização” já não era mais capaz de englobar todo o processo que está por trás da aquisição e do uso da leitura e da escrita.

Para Soares (2019), novas palavras são criadas quando surgem novos fatos, novas ideias e novas formas de compreender determinados fenômenos, nesse caso, ligado ao processo de alfabetização, tanto de crianças como de jovens, adultos e idosos. Além disso, ao passar a utilizar o termo letramento dentro de um contexto educacional, começa-se a incorporar o uso cotidiano que as pessoas fazem da leitura e da escrita.

Para reforçar essa mudança de perspectiva, Soares (2019) discute que:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...]. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele [...] e para nomear esse novo fenômeno surgiu a palavra letramento (p. 45-46).

Para Kleiman (1995, 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 destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Apesar de ter ganhado força dentro dos campos acadêmicos, ou seja, dentro de pesquisas desenvolvidas por estudiosos da respectiva área, os trabalhos envolvendo o campo dos letramentos se tornaram algo essencial para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita, ganhando espaço dentro dos contextos educacionais brasileiros.

Tfouni (2010), corroborando tais discussões, afirma que a necessidade de se falar em letramentos deu-se por meio da conscientização, com bases linguísticas de que havia algo que ia além da alfabetização, e até determinante desta. Ainda para a autora, "enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade" (Tfouni, 2010, p.22).

Portanto, as contribuições das pesquisas citadas — Soares, Kleiman, Tfouni, dentre outros — ajudam a compreender quando e como surgiu o movimento que hoje conhecemos como letramentos, associado, mas não igual à alfabetização. Entender esses pontos nos auxilia

a realizar pesquisas e práticas pedagógicas que levem em consideração uma alfabetização que vai além de um processo do uso descontextualizado da leitura e da escrita.

As discussões sobre letramentos, principalmente por meio dos NEL, contribuem, dentro da educação brasileira, para entendermos que tais perspectivas não podem focar apenas nas pessoas que sabem ler e escrever, pois, como afirma Soares (2019), um adulto pode ser, de alguma forma, considerado analfabeto, entretanto, pode ser letrado, ou seja, fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais. A esse ponto, Tfouni (2010) acrescenta que os estudos de letramentos não podem se restringir apenas às pessoas consideradas alfabetizadas, mas devem investigar as consequências da ausência da escrita em nível individual, mas sempre relacionando ao social mais amplo.

Diante de tudo que foi discutido até o momento, consideramos que não é fácil, mesmo diante de todo o avanço no campo, definir um único conceito para letramentos. Entretanto, podemos traçar alguns pontos que estão ligados a ele e que são comuns entre os vários autores citados até o momento: os conceitos de letramentos se diferenciam do de alfabetização, mesmo não estando dissociados durante os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita; os conceitos de letramentos dão uma ampliação ao entendimento da alfabetização; os letramentos se referem, dentre outros aspectos, aos usos sociais da leitura e da escrita; os NEL deram uma nova forma de interpretar as práticas de letramentos das diferentes comunidades, tanto no aspecto individual quanto coletivo/social; o fato de estar alfabetizado não implica, necessariamente, em ser letrado; não podemos considerar que os letramentos, baseado no modelo autônomo, consegue, por si só, mudar a vida das pessoas, sem levar em consideração outras dimensões sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais.

Diante de tudo, constata-se que os letramentos fazem parte do dia a dia dos indivíduos, indo além dos muros de uma sala de aula. Além disso, está na realidade tanto de crianças como de pessoas jovens, adultas e idosas. Assim, discutiremos a seguir alguns pontos sobre os letramentos na EJA.

3.4 OS LETRAMENTOS NA/COM A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS JOVENS E ADULTOS

Como já discutimos em momentos anteriores desta tese, os processos envolvendo os conceitos de letramento estabelecem uma forte relação com as pessoas jovens, adultas e idosas, tanto as não alfabetizadas, como as que estão se alfabetizando, pois, independentemente de

dominarem ou não a leitura e a escrita, fazem uso diariamente de ambas, principalmente por viverem em uma sociedade grafocêntrica.

A respeito de tais conceitos, seguimos a perspectiva já adotada, discutindo-os enquanto um conceito plural, que envolve muitas práticas de usos da leitura e da escrita, em diversas situações, pois, como afirma Albuquerque, Morais e Ferreira (2013, p.18), “o letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de produção textual, em contextos diversos [...] envolvendo, assim, o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais”.

Algo que os autores dão ênfase, e que ainda não havia aparecido tão forte em outras discussões feitas até o momento, é o viés dos diversos gêneros textuais. Assim, não há como se falar em letramentos sem uma relação direta com um evento em que se faz uso de um fragmento escrito, ou seja, sempre haverá algum gênero textual presente. Nesse sentido, cabe destacar que entendemos os gêneros textuais como algo constituído sócio-historicamente, ficando disponível e sendo utilizado nas mais variadas situações pelos usuários da língua em seus contextos de interação (Silva *et al.*, 2010). Nesse sentido, torna-se necessário oportunizar que jovens e adultos tenham acesso à leitura e ao processo de escrita de textos relacionados às suas vivências sociais.

A esse aspecto, poderíamos atribuir diversos exemplos em que o uso, tanto da leitura como da produção de textos (escrita), pode fazer parte do cotidiano desses sujeitos: a leitura de um *bilhete* deixado pelo filho que acabou de sair de casa e precisava avisar a seus pais; a leitura de um *aviso* sobre uma reunião entre pais e mestres; a leitura de uma *receita*; a leitura de um *panfleto* durante um passeio ao centro de uma cidade; a escrita de uma *carta* para alguém especial; a escrita de uma *mensagem no WhatsApp* direcionada para alguém em especial ou para um grupo; a escrita de uma *lista* de compras, dentre outros.

Em todas as situações citadas, há a presença de fragmentos escritos com os quais as pessoas interagem, em um contexto envolvendo algum evento de letramento. Cada um deles se situa dentro de práticas de letramentos específicas. Diante disso, pode aparecer o seguinte questionamento: *como os jovens e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização conseguem interagir com a leitura e a escrita, mesmo sem o domínio escrita?*

Responder a tal questionamento não é uma tarefa simples, principalmente se considerarmos a ideia, oriunda de um senso comum, mas disseminada na sociedade, de que só é possível interagir com a leitura e com a escrita se já estiver alfabetizado, ou seja, se apropriado dos princípios que notam a escrita alfabética. Entretanto, tanto esta tese como outros trabalhos

(apresentados nesta e na próxima seção) mostram que jovens e adultos estão imersos em situações de uso da leitura e da escrita, independentemente de seu nível de alfabetização.

É preciso compreender que as pessoas não alfabetizadas participam de inúmeras situações envolvendo a leitura e a escrita por meio de variados textos, seja com a mediação de outras pessoas alfabetizadas, que as auxiliam na leitura de jornais, leitura e escrita de cartas ditadas por elas, participação de leitura de textos religiosos, seja por meio da oralização feitas por pessoas que frequentam a mesma igreja, dentre outros exemplos (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2013).

Em alguns de seus trabalhos, Street (2014) já destacava que muitas pessoas consideradas não alfabetizadas se valiam de diversas estratégias para lidar com a escrita, mas para observá-las era importante conviver com essas pessoas dentro de suas comunidades, por isso a relevância dos estudos dos letramentos em uma perspectiva etnográfica. Um exemplo que o autor cita é de “um mecânico analfabeto que pode trocar suas habilidades de manutenção de carros pela capacidade de um vizinho de preencher um formulário; um homem de negócios pode gravar em fita uma carta para que um amigo a escreva” (Street, 2014, p.35).

Apesar das várias estratégias que jovens e adultos podem se valer para ter um contato com textos escritos, principalmente quando ainda não dominam tal processo notacional, muitos cultivam o desejo de aprender a ler e escrever como uma forma de superar seus diversos desafios, que nem sempre estão ligados a aspectos corriqueiros do cotidiano. Nesse sentido, para Leal, Albuquerque e Amorim (2013), muitos jovens e adultos possuem um desejo de ter autonomia em relação ao uso da leitura e da escrita, aspecto esse que está relacionado com a vontade de poder ler e escrever sem a ajuda de outras pessoas, de ter uma maior privacidade, sem a necessidade de compartilhar suas informações com outros indivíduos, e de ter uma maior valorização social e inclusiva, visto que muitos partem da ideia que são considerados incapazes por não saberem ler e escrever.

É tentando consolidar tais expectativas que muitos desses jovens, adultos e idosos buscam a instituição escolar para se alfabetizarem, seja por meio de uma retomada, seja por um contato inicial, uma vez que não frequentaram a escola quando criança. Além disso, a escola ainda é considerada por muitos como a única responsável por transmitir o “verdadeiro letramento” o que, como já discutimos, tende a ser uma visão reducionista, baseada no modelo autônomo de letramento.

Nesse sentido, vale a pena resgatar a contribuição de Kleiman (1995) ao discutir que a escola, apesar de ser uma das principais agências de letramento, preocupa-se não com o

letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de prática, qual seja, a alfabetização. Todavia, outras agências de letramento — família, igreja, rua — tendem a apresentar uma perspectiva diferente em relação a orientações sobre letramentos.

Portanto, é na compreensão da importância de verificar a contribuição dessas variadas agências que esta tese se insere, visto que ela está situada tanto nas observações da sala de aula, ou seja, das práticas de letramentos dentro da escola, mas, sobretudo, em outras agências que jovens e adultos possam frequentar (igreja, trabalho, família, ambientes sociais diversos).

Ainda sobre esse aspecto relacionado à importância dos letramentos para jovens, adultos e idosos, seja na escola ou fora dela, é interessante que tenhamos a sensibilidade — seja enquanto professor, pesquisador, ou propriamente leitor de trabalhos que explorem tal temática — de reconhecer que esses indivíduos possuem uma determinada autonomia quando se trata de apresentar os motivos que os fazem querer ter um contato com a leitura e com a escrita, e torna-se preciso parar para ouvi-los. A esse respeito, Leal, Albuquerque e Amorim (2013) apresentam algumas expectativas apontadas em falas de jovens e adultos, isso dentro de uma investigação acadêmica. Em relação às expectativas voltadas para a leitura, as pesquisadoras destacam:

1. a apropriação de habilidades de leitura para ler com autonomia em situações do cotidiano; 2. a aquisição da leitura para participar de diferentes situações, ampliando conhecimentos, e, conseqüentemente, tendo maiores chances de se inserir no mercado de trabalho, espaços religiosos, enfim, espaços sociais diversos; 3. compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais, que detém saberes e é capaz de influenciar outras pessoas por meio de suas habilidades; 4. domínio da leitura para que a sociedade o reconheça como uma pessoa capaz, valorizando-a e respeitando-a (Amorim, 2009 citado por Leal; Albuquerque; Amorim, 2013, p.74).

Por meio da interpretação das expectativas pontuadas acima, é possível perceber que pessoas jovens, adultas e idosas ao frequentarem a escola já possuem uma certa consciência do que desejam que aquela agência forneça a eles. É importante ficar atento a tais exigências, para não correr o risco de provocar uma certa desmotivação. Muitas das expectativas citadas, como já apontado, vão desde a necessidade de realizar leituras pessoais até o desejo de ter autonomia para ler textos dos mais variados gêneros, entendendo o processo de “ler” como apropriação das funções sociais que exercem nas diversas esferas da sociedade.

As referidas pesquisadoras também fazem uma síntese das falas de jovens e adultos com respeito aos seus desejos de aprenderem a escrever, principalmente com base na produção de textos. Assim, para as autoras, há uma diversidade de interesse, dentre eles:

1. a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso no ambiente profissional, familiar, dentre outros, e, consequentemente, participar de espaços sociais diversos; 2. o domínio da norma padrão para o desenvolvimento de uma “escrita correta” para maior valorização de seus escritos e, assim, menor distanciamento frente ao prestígio atribuído à pessoa que domina a norma padrão; 3. a habilidade de usar a escrita para expressar seus sentimentos, desejos, emoções, em escritos poéticos e diários pessoais; 4. a habilidade de usar a escrita com autonomia para garantir sua intimidade em situações de interação em que deseja sigilo e recatamento (Amorim, 2009 citado por Leal; Albuquerque; Amorim, 2013, p.80).

A partir das colocações das autoras, podemos perceber que o ato de aprender a ler e a escrever faz parte do desejo dessas pessoas que voltam à escola ou que iniciam tal processo, o que já era de se esperar. No entanto, algo que as pesquisadoras ajudam a compreender são as variadas expectativas que esse público traz para a sala de aula. Chamamos a atenção para o ponto 2, relacionado à escrita, no qual existe um desejo de dominar as normas padrões da língua portuguesa enquanto um meio de se ter mais prestígio dentro das camadas sociais. Esse aspecto denuncia o preconceito que pessoas não alfabetizadas passam em seu cotidiano, principalmente na expressão de sua linguagem oral.

Muitas vezes, se pararmos para ouvir as pessoas não alfabetizadas, perceberemos que em algum momento eles poderão expressar falas, como: *quero aprender a ler e escrever para falar melhor... as pessoas que sabem ler e escrever conseguem falar correto... o analfabeto não sabe falar em público...* falas como estas denotam, como já discutimos, a grande divisão entre oralidade e escrita, colocando a segunda como superior à primeira, logo, quem a domina também possui um prestígio maior. Entretanto, partimos do pressuposto defendido por Kleiman (1995), para o qual nem toda a escrita parte de aspectos relacionados à formalidade, ao planejamento, ou seja, às regras padrão e, da mesma forma, nem toda comunicação oral é expressa de forma informal, sem planejamento.

Corroborando a autora supracitada, Tfouni (2010) discute que existem características orais no discurso escrito e traços escritos no discurso oral. A compreensão desse aspecto contribui para a inclusão, na discussão sobre letramento, dos letrados, dos não alfabetizados e daqueles que são alfabetizados, mas têm um baixo grau de escolaridade.

Se analisarmos as discussões baseadas nas ideias dos pesquisadores citados até o momento poderemos traçar alguns pontos em comum. O primeiro deles é que partem de um conceito de leitura e de escrita socialmente construído; nesse sentido, as práticas envolvendo tais conceitos precisam trazer sentido social para seus usuários. Um segundo ponto de convergência está na ideia de letramentos enquanto processos ideológicos, ou seja, focando

aspectos históricos, sociais e culturais da aquisição da escrita, e não definindo apenas um modelo de letramento como sendo único e universal. Por último, destaca-se a relevância que as pessoas não alfabetizadas, ou em processo de alfabetização, atribuem à aquisição das habilidades ligadas à leitura e à escrita enquanto algo que fazem uso em seu dia a dia.

Compreender os letramentos por meio dos aspectos citados acima, ou seja, como um processo de formação cultural e sócio-histórico, ajuda a entender que ele faz parte do cotidiano das mais diversas pessoas, independentemente de dominarem ou não a escrita alfabética, pois, como afirma Tfouni (2010, p.12) “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social”.

Dialogando com essa reflexão, um modelo de pesquisa que nos auxilia a verificar os níveis de alfabetismo/letramento envolvendo pessoas adultas foi desenvolvido por meio do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Desenvolvido por meio de uma parceria entre a Ação Educativa, o Instituto Paulo Montenegro e a Ação Social IBOPE, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) foi criado em 2001 e tem dentre seus objetivos oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, à escrita e à matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas da educação e cultura²⁹ (Ribeiro, 2001).

Em relação à metodologia adotada, a cada edição do INAF são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Assim, para estimar os níveis de alfabetismo, aplica-se um teste cognitivo composto por 32 itens que abordam situações do cotidiano. São avaliadas duas dimensões do alfabetismo: a dos textos verbais (tais como bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos) e a dos textos numéricos (gráficos, tabelas, mapas, folhetos de ofertas do comércio, entre outros). Para o INAF, essas duas dimensões são designadas, respectivamente, como Letramento e Numeramento^{30,31}.

Sobre os dados do INAF, eles são classificados em cinco níveis e os últimos resultados apresentados correspondem ao ano de 2018. Nesse sentido, temos os seguintes níveis e resultados obtidos no respectivo ano:

²⁹ Para mais informações sobre as ações do INAF, suas características, metodologia e resultados, acessar: [Indicador de Alfabetismo Funcional | Inaf](#)

³⁰ Apesar de constituir uma perspectiva importante, não focaremos os dados relativos ao campo da matemática, todavia, vale a pena o leitor navegar na página do INAF e verificar todos os dados.

³¹ Informação atualizada no site do INAF.

- *analfabetos*, que concentra as pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, constituindo 8% da população investigada;
- *rudimentar*, na qual as pessoas são capazes de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano, compondo 22% da população;
- *elementar*, nível em que o indivíduo é capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências, nesse nível estavam 44% da população brasileira;
- *intermediário*, em que o indivíduo é capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências, além de interpretar e elaborar síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação, nesse nível se concentravam 25% dos jovens e adultos;
- *proficiente*, em que as pessoas são capazes de elaborar textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto, para essa categoria de alfabetismo funcional engloba 12% da população brasileira.

Os dados apresentados no INAF têm uma função de extrema importância, pois diferente da metodologia aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³², investiga os usos sociais que as pessoas jovens, adultas e idosas fazem da leitura e da escrita, e o impacto de tais usos no cotidiano das pessoas. Por meio de tais índices, podemos refletir como se encontra a população de acordo com seus níveis de alfabetismo/letramento, tendo, por exemplo, uma noção de que cerca de 30% da população está nos níveis mais baixos de compreensão de textos, ou ainda são classificadas como pessoas não alfabetizadas. Por sua vez, de acordo com os dados, apenas 12% dominam e fazem uso eficiente de textos em seus cotidianos. Por meio

³² Retomando o IBGE, no censo demográfico é comum se perguntar apenas se as pessoas sabem ler e escrever.

de tais resultados, é possível a elaboração de políticas públicas para fomentar a efetivação da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, o INAF contribui para pensar os letramentos vivenciados por jovens, adultos e idosos, considerando que são pessoas que estão em interações constantes com aspectos ligados à escrita de variados textos. Apesar do INAF considerar que quem está em um nível “analfabético” são as pessoas que não tem domínio da leitura e da escrita, defendemos que essas pessoas têm conhecimentos de tais processos, demonstrando-os por meio de formas oralizadas, por exemplo. Nesse sentido, torna-se importante, dentro de uma prática pedagógica, um trabalho de reconhecimento do que eles já sabem e, a partir disso, oferecer-lhes meios de apropriação da leitura e da escrita de uma forma que haja a ampliação dos seus repertórios de conhecimentos. Por exemplo, o diálogo pode ser a principal forma de interação para iniciar o trabalho de letramentos com esses sujeitos, pois, por meio dele, é possível identificar em quais situações eles usam textos escritos, se sabem as diversas funções que cada gênero textual possui, se conhecem características próprias de cada gênero e sua circulação social. Esse tipo de ação ultrapassa um ensino baseado no trabalho com o letramento autônomo.

Também, por meio do conhecimento das vivências dos letramentos extraescolares dos sujeitos, é possível desenvolver um trabalho baseado em uma educação problematizadora, trazendo alguns pressupostos dos estudos de Paulo Freire, tais como: problematização do conhecimento, exploração de mundo dos sujeitos, uma escrita baseada no que os jovens e adultos fazem em seu dia a dia, resgate de aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros.

Diante da relevância de entender como os jovens e adultos fazem uso de suas várias práticas de letramentos, apresentaremos, na próxima seção, um panorama de pesquisas feitas com esse público, envolvendo tanto os que estão em ambientes escolares como fora dele.

3.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

O levantamento de dados referente à revisão de literatura foi realizado em alguns portais de busca, entre os meses de agosto e setembro de 2021 e revisado no mês de outubro de 2024. Dentre estes portais, destacamos: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); a plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); os Anais do Congresso Nacional Brasileiro de Alfabetização (CONBALF); os Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-graduações em Educação (ANPED); e, os Anais do Congresso Nacional de

Educação (CONEDU). Vale salientar que nos anais dos congressos fizemos buscas nos Grupos de Trabalhos (GTs) destinados, especificamente, às pesquisas com pessoas jovens, adultas e idosas, e também no GT que envolviam pesquisas do campo da leitura, escrita e/ou alfabetização e letramento. Além disso, foi preciso abrir e verificar cada um dos anais desses eventos, visto que não era possível atrelar as palavras-chave, como foi feito na BDTD e na SCIELO, por exemplo.

Como aporte temporal, em ambos, delimitamos um período que compreendeu de 2010 a 2023, inicialmente, revisando em 2024. A intenção dessa delimitação era encontrar a produção de pesquisas feitas na última década e início da atual. Como termos de busca, elencamos: Educação de Jovens e Adultos, letramento e alfabetização, principalmente, usados na BDTD e na SCIELO. Em relação a dissertações e teses, inicialmente, encontramos cerca de 1.200 trabalhos, sendo que a maioria não contemplou os critérios de inclusão/exclusão: envolver jovens e adultos matriculados nos segmentos iniciais da EJA ou que, mesmo não estando matriculados, ainda não eram alfabetizados; ser pesquisas vivenciadas na prática com jovens e adultos, não podendo ser textos teóricos; envolver o uso da leitura e da escrita tanto dentro como fora do contexto escolar; por último, não focamos em pesquisas que envolviam letramentos específicos, tais como: letramento digital, letramento “literário”, letramento em terras indígenas, letramento com pessoas deficientes, letramento para “formação de professores”, dentre outros.

Além disso, em uma segunda pesquisa, após o processo de qualificação em 2024, optamos por incluir novos termos de busca, sendo eles: jovens, adultos e idosos, analfabetos e analfabetismo, visto que a pesquisa com os termos iniciais poderia deixar de fora trabalhos com jovens e adultos que estavam fora do contexto escolar. Assim, com essas novas palavras usadas na base de dados da BDTD, encontramos mais 22 trabalhos, todavia, apenas 3 deles dialogavam com nosso campo de investigação.

Diante de toda a delimitação de busca, e após aplicar os critérios de inclusão/exclusão, selecionamos **26 trabalhos**, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Pesquisas desenvolvidas com pessoas jovens, adultas e idosas.

Autores	Título	Natureza/base de publicação/instituição	Ano
Ana Carolina Faria Coutinho Gléria .	Escola da vida: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a	Tese/BDTD/UFPE	2010

	escrita.		
Flávia Regina de Barros.	Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos.	Dissertação/BDTD/UNICAMP	2011
Rosângela Pedralli.	Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando do programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar.	Dissertação/BDTD/UFSC	2011
Paula Alves de Aguiar.	Letramentos de adultos em processo de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.	Tese/BDTD/UFSC	2012
Aurea da Silva Pereira.	Cenas de letramento: revelação de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”	Anais da ANPED	2012
Josemar Guedes Ferreira.	“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo.	Dissertação/BDTD/UFPE	2013
Dayse Auricéa da Silva Alves; Linduarte Pereira Rodrigues.	A construção da escrita na EJA: compreensões a partir do diário de classe.	Anais do CONEDU	2014
Rosângela Pedralli.	Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA.	Tese/BDTD/UFSC	2014
Andréia Luciane Sol Souza.	“É tudo no dedão!” - Constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização.	Dissertação/BDTD/UFMG	2015
Maíra Tomayno de Melo Dias; Maria de Fátima Cardoso Gomes.	Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco.	Revista SCIELO	2015
Rosely de Oliveira Macário.	O letramento e os caminhos possíveis para a formação de leitores em EJA.	Anais do CONEDU	2015
Fernanda Maurício Simões; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca.	Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos.	Revista SCIELO	2015

Sílvia Raquel Nascimento.	EJA: leitura, letramento e contexto social	Anais do CONEDU	2016
Antonaide Rodrigues Bühne.	Programa escola Zé Peão: uso social da leitura e da escrita dos Operários-Educandos da construção Civil.	Dissertação/BDTD/UFPB	2016
Ediany Aparecida Pereira Lima.	"SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita.	Dissertação/BDTD/UFMG	2016
Maria José Gomes Cavalcante.	Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para a vida.	Tese/BDTD/UFPE	2017
Lívia Fagundes Neves Dorini.	Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na educação de jovens e adultos.	Tese/BDTD/UFJF	2017
Leila Britto De Amorim Lima.	Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação.	Tese/BDTD/UFPE	2018
Vanessa Teixeira Ribeiro.	“Pra ler onde eu vou e pra onde eu volto”: um estudo de caso sobre as práticas socioculturais de letramento na Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação/BDTD/UERJ	2018
Carlos Eduardo Dias da Silva.	A literatura de cordel no processo de letramento: um estudo de caso na Educação de Jovens e Adultos.	Anais do CONEDU	2019
Ildete da Silva Falcão.	O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no município de castanhal, na Amazônia paraense: a velhice negada e a educação-garantida.	Dissertação/BDTD/UFPA	2019
Maria Isabel Tromm; Rosana Mara Koerner.	Práticas pedagógicas de letramento na EJA.	Anais do CONBALF	2019
Janice Gallert.	Alfabetização e letramento no contexto da educação de	Anais do CONEDU	2020

	jovens e adultos - EJA.		
Silvana Garcia.	Memórias de vida de estudantes idosas em uma sociedade grafocêntrica: da ausência de escolarização ao letramento.	Dissertação/BDTD/UNINOVE	2020
Maria Eurácia Barreto de Andrade ; Sineide Cerqueira Estrela.	Práticas de leitura e escrita de pessoas jovens e adultas e idosas: interações e conexões.	Anais do CONBALF	2021
Cenira Rosa Cechin Skorek.	A educação de pessoas jovens, adultas e idosas: a alfabetização na perspectiva do letramento.	Anais do CONBALF	2021

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Para melhor compreender essas pesquisas, as apresentaremos em três blocos de categorização, a saber: no primeiro, apresentaremos as pesquisas envolvendo letramentos com jovens e adultos fora da escola; no segundo serão apresentadas as pesquisas que envolveram jovens e adultos matriculados no I segmento da EJA, ou seja, pesquisas com letramentos dentro da escola; e, por último, pesquisas com letramentos envolvendo jovens e adultos dentro e fora da escola.

3.5.1 Pesquisas com jovens e adultos fora da escola

Nesta categoria situam-se as pesquisas envolvendo pessoas jovens, adultas ou idosas que poderiam ou não estar matriculadas em turmas de alfabetização, mas que foram acompanhadas em situações extraescolares, ou seja, em seu dia a dia. Nesse sentido, encontramos as pesquisas de Gléria (2010), Souza (2015), Lima (2016) e Falcão (2019), como também um artigo científico publicado por Andrade e Estrela (2021).

Em sua pesquisa de doutoramento, Gléria (2010) analisou o quê e quanto os adultos não alfabetizados sabem sobre o Sistema de Escrita Alfabética e como criam estratégias de interação com as atividades discursivas escritas, por estarem inseridos e lidarem com o mundo grafocêntrico no qual vivem. A pesquisadora não adentrou no espaço escolar e não pesquisou estudantes da EJA, todavia, as cinco participantes eram adultas, que haviam ou não frequentado escolas em anos anteriores. Por sua vez, Souza (2015) objetivou identificar os constrangimentos vividos por três adultas em diversas situações cotidianas que necessitavam do uso da leitura e

da escrita na cidade de Ribeirão das Neves, Minas Gerais. Vale destacar, que esses adultos faziam parte do Projeto MOVA³³, mas não foram exploradas observações dentro das aulas do projeto.

Sobre os dados das pesquisas, Gléria (2010) obteve por meio de conversas informais, entrevistas e uma atividade de aquisição da língua escrita. Toda a pesquisa foi desenvolvida no município de Maceió, no estado de Alagoas. Para categorização dos dados, utilizou-se a técnica de Análise do Conteúdo. Dentre os objetivos elencados em sua tese, um que nos interessa para nosso trabalho está relacionado a “perceber e analisar a forma como esses sujeitos envolvem-se nas práticas e nos eventos de letramentos presentes no dia a dia, principalmente no que se refere ao ambiente de trabalho, já que, teoricamente, não possuem o domínio sobre a leitura e escrita”. Souza (2015) partiu de observações e história oral de cada uma das participantes. As observações foram feitas em diversos espaços: idas ao banco, trabalho, igreja, ao local de votação, no transporte público, em suas residências, entre outros.

Após o desenvolvimento da pesquisa, Gléria constatou que os participantes lidam com as práticas e eventos de letramentos das quais participam no dia a dia de forma a tentarem estar inseridos nesse mundo grafocêntrico de forma autônoma, entretanto, em muitas ocasiões necessitam do “outro” para assumir a função de leitor e escritor. Outros dados revelaram que eles estabeleciam interações com as atividades discursivas escritas que se envolviam, com base no que aprenderam de modo informal, estabelecendo vínculo com a prática escrita de diferentes formas, cada uma a sua maneira, conhecendo alguns materiais escritos, principalmente, oriundos dos seus ambientes de trabalho, no qual tem contato diariamente com atividades de leitura e escrita.

Por sua vez, Souza identificou que os adultos são expostos diariamente a diversos tipos de constrangimentos por não saberem ler e escrever, e que esses são agravados devido à sua condição social. Constatou também que os diferentes saberes que possuem são desvalorizados socialmente, que a condição desses sujeitos é invisibilizada em grande parte dos espaços sociais que frequentam e que o fato de não serem alfabetizados interfere diretamente no exercício de seus direitos, gerando uma série de impedimentos neste sentido.

³³ Inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire, o Projeto MOVA-Brasil tem como finalidades a inclusão social e a garantia do direito humano à educação, a redução do analfabetismo no Brasil, a geração de trabalho e renda e, com isso, contribuir para a construção de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A ação pedagógica se desenvolve com base na Leitura do Mundo do(a) educando(a), que busca mapear as situações significativas do contexto em que estão inseridos. Desse processo, surgem os Temas Geradores que orientam a escolha dos conteúdos. (Ver mais sobre o projeto em: [Projeto MOVA-Brasil](#)).

Ainda nessa categoria de pesquisas desenvolvidas fora da escola, situamos mais duas dissertações. A primeira foi desenvolvida por Lima (2016) e a segunda por Falcão (2019). Essas duas pesquisas têm como ponto de intersecção o fato de terem sido desenvolvidas com mulheres adultas ou idosas e de terem encontrado essas participantes em turmas de alfabetização, da mesma forma que ocorreu com a pesquisa de Souza (2015). Todavia, nenhuma fez observações dentro das turmas, mas sim, entrevistou ou acompanhou as mulheres fora do ambiente escolar. Na pesquisa de Lima (2016), é tecida uma investigação com mulheres negras (pardas) e buscou, dentre outros objetivos, compreender as estratégias construídas por mulheres negras (pretas e pardas) educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para viverem com pouca ou nenhuma escolaridade em uma sociedade organizada através da escrita, no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Já a pesquisa de Falcão (2019) envolveu apenas mulheres idosas e investigou os fatores determinantes para o enfrentamento do analfabetismo por essas mulheres que frequentavam o programa GETI³⁴ desenvolvido em Castanhal, Pará.

Sobre os aspectos metodológicos, ambas as pesquisas partiram de entrevistas semiestruturadas desenvolvidas em diversos ambientes, tanto nos locais onde ocorriam as aulas como nas residências das pessoas, e, por meio das entrevistas, as pesquisadoras teceram os dados para identificar aspectos ligados ao uso da leitura e da escrita, como também ao processo de segregação sofrido pelas mulheres por não dominarem o sistema notacional. Em relação aos resultados, Lima (2016) constatou que as educandas se iniciaram no trabalho doméstico (seja remunerado ou não remunerado) ainda na infância, sendo esse o fator principal para interrupção ou não acesso à escola enquanto crianças. Identificou-se também um grande número de estratégias criadas por essas mulheres para superar as dificuldades com a leitura e escrita: oralidade, uso da memorização, ter pessoas como suporte, identificação de produtos pelas cores, dentre outros. A pesquisa de Falcão (2019) mostrou a situação de prejuízo socioeconômico e cultural das mulheres velhas investigadas, como consequência do longo período da vida em condição de analfabetismo ou baixa escolaridade. Evidenciou, ainda, o protagonismo quando da superação de tal condição pela revelação de atitudes de independência e autonomia adquiridas pelo processo de alfabetização. Aclara-se, também, que os sistemas de ensino atuais não estão preparados para atender às especificidades das pessoas idosas.

Uma pesquisa que se aproxima das discussões feitas nas dissertações e na tese citada foi publicada em forma de artigo por Andrade e Estrela (2021), intitulado como “Práticas de leitura

³⁴ O GETI é um Grupo de Educação na Terceira Idade, que foca na diminuição do analfabetismo de mulheres idosas, por meio do projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Pará, no campus Castanhal.

e escrita de pessoas jovens e adultas e idosas: interações e conexões”. Nessa pesquisa as autoras compreendem como se dão as interações dessas pessoas com práticas sociais de leitura e escrita. Sobre os instrumentos de coleta de dados, elas partem de uma pesquisa qualitativa e da utilização de um questionário e de teste cognitivo a partir da metodologia do Indicador Alfabetismo Funcional (INAF), aplicado a 31 pessoas jovens, adultas e idosas. Vale salientar que, em sua tese de doutoramento, Gléria também apresenta uma discussão sobre o INAF e sua importância para mapear o uso da leitura e da escrita feita por jovens e adultos. Os dados da pesquisa de Andrade e Estrela revelaram que os participantes se classificam com os seguintes percentuais nos níveis de alfabetismo: analfabeto, 22%; rudimentar, 42%; básico, 26%; pleno, 10%. Em relação aos materiais escritos que os pesquisados têm em casa, as autoras constataram que a grande maioria dos escritos apresentados no quadro encontra-se nos domicílios dos colaboradores em todos os níveis, com exceção de Guias, listas, catálogos (33%), livros de literatura/romances (67%), Enciclopédia (67%) e livros técnicos (33%), que foram mencionados apenas pelos jovens, adultos e idosos que estão no nível pleno³⁵.

A tese de Gléria (2010) e as dissertações de Souza (2015), Lima (2016), Falcão (2019), como também o artigo de Andrade e Estrela (2021), se tornaram importantes para o desenvolvimento de nossa tese, pois, apesar de não serem pesquisas feitas relacionando os eventos de letramentos dentro e fora da escola, lidam com jovens, adultos e idosos. Além disso, as pesquisas mostraram que todos os participantes, independentemente do nível de apropriação da escrita e da leitura, vivenciavam práticas que as envolviam em seus cotidianos. Outro aspecto que julgamos importante é que essas pesquisas, em alguns momentos, abordaram os preconceitos que esses sujeitos sofrem na sociedade, por suas condições de analfabetismo, aspecto que será retomado por nossa pesquisa na análise dos dados.

3.5.2 Pesquisas com jovens e adultos do I segmento do ensino fundamental dentro da escola

Apresentaremos, nesta subseção, algumas pesquisas envolvendo estudos com letramentos apenas dentro do ambiente escolar. Vale salientar que, em algumas delas, os pesquisadores fazem uma relação com letramentos vivenciados pelos estudantes fora da escola; todavia, sem adentrar tais ambientes, assim, a relação é tecida por meio de entrevistas.

³⁵ Para retomar os níveis do INAF, voltar na seção 3.4

Dividimos as pesquisas, neste momento, em dois subgrupos: com pessoas não alfabetizadas e alfabetizadas.

As pesquisas de Pedralli (2014), Buhne (2016) e Garcia (2020) apresentam, dentre alguns pontos em comum, a participação de estudantes da EJA que ainda não estavam alfabetizados. Nesse sentido, Pedralli (2014), dando continuidade à sua dissertação defendida em 2011, desenvolveu um trabalho de doutoramento, no qual, parte dos dados coletados durante sua dissertação, mas toma um novo olhar teórico de análise, se diferenciando de seu trabalho anterior. Sua tese tem o seguinte objetivo: compreender como se caracteriza a organização das ações didático-pedagógicas no processo de apropriação da escrita em que se inseriram as mulheres participantes deste estudo e como tais mulheres interpretam essas mesmas ações, tendo presente a potencial ressignificação de suas práticas de letramentos. Por sua vez, Buhne (2016) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de investigar como os educandos do Projeto Escola Zé Peão³⁶ fazem uso da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento em suas relações sociais. Já Garcia (2020) analisou as relações que a sociedade grafocêntrica produz ao hierarquizar os sujeitos que dominam os códigos da cultura escrita e os que são ignorados por ela.

Além de apresentar objetivos de investigação distintos, essas três pesquisas se diferenciam em relação aos locais em que foram desenvolvidas e quanto ao gênero ou idade dos participantes. Sendo assim, na pesquisa de Pedralli (2014), o *locus* de pesquisa foi a cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, e seu público era formado por três mulheres, de variadas idades. Buhne (2016) teve como local de pesquisa uma sala de aula feita em um canteiro de obras da construção civil, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, em que todos os participantes eram formados por homens. Por sua vez, Garcia (2020) investigou apenas mulheres, entretanto se diferencia de Pedralli, pois o foco dela estava em pessoas idosas, e sua pesquisa foi feita na cidade de São Paulo.

Sobre os aspectos metodológicos, cada pesquisa apresentou um percurso próprio, entretanto, se aproximam quanto aos instrumentos utilizados. Assim, Pedralli utilizou observação, diário de campo, entrevista, análise/pesquisa documental e rodas de conversas com seus três participantes. Buhne utilizou observações, entrevistas e um diário de campo. A pesquisa de Garcia partiu de questionários e entrevistas semiestruturadas. Algo que chama a

³⁶Esse projeto é desenvolvido em João Pessoa, na Paraíba, em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem como objetivo a contribuição para a educação de operários da construção civil e também contribuir para a formação de novos professores, por meio da participação de estudantes das diversas licenciaturas da UFPB.

atenção nos três estudos é a diferenciação deles quanto ao tipo de pesquisa descrito pelas pesquisadoras. Nesse sentido, Pedralli parte de uma pesquisa etnográfica, Buhne, de um estudo de caso e Garcia, da história de vida das participantes.

Em relação aos resultados obtidos, a pesquisa de Pedralli (2014) sinaliza para ações ancoradas no modelo autônomo de letramento, por meio das quais é reforçada a separação entre a escrita da/na escola e a escrita da/na dimensão extraescolar, e nas quais a preocupação com a temática tende a balizar a escolha dos artefatos que ganham status de objeto do conhecimento no espaço escolar em questão. A perspectiva autônoma, do mesmo modo, parece orientar a interpretação das três mulheres que participaram do estudo acerca do conjunto de ações didático-pedagógicas, o que, em boa medida, deriva uma ‘postura silente’ de tais mulheres frente a essas mesmas ações.

Assim, no contexto escolar em questão, as práticas de letramento dessas mulheres não parecem ser efetivamente ressignificadas na/pela inserção no espaço escolar, iniciando-se um processo de conformação dessas mulheres, pertencentes a estratos de vulnerabilidade social, a uma tradição escolar que tende a contribuir para isolá-las em práticas de letramento que caracterizam seu grupo social imediato. Já a pesquisa de Buhne (2016) revelou que os educandos exercem práticas sociais letradas e reconhecem o valor da leitura e da escrita para as suas atividades e para a resolução de problemas cotidianos. Por sua vez, também se percebeu um foco maior no trabalho com a oralidade dos sujeitos, deixando, em segundo plano, os aspectos ligados à leitura e à escrita, isso no que diz respeito à prática pedagógica. Finalizando, a pesquisa de Garcia (2020) apresenta dados que reforçam os preconceitos vividos por pessoas adultas analfabetas, evidenciado por meio do relato das participantes. Por outro lado, as mulheres da pesquisa mostram que, mesmo sem saberem ler e escrever, conseguiram, ao longo da vida, superar obstáculos relacionados ao não domínio da leitura e da escrita, desenvolvendo diversas estratégias sociais para lidar com a ausência desses conhecimentos. Outro aspecto que os dados mostraram diz respeito aos motivos que levaram essas mulheres a voltarem à escola, tais como: assinar o nome, ler textos sem ajuda de outras pessoas, identificar os letreiros de um ônibus, dentre outros.

Outro grupo de pesquisas encontrado no levantamento bibliográfico foi publicado em forma de artigos, nas plataformas já destacadas no Quadro 2. Muitas dessas pesquisas se relacionam com as pesquisas de Pedralli (2014), Buhne (2016) e Garcia (2020), principalmente por terem sido desenvolvidas com jovens e adultos em processo de alfabetização, como é o caso dos estudos de: Pereira (2012), Alves e Rodrigues (2014), Dias e Gomes (2015), Macário

(2015) e Nascimento (2016). Vale salientar que, em algumas pesquisas, não apresentaremos tantos elementos como nas oriundas de teses e dissertações, visto que, devido aos artigos terem um formato menor, nem sempre é possível apresentar todos os detalhes dos estudos.

Em relação aos objetivos de cada uma, destacamos que Pereira (2012) analisou as trajetórias de vida de idosas e suas experiências e saberes de letramento produzido nos espaços do TOPA (Todos pela Alfabetização³⁷) na cidade de Saquinho, no estado da Bahia. Na pesquisa de Alves e Rodrigues (2014), os pesquisadores analisaram aspectos de apropriação da linguagem escrita na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), presumindo ampliar a compreensão do processo de construção da escrita, de modo a favorecer um olhar mais sensível à realidade escolar da EJA em uma escola de Campina Grande, no estado da Paraíba. Por sua vez, Dias e Gomes (2015) analisaram práticas de leitura construídas por estudantes e professores em uma sala de aula da EJA em Belo Horizonte. Já Macário (2015) discutiu práticas de letramentos para uma demanda social inserida na EJA, no Ensino Fundamental (anos iniciais), configurada de diferentes sujeitos sociais em uma escola de Campina Grande, na Paraíba. Por último, Nascimento (2016) apresentou o processo de formação leitora e a posição do estudante/leitor enquanto sujeito constituinte e constituído em meio ao processo de leitura, envolvendo estudantes do 1º Ciclo da EJA, em uma escola no estado da Paraíba.

Sobre os aspectos metodológicos, percebemos similaridades quanto aos instrumentos de coleta, destacando-se as observações, entrevistas e rodas de conversa como os mais utilizados. Já sobre o tipo de pesquisa, apenas as de Pereira, Dias e Gomes destacam que partem de pesquisa etnográfica. Mapeando todas quanto aos aspectos metodológicos, temos que: Pereira (2012) usou observações de aulas e rodas de conversas com os participantes; Alves e Rodrigues (2014) partem de observações, mas tem um foco maior na análise de um diário de classe, no qual constavam as atividades feitas em aula; Dias e Gomes (2015) se diferenciam das demais por fazerem uma análise discursiva, baseando os dados em observações, entrevistas e roda de conversa; Macário (2015) coleta seus dados com base em observações, roda de conversa, questionário e entrevistas; e Nascimento (2016) teve como foco apenas dados baseados em observações de aula.

³⁷O TOPA é um programa desenvolvido pelo governo da Bahia que visa atuar na intervenção socioeducacional, contribuindo para a alfabetização de muitos jovens, adultos e idosos. Além disso, tem como meta ingressar essas pessoas na EJA, diminuindo assim o analfabetismo no Estado. Para isso, o programa conta com a parceria de municípios, sindicatos, professores, universidades, estudantes e voluntários.

Sobre os resultados da pesquisa, cada uma apresentou dados diferenciados, mas que ajudam a compreender como estão sendo abordadas as práticas de leitura e escrita em várias partes do país. Assim, na pesquisa de Pereira (2012), constatou-se a importância que a adulta dá à escolarização e ao letramento, principalmente para solucionar situações reais do cotidiano que exigem conhecimentos de leitura e escrita. Alves e Rodrigues (2014) constataram que a escrita era trabalhada sem uma função social, com o foco em textos que fogem dos padrões de circulação na sociedade. Dias e Gomes (2015) demonstraram que diferentes concepções de letramento resultam em práticas sociais de leitura variadas e em oportunidades de aprendizagem diversas. Além disso, é necessário que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura se tornem mais significativos, pautado pelo reconhecimento das características próprias e das necessidades dos estudantes da EJA, que se formam em contextos de aprendizagem compartilhados. Macário (2015) verificou que os participantes não se viam como sujeitos leitores, fora da escola, mas, nas rodas de conversa, conseguiram identificar situações em que praticavam a leitura além do ambiente escolar, como em um evento de letramento envolvendo uma banca de revista. Nascimento (2016) evidenciou que os jovens e adultos foram levados a compreender que a leitura é algo essencial às vivências cotidianas na atualidade e que há a necessidade do aproveitamento das novas tecnologias como um suporte informativo e enquanto fonte de aprendizagem, ajudando no aprimoramento do ato de ler, bem como meio para nos tornarmos leitores críticos, informados e atuantes diante das questões sociais.

As pesquisas de Barros (2011), Cavalcante (2017) e Dorini (2017) se encaixam no subgrupo de sujeitos da EJA que já dominam a leitura e escrita, ou seja, são alfabetizados. Cada uma delas apresentou objetivos de investigação próprios, sendo assim, a pesquisa de Barros descreveu e analisou as práticas pedagógicas de uma professora atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e verificou seus impactos nas práticas de letramento dos seus participantes. Foi um trabalho desenvolvido em uma etapa mista da EJA com sujeitos da modalidade I a III, tanto alfabetizando, como alfabetizados no município de Amparo, São Paulo. No entanto, os dados apresentados abordam os sujeitos que já dominam o sistema notacional. Já a pesquisa de Cavalcante investigou as práticas de ensino da leitura de duas professoras da 2ª Fase da EJA, além das possíveis relações existentes entre o ensino promovido pelas mesmas e as práticas de leitura vivenciadas por seus estudantes em contextos não escolares, na cidade de Garanhuns, Pernambuco. Por último, Dorini verificou as relações entre os letramentos desenvolvidos no âmbito escolar e fora de seus domínios, em uma escola da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Em relação aos aspectos metodológicos, as pesquisadoras tecem algumas aproximações, como também distanciamentos. Assim, Barros (2011) parte de uma pesquisa etnográfica, em que foram feitas diversas visitas à sala de aula dos participantes e coletado dados por meio de entrevistas (três ao longo do ano), observações e registros em diário de campo. Para organizar os dados, os participantes são divididos em três grupos A, B e C, de acordo com o uso que declaram fazer da leitura e da escrita. A pesquisa de Cavalcante (2017) também faz parte de uma pesquisa etnográfica e utilizou observações de aulas (totalizando 31, sendo 15 em uma escola e 16 em outra), além de entrevistas com as duas docentes e com os estudantes. Por sua vez, Dorini (2017) parte de um estudo de caso, no qual utilizou questionários e diário de classe produzido pelos próprios sujeitos da pesquisa, e observação de 4 dias de aula de Língua Portuguesa.

Sobre os resultados obtidos, Barros (2011) descreveu que dentro da escola os estudantes foram oportunizados a terem contato com diversos textos de circulação social: reportagem (jornal e revista), carta, receita, contas, rótulos de embalagem, ficha para emprego, letreiro de ônibus, dentre outros. Os estudantes relataram que evoluíram no processo de leitura e escrita desses textos, mencionando que, antes da escola, não sabiam lê-los, mesmo tendo vontade. No entanto, durante o andamento da pesquisa, muitos deles já conseguiam ter um contato mais autônomo com esses textos, não só lendo, mas também escrevendo-os.

Assim, para a pesquisadora, foi possível identificar uma ampliação das práticas de leitura e escrita realizadas pelos sujeitos, as quais podem ser relacionadas com as práticas pedagógicas vivenciadas. Na pesquisa de Cavalcante (2017), os dados revelaram que as duas professoras desenvolvem ações diferentes no que se refere ao processo de letramento, sendo uma mais focada em uma abordagem autônoma, e a segunda se aproximando de uma abordagem mais ideológica, fazendo constantes reflexões sobre os diversos gêneros textuais e suas utilizações pelos sujeitos em contextos sociais diversos.

Em relação aos textos lidos pelos jovens e adultos fora do contexto escolar, os dados foram coletados com base em entrevistas na própria escola, sendo que os participantes revelaram que liam alguns gêneros: bilhetes, textos bíblicos, rótulos, livros didáticos dos filhos, dentre outros. Finalizando, Dorini (2017) constatou que os letramentos vernaculares/extraescolares compreendiam eventos de letramento relativos à esfera familiar, profissional e religiosa, e que, de acordo com os dados, poucos diziam respeito às esferas culturais e de lazer. Por sua vez, os letramentos escolares baseiam-se em uma perspectiva tradicional de ensino, que em diversos momentos reafirma a concepção de letramento

autônomo. Por fim, no que se refere às relações entre os letramentos vernaculares e escolares, houve pouca aproximação entre essas duas instâncias. Assim, para a pesquisadora, é preciso que a escola tenha um olhar mais cuidadoso com os letramentos locais dos sujeitos, principalmente, ao se tratar da EJA.

Dialogando com as pesquisas de Barros (2011), Cavalcante (2017) e Dorini (2017), principalmente por serem em sala de aula e com pessoas alfabetizadas, selecionamos três artigos: Simões e Fonseca (2015); Gallert (2020); e Skorek (2021). Em relação ao primeiro, as pesquisadoras partem do objetivo de identificar os modos como jovens e adultos, estudantes da educação básica, se apropriam das práticas de letramento que se constituem na abordagem escolar da leitura e da escrita. Por sua vez, Gallert (2020) apresentou uma leitura de uma sala de alfabetização da EJA (1º etapa), na cidade de Foz do Iguaçu, e refletiu sobre a experiência docente de sua aplicação para perceber em quais condições de letramento essas práticas são desenvolvidas na sala de aula pesquisada. Por último, Skorek (2021) buscou compreender o processo de alfabetização e letramento na EJA em uma turma de alfabetização no município de Dois Vizinhos, no estado do Paraná.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, cada uma das três pesquisas assumiu uma perspectiva de coleta de dados diferente. A pesquisa de Simões e Fonseca (2015) focalizou um episódio extraído de um material empírico produzido no acompanhamento de uma turma de EJA, em curso no ensino fundamental de uma escola pública de um grande centro urbano, analisando os posicionamentos assumidos discursivamente pelos estudantes nas atividades de leitura e escrita das quais participavam na sala de aula. Gallert (2020) se baseia apenas em observações de aula na turma selecionada. Skorek (2021), por sua vez, fez uso de entrevistas com uma professora e estudantes participantes.

Em relação aos resultados apresentados nas pesquisas, Simões e Fonseca (2015) atestam que os estudantes mobilizam saberes relacionados aos usos da língua escrita para significar as práticas letradas escolares. Além disso, a fala do outro em relação à qual os estudantes se posicionam, materializa-se na dimensão interlocutiva do processo de comunicação: nos textos das atividades escolares e nos enunciados produzidos pelos próprios sujeitos. A pesquisa de Gallert (2020) mostrou uma resistência por parte dos sujeitos com o trabalho envolvendo o uso de textos, isso pois, os textos não eram aceitos por eles por estarem acostumados com atividades impressas mecanizadas. No estudo de Skorek (2021), ficou em evidência que a professora contribui para uma alfabetização na perspectiva do letramento, no momento que explora textos de contextos sociais: jornais, revistas de preços de produtos de mercado, explora os cartazes

que existem na escola. Por outro lado, em alguns momentos, poderia aproveitar melhor os saberes que os sujeitos trazem para sala de aula.

3.5.3 Pesquisas com jovens e adultos do I segmento do ensino fundamental dentro e fora da escola

Essa categoria apresenta uma relevante conexão com nossa tese, pois também acompanhamos sujeitos da EJA dentro e fora do ambiente escolar. Sendo assim, tais pesquisas, todas de pós-graduações (mestrado e doutorado), contribuem para compreendermos como os pesquisadores desenvolveram seus estudos, de uma forma que nos auxiliou a identificar possibilidades de elaboração da nossa pesquisa, situando-a em um campo que já vem sendo explorado, mas que ainda apresenta grande relevância para a área educacional.

As pesquisas de Pedralli (2011), Aguiar (2012) e Ferreira (2013) tiveram como ponto em comum o foco em pessoas adultas que frequentavam turmas de alfabetização. Todavia, cada uma assumiu objetivos diferentes. Sendo assim, Pedralli compreendeu como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolares e escolares das alfabetizadas adultas; Aguiar investigou as relações entre as práticas de leitura de quatro adultos que frequentaram classe de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos - EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis, entre os anos de 2007 a 2011, em distintas esferas sociais que participavam e aquelas trabalhadas na esfera escolar, nesse período; Ferreira analisou as práticas de leitura e escrita de mulheres analfabetas no contexto da escola e da igreja.

Pedralli (2011) e Aguiar (2012) tecem uma maior aproximação em seus estudos, por terem como *locus* de pesquisa a mesma cidade, Florianópolis, em Santa Catarina. Todavia, as investigações aconteceram em anos distintos, como também com pessoas e bairros diferentes, o que atribui resultados diversos. Já Ferreira (2013) fez sua pesquisa na cidade de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco.

Sobre os aspectos metodológicos, percebemos aproximações entre ambas as pesquisas, principalmente com o tipo de investigação apresentado e os instrumentos utilizados. Sendo assim, a pesquisa de Pedralli (2011) partiu de um estudo de tipologia etnográfica, com a participação de três adultas. Para a coleta de dados, foram utilizados observação, diário de campo, entrevistas na residência das participantes e análise/pesquisa documental. Aguiar (2012), em sua pesquisa de doutoramento, também parte da etnografia e da utilização dos seguintes instrumentos: entrevistas, observações, registros no diário de campo, análise dos

cadernos escolares dessas pessoas, do período que permaneceram na EJA, dos cadernos de anotações do que liam e fotografias dos materiais de leitura, para se conhecerem os eventos de leitura vivenciados pelos sujeitos. Além de desenvolver observações dentro da sala de aula, também usou a referida técnica em alguns ambientes de trabalho, como em todas as residências dos participantes. Ferreira (2013), em sua dissertação de mestrado, acompanhou, ao longo de 57 observações, como seis mulheres participavam de práticas e eventos de letramentos dentro do Programa Brasil Alfabetizado³⁸ e de uma igreja evangélica que elas frequentavam (sendo observado na igreja, três participantes). Além das observações, o pesquisador usou, como procedimentos metodológicos, entrevistas com as adultas da pesquisa e com a professora; aplicação de uma atividade diagnóstica de escrita de palavras no início e no final do período de escolarização; e análise de documentos (das atividades no caderno e no livro didático adotado). Como técnica de análise de dados, ele baseou-se em elementos presentes na Análise do Conteúdo.

Apesar de apresentar instrumentos similares, cada pesquisa teve algo próprio, adotado em seus instrumentos ou escolhas metodológicas. Pedralli, por exemplo, só frequentou, fora do ambiente escolar, as residências das participantes e, por meio da entrevista, identificou quais práticas de leitura e escrita elas vivenciavam fora da escola. Aguiar, além de ir para as residências de alguns dos participantes, também frequentou o ambiente de trabalho deles, como também agregou à análise os registros feitos por eles em sala de aula. Ferreira, apresenta um instrumento que as demais não fizeram em suas pesquisas: a diagnose de escrita para compreender os conhecimentos que as adultas tinham sobre a escrita. Além disso, as observações aconteceram com o foco nos eventos de letramento em sala de aula e em uma igreja evangélica, visto que as participantes tinham a religião como algo em comum.

Sobre os resultados encontrados nas pesquisas, cada uma traz contribuições significativas para os dois principais campos de investigações enfatizados nesta tese: os letramentos e a EJA. De forma mais pontual, na pesquisa de Pedralli (2011), os resultados sinalizam para a não convergência entre as práticas de letramento das alfabetizadas e as práticas de letramento vivenciadas por elas no ambiente escolar, o que gerou dificuldades no processo de alfabetização das participantes do estudo.

A pesquisa de Aguiar (2012) verificou a complexidade das híbridas leituras dos adultos em processo de alfabetização e aquelas leituras relacionadas à esfera escolar, se apresentando

³⁸ Voltar ao programa na seção 2.1.

de forma relacionada com outros diversos contextos sociais. Além disso, por meio de seu estudo, a pesquisadora evidenciou a importância do reconhecimento de que os diversos letramentos dos sujeitos adultos os consolidam enquanto leitores em diversas práticas sociais.

Por sua vez, Ferreira (2013) mostrou que as adultas da pesquisa, ao ingressarem no Programa Brasil Alfabetizado, já tinham conhecimentos sobre a escrita e se encontravam na hipótese silábico-alfabética, de acordo com a abordagem da Psicogênese da língua escrita. Além disso, observou-se que as mulheres lidavam com a leitura muito mais que com a escrita no seu dia-a-dia, em diversos eventos de letramentos. Na escola, elas se depararam com atividades pedagógicas que não as ajudaram a avançar em seus conhecimentos, uma vez que a maioria delas concluiu o ano na mesma hipótese de escrita que possuíam ao ingressar no Programa. As atividades de alfabetização se baseavam no trabalho com uma palavra geradora extraída de um texto ou de uma situação de conversa e, com base nessa palavra, eram realizadas, principalmente, atividades de escrita de outras palavras que começavam com a mesma letra para que elas copiassem e, posteriormente, fizessem a separação silábica de algumas das palavras. Enfim, a análise dos dados da pesquisa apontou que as mulheres analfabetas possuíam conhecimentos de mundo, que envolviam também aqueles relacionados com o sistema de escrita e seus usos, mas, ao concluírem o Programa Brasil Alfabetizado, suas expectativas de aprender a ler e escrever não foram atendidas e elas continuavam se achando analfabetas ou, no caso de duas delas, tomaram consciência desse estado.

As pesquisas de Lima (2018) e Ribeiro (2018), apesar de também terem sido desenvolvidas dentro e fora da escola, se diferenciam das demais pelo fato de ser com jovens e adultos, do primeiro segmento da EJA, que já haviam estudado em turmas correspondentes ao ciclo de alfabetização (dois primeiros anos do Ensino Fundamental), embora alguns deles ainda não dominassem a leitura e a escrita. Lima investigou as relações existentes entre as práticas de letramentos vivenciadas pelos sujeitos da EJA que estudavam em uma turma de alfabetização de jovens e adultos, dentro e fora da escola. Já Ribeiro investigou os eventos socioculturais de letramentos vivenciados por estudantes da Educação de Jovens e Adultos dentro e fora do espaço escolar. Em relação ao local de investigação, a primeira teve como *locus* a cidade de Olinda, Pernambuco; já a segunda pesquisadora desenvolveu sua investigação em Maringá, Rio de Janeiro.

Em relação aos aspectos metodológicos, as duas pesquisas partem de um estudo qualitativo e com a tipologia baseada na etnografia. Para a coleta de dados, Lima (2018) usou observações realizadas durante 15 aulas em uma turma da modalidade III da EJA, como também

observações feitas fora da sala de aula, acompanhando duas mulheres em alguns eventos de letramentos cotidianos e entrevistas. Ribeiro (2018) utilizou atividades pedagógicas exploratórias, observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. No contexto organizacional, ela divide seu estudo em dois momentos: o primeiro acontece como uma exploração dos eventos de letramentos vivenciados em uma sala de aula das fases II e III do 1º segmento da EJA, no qual observa quais eventos são trabalhados durante as aulas. No segundo momento, ela escolhe 3 mulheres para realizar observações fora do contexto escolar, direcionando o foco em três eventos específicos: o uso do *WhatsApp*, a participação de uma das alunas em um evento de letramento promovido pela Secretaria de Políticas Públicas para a Terceira Idade e, por último, acompanhou a terceira aluna em um culto em uma igreja evangélica.

Em relação aos resultados, Lima (2018) constatou que os textos trabalhados em sala de aula, em sua maioria, não estabeleciam relação com os gêneros textuais vivenciados no cotidiano das participantes, mesmo havendo um desejo delas em realizar leitura e escrita de diferentes gêneros. Sobre os eventos de letramentos vivenciados em sala de aula, a pesquisadora categorizou os seguintes: tempo de acolhida; leitura em voz alta e interpretação oral ou escrita; exposição oral do conteúdo; e, atividades de ortografia. Durante as observações das aulas, percebeu-se que as participantes, em muitas situações, extrapolavam as informações apresentadas dos textos, trazendo conhecimentos adquiridos em suas experiências, principalmente ao trabalhar com os gêneros cordéis, fábulas e textos informativos. Ao que diz respeito aos eventos de letramentos vivenciados fora da escola, a pesquisadora observou as duas adultas em algumas situações: casa, trabalho, igreja e *Facebook*. Nesse sentido, verificou que essas alunas participavam de diversos eventos de letramentos e criavam táticas variadas para interagir com a leitura e a escrita. Dentre esses eventos, destaca-se: leitura de bilhete, lista de afazeres domésticos, rótulos de produtos de limpeza, auxílio de *escriba* na produção de textos, leitura da conta de luz e leitura de ensinamentos religiosos, por meio da bíblia, tanto em casa como na igreja.

Ribeiro (2018) encontrou como principais resultados que a escola se distancia na valorização dos letramentos trazidos pelas adultas, não realizando um diálogo com esses conhecimentos durante as aulas. Por sua vez, as adultas não se veem como leitoras e escritoras fora do ambiente escolar. Entretanto, durante as observações dos eventos de letramentos fora da escola, a pesquisadora constatou que as três participavam de várias agências de letramentos, fazendo uso da leitura e da escrita.

As cinco pesquisas apresentadas trazem contribuições para nossa tese, à medida que mostram investigações que foram feitas dentro e fora do ambiente escolar. De uma forma mais geral, as três primeiras tecem uma maior relação, pois também damos ênfase aos sujeitos que estão em processo de alfabetização, mesmo estando em uma turma mista, com pessoas que já dominam o sistema notacional de escrita e outras que ainda estão se apropriando desse sistema. Outro ponto importante das pesquisas diz respeito aos resultados apresentados, pois reafirmam a importância da escola se aproximar dos letramentos trazidos pelos sujeitos, e que muitas vezes são deixados de lado durante as práticas pedagógicas vivenciadas por eles.

Com base na leitura e análise de todas as pesquisas encontradas e discutidas nesta subseção, como também do aparato teórico já apresentado, reafirmamos a relevância de nossa tese para o aprofundamento dos conhecimentos ligados aos campos tanto dos letramentos como da Educação de Jovens e Adultos. Apesar de já termos uma boa quantidade de pesquisas desenvolvidas, a nossa tese trará uma nova roupagem de discussão, pois foi desenvolvida dentro de uma perspectiva escolar, por meio de 54 observações em sala de aula, como também acompanhou três adultos fora do ambiente escolar, identificando suas participações em eventos de letramentos em diversos contextos.

Há outro fator que difere nosso estudo dos já apresentados: o local da pesquisa e suas características particulares. Sobre o aspecto do local da pesquisa, temos um município do interior de Pernambuco que apresenta a maior parte de sua população vivendo na zona rural, e, mais do que isso, possui um alto índice de analfabetismo, tendo cerca de 40% de sua população acima de 15 anos não alfabetizada (Brasil, 2010). Assim, nossa pesquisa parte da ideia de que mesmo em tais condições esses jovens e adultos, em processo de alfabetização ou não, independentemente de seus níveis de apropriação do sistema notacional, fazem diversos usos sociais da leitura e da escrita, se tornando produtores e disseminadores de cultura.

Um último ponto que situa nossa pesquisa em diferenciação com as demais, é o papel do aspecto relacionado à mediação entre os diversos pares participantes da pesquisa. Nesse sentido, mesmo as demais pesquisas apresentadas darem vozes aos sujeitos, acreditamos que a nossa aprofunda tais vozes, no sentido de que permite a escuta e a interação mediada, não só entre os adultos que frequentavam a EJA, mas também com as diversas pessoas que faziam parte do ciclo social dos nossos participantes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS INVESTIGATIVOS ADOTADOS NA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos o percurso metodológico adotado nesta tese, incluindo: sua abordagem, tipologia, o *locus* da pesquisa e seus aspectos estruturais, os participantes, os instrumentos de coleta de dados que auxiliaram a chegar aos resultados deste estudo. Discutiremos, também, a técnica de análise, que, em nosso caso, se baseou em alguns pressupostos da Análise do Conteúdo proposta por Laurence Bardin, como também nas ideias de perfis sociais, desenvolvidas por Bernard Lahire³⁹.

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA: UM ESTUDO DE CUNHO QUALITATIVO

Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a *pesquisa qualitativa* contempla alguns pressupostos que justifica a sua utilização nesta tese de doutoramento, como também em diversos outros estudos do campo educacional, tais como: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; as subjetividades não podem ser traduzidas em números; não foca em dados estatísticos; o ambiente natural torna-se a fonte principal, sendo o pesquisador o instrumento-chave; e, os dados são analisados indutivamente.

Contribuindo para o entendimento das discussões dos autores acima, Moreira (2011) aponta algumas características da abordagem qualitativa dentro do campo educacional: a realidade é construída socialmente; se preocupa mais com a compreensão do fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, através de participação na vida deles; o pesquisador qualitativo fica imerso no fenômeno de interesse, muitas vezes, por meio de uma etnografia.

Nosso estudo se situou dentro do campo educacional das pesquisas qualitativas e, mesmo que em alguns momentos possam aparecer dados numéricos, eles não serão focos de análise apenas quantificáveis. Além disso, diante das contribuições de Kauark, Manhães e Medeiros (2010) e Moreira (2011), destacamos as seguintes relações da abordagem qualitativa com esta tese: 1. Não focamos em técnicas estatísticas (média, mediana, porcentagem, dentre outras); 2. Analisamos os dados de acordo com fatos construídos dentro do contexto da pesquisa, por meio de observações feitas dentro de sala de aula e no cotidiano dos sujeitos, participando, assim, da “vida” deles, como também com a vivência de algumas entrevistas ao

³⁹ Traremos algumas discussões do autor ao longo deste capítulo, como no capítulo de análise dos dados.

longo de um ano letivo; 3. Ficamos imersos, durante o estudo, no fenômeno de pesquisa, ou seja, nas vivências de letramentos dentro e fora da escola.

4.2 TIPO DE PESQUISA: CAMINHANDO POR UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Dentro do campo dos Novos Estudos de Letramento⁴⁰, uma perspectiva de pesquisa bastante recorrente é a utilização da etnografia. Neste tipo de pesquisa, dentre suas várias características, está a imersão do pesquisador no ambiente a ser pesquisado, seja uma comunidade, um grupo de pessoas em suas práticas cotidianas ou em uma sala de aula, por exemplo.

Nesse sentido, de acordo com Gil (2017, p.90),

O pesquisador que se dispõe a realizar uma pesquisa etnográfica assume uma visão holística com vistas a obter a descrição mais ampla possível do grupo pesquisado. A descrição pode incluir múltiplos aspectos da vida do grupo e requerer considerações de ordem histórica, política, econômica, religiosa e ambiental. Os dados obtidos, por sua vez, precisam ser colocados numa perspectiva bem ampla para que assumam significado. Por outro lado, é preciso garantir que os resultados da pesquisa privilegiem a perspectiva dos membros do grupo investigado.

Partimos da premissa de que a etnografia nos auxiliará a compreendermos os usos que os adultos participantes fazem da leitura e da escrita, tanto na sala de aula como em suas práticas cotidianas, participando, assim, de suas diversas práticas sociais. Como afirma André (2012), a etnografia é uma tentativa de descrever a cultura de uma determinada comunidade, nesse sentido, cabe ao etnógrafo (aqui, pesquisador) interpretar e compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. Além disso, é preciso demonstrar tais significados aos leitores, de forma que possam ser compreendidos. Nesse ponto, percebemos a importância da *abordagem qualitativa* no estabelecimento de um diálogo direto com a *etnografia*.

Moreira (2011) também faz algumas considerações a respeito da pesquisa etnográfica. Para o pesquisador, a etnografia ajuda a compreender a maneira de vida de grupos de pessoas, suas ideias, crenças, costumes e valores. Além disso, a principal técnica utilizada pelos pesquisadores baseia-se na observação participante, visto que é preciso participar das ações que acontecem na comunidade pesquisada, em muitos casos incorporando a linguagem, costumes culturais e sociais.

⁴⁰ Retomar o capítulo de fundamentação teórica e os estudos de Brian Street.

Outro aspecto importante das pesquisas etnográficas diz respeito a seu período de duração e, nesse ponto, não pode ser uma pesquisa rápida, pois em pouco tempo imerso em determinada comunidade (sala de aula, por exemplo) não é possível captar informações consistentes para uma análise descritiva/analítica qualitativa. Diante disso, nesta tese, dividimos tais observações em duas fases. A primeira foi as observações de aulas, totalizando 54 dias letivos, realizadas em 2023. A segunda fase correspondeu à imersão em algumas práticas sociais de uso da leitura e da escrita de três adultos, em diversos ambientes do dia a dia deles, totalizando 18 observações, sendo que oito foram realizadas no decorrer do ano de 2023 e dez delas aconteceram em 2024.

Por último, além da observação participante, o pesquisador etnográfico poderá fazer uso de outras técnicas de coleta de dados, dentre elas, a entrevista. Como afirma Moreira (2011), os dados coletados por meio dessas duas técnicas se complementam e outros também podem surgir, oriundos de documentos narrativos, história de vida, dentre outros. Tudo isso contribui para o pesquisador construir uma descrição compreensiva e contextualizada. Nesse sentido, corroboramos também com Lahire (2004) ao discutir que, quanto mais o pesquisador amplia seu número de indicadores durante uma pesquisa, mais o trabalho interpretativo pode ser facilitado ou também complexo.

4.3 O LOCUS DE PESQUISA E SUA REDE DE ENSINO

Esta pesquisa de doutoramento foi desenvolvida no município de Buíque, localizado no agreste de Pernambuco, estando a uma distância de cerca de 281 quilômetros da capital pernambucana, Recife. O interesse por esse *locus* se deu por dois motivos: primeiramente, pelo pesquisador fazer parte da rede municipal de educação, atuando nela como professor desde o ano de 2017, além disso, também reside no município, o que facilitou o contato com os adultos em processo de alfabetização matriculados na EJA. O segundo motivo, que julgamos de extrema importância, é o fato de Buíque apresentar um elevado índice de analfabetismo, levando-se em consideração a metodologia aplicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo demográfico de 2010.

De acordo com os dados obtidos e divulgados pelo IBGE, Buíque estava entre os municípios com maiores índices de analfabetismo, ocupando a terceira posição no estado de Pernambuco, como podemos observar na Tabela 1:

Tabela 1 - Municípios com maiores índices de analfabetismo em Pernambuco

Municípios	Taxas de Analfabetismo
Salgadinho	43,21%
Águas Belas	40,25%
Buíque	40,21%
Lagoa do Ouro	40,13%
Manari	39,85%

Fonte: IBGE (adaptado pelo autor, 2023).

Como pode-se observar na Tabela 1, esses cinco municípios pernambucanos apresentam um alto percentual de pessoas com mais de 15 anos de idade consideradas não alfabetizadas. Dando destaque ao município desta pesquisa, constatamos que a cada 100 habitantes, cerca de 40 foram classificados como não alfabetizados.

Estes dados também foram cruciais para nosso interesse em desenvolver a pesquisa no respectivo município, pois reforça a tese adotada, de que *jovens e adultos estão imersos, em suas práticas sociais, em situações que remetem à interação com distintos eventos de letramentos, tendo conhecimentos sobre muitos deles, mas dentro do contexto escolar esses eventos podem não ser reconhecidos, ou ainda, não fazerem parte das práticas pedagógicas vivenciadas por eles, o que pode causar prejuízos em suas aprendizagens*. E sobre isso, consideramos que, mesmo com as características citadas sobre o município de Buíque, essas pessoas também estão imersas e fazem usos de diversos eventos de letramentos. Além disso, em nenhuma das pesquisas apresentadas ao longo desta tese, os pesquisadores desenvolveram pesquisas em *locais* que contasse com essa realidade, mesmo as que foram feitas em municípios do interior do Brasil. Assim, tal problemática, presente no respectivo município, reforça a importância do desenvolvimento desta tese.

Ao analisar esses dados do município em um nível mais macro, comparando as taxas nacionais, regionais e estaduais, Buíque supera todas quando se trata de analfabetismo. A esse respeito, o censo de 2010 mostrou que o Brasil tinha cerca de 9,6% da população com mais de 15 anos sem ser alfabetizada. Por sua vez, a região Nordeste apresentava um percentual de cerca de 21%, sendo a maior taxa de analfabetismo entre as cinco regiões do país. Por último, o estado de Pernambuco contava com cerca de 18% da população, maior de 15 anos, que não lia e

escrevia um bilhete simples⁴¹. Em todos esses cenários, o município desta pesquisa ainda supera, ficando, por exemplo, com quase o dobro do índice da região Nordeste (IBGE, 2010⁴²).

Diante de tal cenário, vale ressaltar que Buíque é um município com cerca de 52.097 habitantes (IBGE, 2023), onde a maioria vive em território rural. Além disso, tem um dos maiores territórios de Pernambuco (1.320,871 km²), estando situado na transição entre o sertão e o agreste, como mostra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Localização de Buíque no Estado de Pernambuco



Fonte: IBGE (2010).

Uma das hipóteses que levantamos em relação à taxa de analfabetismo do município é que, por ter uma boa parte de sua população vivendo na zona rural, houve poucas oportunidades de acesso à escolarização, principalmente quando esses jovens e adultos eram crianças, fato que ocorria em quase todo o Brasil. Além do acesso, outro aspecto que pode justificar tais índices pode estar relacionado à necessidade desses jovens e adultos, quando crianças, trabalharem no campo, seja na agricultura, pecuária, dentre outros, como também dos pais não os deixarem estudar. Partimos dessa premissa, pois são dados que já fazem parte do contexto da EJA.

Ademais, outro ponto que também pode ser levado em consideração, é o fato do tamanho do município e, conseqüentemente, da distância de algumas regiões rurais em relação a sua sede. Nesse sentido, as políticas educacionais podem não chegar em todas as localidades, dificultando o acesso das pessoas ao processo de escolarização formal. Uma dimensão da distância de algumas localidades rurais para a sede do município pode ser observada na Figura 2, que representa o mapa do território de Buíque:

⁴¹ Essa foi a metodologia aplicada no censo de 2010.

⁴² Para uma análise mais detalhada acessar o site do IBGE: <https://educa.ibge.gov.br/>.

Figura 2 – Mapa do território de Buíque: zona rural e sede

Fonte: cedido pelo município.

Na figura acima podemos perceber, mesmo que de forma parcial, a distância entre as localidades da Zona Rural do município com sua sede (localizada no mapa com o nome BUÍQUE). Assim, há localidades situadas a mais de 50 quilômetros da zona urbana, como é o caso do sítio Volta e do povoado Amaro.

Ao analisarmos os percentuais de analfabetismo distribuído por faixa etária, constatamos que há uma grande diferença percentual em relação aos dados. Como podemos verificar na Tabela 2, os mais jovens estão apresentando os menores índices de analfabetismo, chegando a ser quase seis vezes menores que as taxas das pessoas com mais de 60 anos de idade.

Tabela 2 - Taxas de analfabetismo por faixa etária em Buíque

Município	15 anos a 24 anos	25 anos a 59 anos	60 anos ou mais
Buíque	13,81%	45,10%	72,07%

Fonte: IBGE (2010, adaptado pelo autor).

Podemos inferir, com base nos dados acima, que, ao longo dos anos, o acesso à educação em Buíque melhorou, visto que há uma nítida diferença nos índices de acordo com o grupo etário organizado pelo IBGE. Nesse sentido, quanto mais idade as pessoas têm, menor foi o acesso à escolaridade ou à aprendizagem da leitura e da escrita. Por sua vez, a faixa etária compreendida entre os mais jovens (de 15 anos a 24 anos) já apresentou uma considerável diminuição no índice de analfabetismo. Consideramos que esse grupo teve mais acesso à educação, como também à permanência na escola. Todavia, vale destacar que a oportunidade de acesso e permanência na escola, por si só, não garante as condições necessárias para o aprendizado destinado a esse público, principalmente respeitando as especificidades deles.

Em relação aos dados divulgados pelo IBGE, resultados do censo demográfico 2022, Buíque teve uma melhora percentual, saindo dos 40,21% de analfabetismo, para 28,78%, considerando as pessoas com mais de 15 anos de idade. Todavia, mesmo com essa mudança, o município ainda se encontra entre as 10 maiores taxas de analfabetismo do estado de Pernambuco, ocupando a 8ª posição⁴³.

Mesmo com a diminuição dos índices ao longo do tempo, Buíque ainda se apresenta como um município que não garante que os jovens, adultos e idosos tenham uma educação voltada para suas especificidades, sejam elas materiais (como veremos ao apresentar a sala de aula da EJA) como também pedagógica. Sobre esse aspecto, não há uma política de formação voltada para a respectiva modalidade, além disso, há uma proposta de nivelamento entre a EJA e os outros níveis de ensino. Um exemplo disso é que consta no diário eletrônico do município (antiga caderneta) uma mensagem orientando que os professores utilizem, para a EJA, os mesmos conteúdos abordados em turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como podemos verificar a seguir:

⁴³ Mais informações sobre esses dados podem ser acessados no site da base de dados do Estado de Pernambuco, por meio do link: http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?codFormatacao=1670&CodInformacao=1353&Cod=3. Vale destacar que muitos dados do censo 2022, sobre analfabetismo, ainda não foram divulgados, por esse motivo não tecemos uma discussão mais aprofundada.

Figura 3 - Orientação curricular para a rede municipal de ensino

Fonte: acervo do autor, 2024.

Diante de tal recomendação, no município não há, por parte dos entes governamentais, nenhum direcionamento específico que valorize os jovens, adultos e idosos matriculados ou possíveis frequentadores da EJA, mas sim uma orientação explícita de que esse público não compreende uma modalidade própria, com especificidades conquistadas ao longo de muitas décadas. Nesse sentido, tal orientação vai na contramão de discussões feitas, por exemplo, por Oliveira (1999), principalmente sobre a condição de reconhecimento de que esse público não é formado por crianças e que pertencem a grupos culturais e sociais diversos; como também, no que tange às especificidades destacadas por Soares e Soares (2014), tais como: respeito às diversidades do público, elaboração de propostas curriculares adequadas, políticas públicas efetivas, formação de professores e materiais que se adeque as particularidades da EJA.

Com isso, vemos, mais uma vez, o fortalecimento da negação de direitos para com esse público. Outro aspecto que não justifica tal escolha pedagógica é que no Estado de Pernambuco há um currículo próprio para a modalidade da EJA, documento que poderia ser tomado como base pelos municípios. Como consta no referido documento:

Resultante de um processo reflexivo de construção coletiva, o qual contou com mais de 1.100 contribuições de profissionais da educação, este Currículo deve orientar o trabalho pedagógico nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) em todo o Estado a partir de 2021. O documento se respalda na concepção de que assegurar a jovens, adultos e idosos o direito a uma educação básica voltada para a emancipação e a cidadania significa bem mais do que garantir a esses sujeitos o acesso à escola. Indica que, por meio da promoção da qualidade e da equidade, o atendimento educacional precisa respeitar as necessidades e concretizar o direito de aprender dos (as) estudantes, com vistas à superação da exclusão e à construção da justiça social (Pernambuco, 2021, p.12).

Nitidamente percebemos que mesmo com uma demanda enorme de público para compor a EJA, Buíque vai na contramão do que os documentos oficiais orientam sobre o trabalho com essa modalidade, ou seja, mesmo oferecendo uma melhora ao acesso à educação ao longo dos anos, ainda há uma negação de direitos, desrespeitando particularidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas que venham a fazer parte da rede de ensino do município. Ainda retomando a recomendação em relação ao diário eletrônico, percebe-se que o instrumento em questão é tomado, pela rede municipal, como um currículo a ser seguido, aspecto que difere totalmente da funcionalidade de um diário. Tal uso fere as especificidades da EJA, pois além de negar o direito de se ter uma educação voltada às especificidades dessa modalidade, recorrendo-se aos vários estudos e currículos já existentes, Buíque toma como ponto de partida um recurso inadequado para que os professores guiem suas aulas. Além disso, tal recomendação reforça a falta de uma política pública de formação continuada direcionada aos professores que atuam na EJA.

Sobre os dados gerais da rede de ensino, Buíque conta com uma boa quantidade de estudantes, dado a população residente. Assim, no ano de 2023, a rede contava com 8.289 matrículas, sendo distribuídos entre a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e EJA. Para atender à demanda, a rede possui cerca de 299 professores que atuavam em, aproximadamente, 33 escolas, sendo 6 localizadas na sede e as demais entre os distritos e povoados (tendo uma em cada um deles, totalizando 7 escolas) e as outras 20 formam as instituições localizadas na zona rural, compondo a educação do campo do município.

Sobre as matrículas na EJA, menor percentual, havia cerca de 150 estudantes matriculados, mas com uma taxa de frequência bem inferior. As turmas da EJA eram distribuídas, principalmente, entre a sede do município (escola que desenvolvemos a pesquisa) e seus distritos (Guanumbi e Carneiro, não havia turma no Distrito do Catimbau, povoados ou escolas do campo), sendo que as aulas ocorriam tanto no horário diurno como noturno. Vale salientar que das seis turmas de EJA existentes no ano de 2023, apenas uma tinha, oficialmente, estudantes das fases iniciais. Havia outra turma no distrito de Guanumbi cuja nomenclatura era “fases I e II”, mas quando fomos investigar, ela atendia a jovens e adultos das fases finais, que estavam matriculados no turno da tarde, mas não podiam frequentar a escola, naquele período, por motivos de trabalho; assim, a escola abriu essa turma à noite, para atendê-los. Além disso, a professora da turma estava em seu último ano de trabalho, próximo a se aposentar e, por isso, optou-se por disponibilizar esse turno de trabalho. Nela, só havia um adulto que correspondia às fases iniciais, mas ele não tinha uma frequência assídua.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

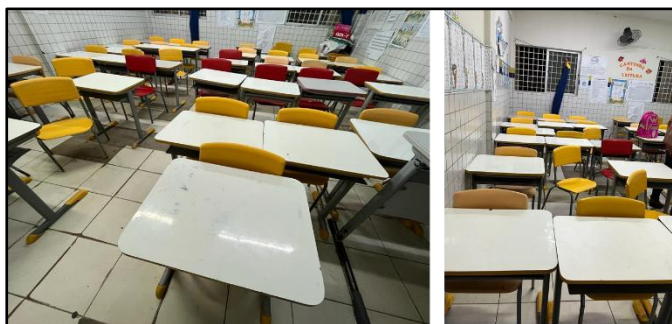
A escola onde a pesquisa foi desenvolvida estava situada na zona urbana do município e era considerada a maior escola da rede de ensino, tanto em estrutura física, como em quantidade de estudantes atendidos. No ano de 2023, ela contava, em termos de matrículas, com cerca de 1.595 estudantes, sendo distribuídos desde o 3º ano até o 9º ano do ensino fundamental e na EJA.

Vale ressaltar que a escola estava passando por um período de transição para se tornar escola de tempo integral; para isso, ela atenderia, em 2026, apenas turmas dos anos finais do ensino fundamental. Por esse motivo, já não contava, em 2023, com turmas do 1º e dos 2º anos dos anos iniciais.

Em relação às turmas da EJA, havia funcionamento no período da tarde e da noite, com atendimento de quatro turmas. No turno da tarde, tinha uma turma da 4ª fase (anos finais) com cerca de 50 estudantes matriculados. Por sua vez, no período da noite, havia três turmas, uma que compreendia as fases I e II, com cerca de 12 estudantes matriculados (público de nossa pesquisa); a fase III com cerca de 31 matrículas; e, por último, a fase IV, contando com 34 matriculados. Vale salientar que esses números correspondem a matrículas efetuadas, mas, como acontece nas fases I e II, o número de frequentadores era bem menor.

O espaço físico utilizado para o funcionamento da EJA compreende as mesmas salas do ensino fundamental dito regular, o que causa alguns transtornos para os jovens e adultos que a frequentam. Em muitas das observações feitas, presenciávamos reclamações por parte deles em relação às cadeiras e às mesas da sala, pois elas eram de tamanho infantil, já que nos turnos anteriores funcionavam um 3º e um 4º ano do ensino fundamental. Para melhor observar tal condição, apresentamos as figuras a seguir:

Figura 4 - Carteiras infantis da sala de aula da EJA



Fonte: acervo do autor, 2023.

Também averiguamos que não existiam registros, na turma observada, de materiais de exposição nas paredes feitos pelo público adulto, sendo que havia muitos cartazes com atividades, tanto da Matemática como da Língua Portuguesa, afixados para as turmas diurnas, como podemos observar:

Figura 5 - Material pedagógico afixado nas paredes da turma



Fonte: acervo do autor, 2023.

Tanto as cadeiras presentes na sala de aula como o material afixado nas paredes reforçam a negação às especificidades da EJA, principalmente com a falta de uma proposta curricular e, nesses casos citados, com a falta de material e recursos didáticos adequados (Soares; Soares, 2014).

Já em relação aos demais espaços, a escola tinha uma estrutura bastante interessante, contando com um pátio na entrada, onde era servida a merenda escolar, e também era o local onde os estudantes ficavam conversando antes de irem para as suas salas. Além disso, esse espaço era usado para projeção de filmes, palestras e brincadeiras. Havia uma biblioteca localizada em uma antiga sala de aula desativada e direcionada para o respectivo fim, uma sala de robótica inaugurada em 2022, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (não funcionava no turno da noite), uma sala dos professores, uma da coordenação e uma da direção, a secretaria da escola e a cozinha. Entretanto, de todos esses espaços, o único que presenciamos os estudantes da EJA frequentar foi o pátio, seja para fazer as refeições ou para assistir algum filme ou palestra.

Em relação à turma participante da pesquisa, na matrícula havia doze estudantes (primeiro semestre), entretanto, o máximo de frequência que observamos foi a presença de dez, logo no início do ano letivo. Na maioria das aulas, a média ficava entre quatro ou cinco por noite, sendo que, em alguns momentos, só estavam presentes dois. Ao final das observações do primeiro semestre, estavam frequentando oito adultos, seis de alfabetização e duas já alfabetizadas. Todavia, como a EJA possui um fluxo contínuo de matrículas, no segundo semestre de 2023 houve um aumento na procura, assim, começaram a estudar no mês de agosto

mais oito estudantes, cinco alfabetizados e três em processo de alfabetização. No entanto, não utilizamos dados desses novos jovens e adultos, pois, como escolha metodológica, optamos por manter o foco nos participantes que iniciaram e terminaram o ano letivo, observando, assim, sua evolução na aprendizagem da leitura e da escrita. O perfil dos participantes será mais bem descrito na seção a seguir.

4.5 OS ADULTOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E SUAS SINGULARIDADES

Como já destacamos nos procedimentos metodológicos, houve um fluxo contínuo ao longo do ano, em relação às matrículas na turma da EJA em investigação. Entretanto, optamos em manter nos dados da pesquisa os participantes que iniciaram o ano letivo e não desistiram ao longo dele. O principal motivo dessa escolha é que pudemos fazer um maior acompanhamento em relação aos seus avanços na aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, a maioria que ingressou no segundo semestre de 2023 já era alfabetizada e, dos dois que não eram, um só frequentava a escola uma vez na semana e a outra, sua esposa, também não tinha uma frequência assídua.

Os dados que apresentaremos ao longo desta seção mostrarão um pouco do perfil dos oito jovens e adultos e das professoras, atendendo, assim, a um dos objetivos desta tese: *Traçar o perfil dos participantes da pesquisa, levando em consideração alguns aspectos que formam suas singularidades*⁴⁴. Assim, o quadro a seguir traz um panorama geral das singularidades deles, obtidos por meio de entrevistas no início do ano letivo. Nesse aspecto, corroboramos com Lahire (2004) ao considerar que as pessoas são formadas por diversas singularidades e que são elas que fazem cada um ser um ator social único.

Vale salientar que os nomes que aparecem no Quadro 3 foram escolhidos por eles, visto que no termo de participação da pesquisa, informamos que não apresentaríamos seus nomes, assim eles poderiam escolher pseudônimos que fosse agradável para cada um. Além disso, é importante salientar que, dos oito jovens e adultos situados no quadro, três deles fizeram parte da segunda etapa da pesquisa, ou seja, das observações extraclasse, sendo eles: Pedro, Sofia e Vaqueira.

⁴⁴ Esse objetivo também é contemplado no capítulo de resultados.

Quadro 3 - Perfil geral dos jovens e adultos participantes da pesquisa

Nomes	Idade	Profissão	Filhos	Estado civil	Religião	Tempo na EJA
Pedro	27 anos	Agricultor	Nenhum	Solteiro	Católico	Dois anos
Sofia	28 anos	Cuidadora de idoso	Três	Divorciada	Evangélica	Um ano
Josi	36 anos	Agricultora	Três	Casada	Católica	Um ano
Camila	38 anos	Agricultora	Três	Casada	Evangélica	Um ano
Flávia	38 anos	Agricultora	Quatro	Divorciada	Católica	Um ano
Tereza	44 anos	Empregada Doméstica	Três	Divorciada	Católica	Dois anos
Vaqueira	45 anos	Serviços Gerais	Três	Divorciada	Católica	Um ano
Ana	49 anos	Dona de casa	Três	Casada	Católica	Um ano

Fonte: o autor, 2023.

Como mostra o Quadro 3, a maioria dos jovens e adultos participantes são do sexo feminino, algo que é bastante comum em turmas da EJA e que também ocorreu nas pesquisas de Cavalcante (2017), Ferreira (2013), Ribeiro (2018), Pedralli (2011, 2014), Brito (2018), dentre outras que já discutimos.

Em relação às suas profissões, em sua maioria, trabalhavam em afazeres domésticos, seja em sua própria casa ou como colaboradoras em casas de terceiros. Como Buíque é um município que tem a maior parte de seu território rural, a agricultura é uma de suas maiores ocupações, e esse é um dos motivos que aparece como destaque nas profissões dos participantes. Vale salientar que as práticas de agricultura no município são baseadas, em sua maioria, em um processo de subsistência, no qual os sujeitos trabalham em pequenas propriedades suas ou de outras pessoas. Outra ocupação recorrente em Buíque diz respeito à pecuária, principalmente a que envolve o manejo de animais para a produção de leite, o que torna a cidade como uma das bacias leiteiras do Estado de Pernambuco. Entretanto, ao longo do ano letivo, constatamos que muitos estudantes conseguiram encontrar outras ocupações, como é o caso de Pedro que passou a trabalhar em um estabelecimento comercial, como cozinheiro; Flávia, que ao final do ano começou em um emprego de faxineira em uma pousada na cidade; e Josi, trabalhou um período, durante a pesquisa, em um mercado da cidade.

Sobre o estado civil, apenas Pedro nunca havia se casado e também não tinha filhos, as demais ou estavam casadas no momento da pesquisa ou eram divorciadas. A maioria delas se casou e teve filhos na adolescência, e só conseguiram voltar a estudar após a separação, visto que seus maridos não permitiam que frequentassem a escola.

Por fim, quase todos os participantes estavam tendo a sua primeira experiência na EJA, exceto Pedro que estudou antes da pandemia (2020), mas precisou desistir antes mesmo de acabar o ano letivo, por motivo da escola ter parado as atividades durante o período pandêmico e de não ter tido uma política de ensino voltada à EJA na respectiva época. Já Tereza estudou alguns meses em um projeto de alfabetização de adultos, oferecido pelo governo do estado de Pernambuco.

Diante dessas informações mais gerais, adentraremos em um espaço mais singular, como também regular, visto que muitas histórias se repetem envolvendo o perfil (Lahire, 2004) dos participantes, fazendo uma apresentação individual de cada um. Para tanto, salientamos que essa apresentação inicial é de suma relevância, pois mostra, mesmo que de forma preliminar, um pouco da história de vida desses adultos. Com isso, precisamos compreender que nenhuma entrevista ou outro instrumento seria capaz de captar todas as experiências vivenciadas por eles, pois, como aponta Pereira (2013), o público da EJA é formado por pessoas com diversas experiências de vidas e com perfis variados. Além disso, é importante entender que cada ator social tem uma história singular, que contribuiu para sua formação, que compõe seus perfis sociais (Lahire, 2004). Diante da importância de conhecer esses jovens e adultos, apresentaremos cada um, brevemente, a seguir:

Pedro, 27 anos, de cor branca. No momento da entrevista trabalhava na agricultura em terras de terceiros e fazia bicos como pedreiro⁴⁵. Era solteiro, não tinha filhos e frequentava a igreja católica. Morava com sua avó e com alguns tios na zona urbana. Quando era criança, Pedro não conseguiu estudar porque seu padrasto não permitia, pois precisava trabalhar na agricultura para ajudar nas despesas de casa. Voltou a estudar no ano de 2019, na escola para adultos do SESC (Serviço Social do Comércio), mas precisou desistir, pois não teve como se manter na cidade quando iniciou o período pandêmico. Assim, retornou para a zona rural do município de Buíque para voltar a trabalhar na agricultura. Seu principal objetivo em voltar a estudar era o de aprender a assinar seu nome, para evitar estar colocando “o dedo” nos lugares que solicitavam

⁴⁵ Antes do término da pesquisa, Pedro passou a desenvolver atividades no comércio da cidade.

sua assinatura. Além disso, queria aprender a ler para encontrar um melhor emprego. Tinha a perspectiva de dar continuidade aos estudos e já se via realizando leituras simples no dia a dia.

Sofia, 28 anos, de cor parda. No momento da entrevista trabalhava como cuidadora de idosos na casa de uma professora e era dona de casa. Nunca conseguiu trabalho em outra função. Era divorciada e tinha três filhos: um menino com 14 anos, uma menina com 13 e outro menino com 6 anos. Frequentava a igreja evangélica, de forma esporádica, e morava na cidade de Buíque. Quando ela era criança, frequentou a escola por alguns anos, mas precisou desistir por motivos pessoais (não quis revelar quais foram). Estava estudando pela primeira vez depois de adulta, antes não conseguia, pois estava casada e seu companheiro não permitia. Além disso, teve sua primeira filha aos 15 anos, não sendo possível que ela desse andamento aos estudos. Seu principal objetivo em estudar era o de aprender a ler e escrever para encontrar um emprego melhor e, assim, deixar de trabalhar nas casas de outras pessoas. Via-se formada no ensino médio, ao longo de alguns anos. Sobre a escola, demonstrou preocupação com as trocas de professores, o que a desmotivava. Nas entrevistas finais, falou que já conseguia ajudar seus filhos em algumas atividades escolares.

Josi, 36 anos, de cor branca. No período da entrevista trabalhava como agricultora, em uma propriedade pertencente a ela e a seu esposo, tendo como foco a comercialização de produtos. Em anos anteriores, já trabalhou como faxineira e como serviços gerais em um consultório de odontologia. Era casada e tinha três filhos: um menino de 20 anos e duas meninas com 18 e 13 anos. Fala com orgulho que todos estudam e que os dois mais velhos já terminaram o ensino médio. Frequentava a igreja católica e morava na zona rural do município de Buíque, o que muitas vezes dificultava sua ida à escola. Quando criança, estudou apenas dos 11 aos 14 anos, pois antes dessa idade ela morava com sua madrasta que não permitia que ela estudasse. Casou-se aos 15 anos de idade e logo em seguida foi mãe, o que dificultou que ela continuasse na escola. É o seu primeiro ano estudando na EJA e um dos motivos que a fez voltar a estudar foi a independência dos filhos, podendo, assim, investir nela. Além disso, gostaria de terminar o ensino médio, pois em muitos dos empregos que ela trabalhou a demitiram com a alegação de que ela não havia concluído “os estudos”. Sobre suas expectativas frente à escola, gostaria de aulas mais adequadas, para avançar mais em seu processo de escrita.

Camila, 38 anos, de cor branca. No início do ano de 2023, trabalhava como agricultora e fazia alguns “bicos” de revendedora de roupas. Em anos anteriores, trabalhou como babá. Era casada e tinha três filhos: uma menina de 22 anos e dois meninos, um de 16 e outro de 07 anos. Frequentava a igreja evangélica pelo menos uma vez ao mês. Casou-se aos 15 anos e foi mãe aos 16 anos, sendo que sua filha mais velha se casou aos 12 anos e foi mãe aos 13 anos. Dos seus três filhos, só a mais velha não estudava. Camila chegou a estudar quando criança, mas o pai exigia que eles trabalhassem na agricultura, assim, não conseguia frequentar sempre a escola. Além disso, segundo suas palavras, “não tinha tanto interesse, só queria brincar”. É seu primeiro ano na EJA e ela não frequentou antes, pois não sabia que havia aulas para adultos no turno da noite. Seu motivo para voltar a estudar é que queria aprender a ler e a escrever, pois a maioria das pessoas de seu ciclo acreditava que ela era alfabetizada, por saber conversar bem e viajar para todo lugar, indo para Caruaru sozinha, comprando suas coisas. Como nos falou, quem não sabe ler não sabe fazer isso. Sobre sua visão da escola, se sentia frustrada com a troca de professores, acarretando dificuldades no aprendizado. Ao final do ano letivo, reconheceu-se enquanto leitora iniciante, pois já conseguia ter mais independência no seu dia a dia com pequenos fragmentos escritos.

Flávia, 38 anos, de cor branca. Frequentava a igreja católica. No momento da entrevista, trabalhava como agricultora e dona de casa, e nunca teve outras profissões. Era separada e tinha quatro filhas: a mais velha de 22 anos, que já era casada; uma de 18, outra de 14 e a mais nova com 11 anos. Todas as suas filhas estudaram ou estavam estudando. Morava na zona rural do município, e dependia de transporte escolar para ir à escola, o que muitas vezes não era disponibilizado. Quando criança, estudou dos 7 aos 14 anos, sendo reprovada três vezes. Parou de estudar para casar, voltando no ano da pesquisa, depois de adulta, porque enquanto era casada o marido não permitia. Voltou a estudar para aprender a ler e a escrever melhor, visto que já era alfabetizada, mas ainda tinha muita dificuldade, principalmente na escrita. Sobre seu processo de escolarização, em muitos momentos não se sentiu contemplada pelas atividades, pois queria vivenciar algo mais desafiador.

Tereza, 44 anos, de cor branca. Frequentava a igreja católica. Trabalhava como doméstica na casa do pai da professora Francisca, onde também ajudava a cuidar dele. No passado, trabalhou na agricultura. Era divorciada e tinha três filhos: dois meninos, um de 25 e outro de 24 anos, e uma menina de 22 anos, sendo que todos estudaram, mas nenhum concluiu o ensino médio.

Quando era criança, não estudou porque o pai não deixava, e à medida que os filhos iam crescendo, os colocava para trabalhar na roça ou viajavam para cortar cana-de-açúcar em várias regiões do Brasil. Nas poucas vezes que conseguia frequentar a escola, era escondido do pai, principalmente quando ele não estava em casa. Casou-se aos 16 anos e só conseguiu voltar à escola após a separação e a independência de seus filhos. Já estudou em outro momento na EJA, mas não chegou a terminar o ano letivo, pois, segundo ela nos disse, “a professora ia de casa em casa arrumar aluno, era na escola do Estado, mas às vezes tinha aula, outras não, era um projeto que não sei o nome, mas não estava aprendendo, preferi desistir. Talvez se fosse organizado, eu tivesse aprendido algo”. O motivo que a levou a voltar à escola foi a vontade de aprender a ler e a escrever, pois sabia um pouco, mas ainda se atrapalhava em muitas palavras. Ao final do ano letivo, destacou que não sabia se iria prosseguir na escola, pois estava indo por influência da professora Francisca, enquanto ela ainda estava lecionando.

Vaqueira, 45 anos, de cor parda. Frequentava a igreja católica (não assiduamente). No momento da entrevista, trabalhava como serviços gerais em um restaurante e em uma pousada, onde também morava. Já trabalhou na agricultura e em rodeios. Era divorciada e tinha três filhas: uma de 20, outra de 18 e a mais nova de 16 anos. Todas as suas filhas estudaram ou ainda estudavam. Quando criança, queria muito estudar, mas seu pai não deixava, apenas os filhos homens podiam frequentar a escola. As poucas vezes que frequentou a escola foi escondido, pois aproveitava enquanto o pai estava dormindo ou trabalhando para ir à escola. Segundo ela, “a gente tinha tanta vontade que escondia nossas roupas no mato, e toda vez que ele almoçava, ele dormia, aí a gente saía correndo para a escola, mas tinha dia que ele não dormia, aí a gente não ia”. Nunca frequentou a EJA antes e já estava se sentindo muito feliz, pois, aos poucos, estava aprendendo a escrever seu nome e algumas palavras. O que a motivava a estar na escola era a vontade de ler a bíblia e também de preencher as fichas dos clientes na pousada em que trabalhava. Sobre a escola, reconheceu que estava cansada da troca de professores, visto que foram cinco ao longo do ano e pensou em desistir várias vezes, mas disse que iria continuar tentando em anos posteriores. Evidenciou que já estava com maior autonomia na leitura de palavras simples.

Ana, 49 anos, de cor parda. Frequentava a igreja católica. Trabalhava como dona de casa, tanto da sua, como da sua mãe, que já era idosa. No passado, trabalhou como doméstica na cidade do Recife. Era casada e tinha três filhos: uma filha de 34 anos, e dois filhos de 31 e 29 anos. Dos

seus filhos, apenas o mais novo concluiu o ensino médio, e atualmente era policial militar no estado do Pará. Quando criança, frequentou a escola, mas desistiu, pois trabalhava muito na agricultura com seus pais. Além disso, segundo ela, a professora “judiava muito com os alunos, qualquer erro colocava a gente de castigo no caroço de milho, batia com a régua nas nossas mãos, isso me desestimulou e eu desisti”. Já havia estudado em outro momento na EJA, mas não durou muito tempo, pois a professora se aposentou e os estudantes desistiram. No ano anterior, em 2022, queria ter estudado, mas o seu companheiro não permitiu, só deixava se fosse durante o dia, mas não havia formado turma de EJA nesse horário. Até o momento da entrevista ele não sabia que ela estudava, pois ela dizia que estava indo para a casa da sua mãe. O motivo de querer voltar a estudar foi algo ligado à sua saúde, pois estava com muitos problemas em casa e entrou em estado de depressão, assim a escola se tornou algo positivo em sua vida, que estava ajudando a enfrentar esses momentos. Ao final do ano letivo, destacou que não voltaria a estudar, pois não sentia que estava aprendendo. Além disso, estava com muitos problemas pessoais e a escola não estava suprimindo suas expectativas.

Os perfis apresentados de cada um dos adultos mostram diversas realidades, mas que se interligam a fatores relacionados ao direito negado à educação, ao direito negado de ser criança, no qual, desde cedo, precisavam trabalhar para auxiliar no sustento da família; ao direito negado por serem mulheres, em que tanto os pais quanto os maridos não permitiam que estudassem, indo em encontro com as discussões apresentadas por Galvão e Di Pierro (2012) sobre as várias negações de direitos sofridas por jovens e adultos, reforçando mais ainda a importância de lutar contra o preconceito, os colocando enquanto sujeitos de lutas e de produtores de conhecimento.

Além disso, tais perfis também apresentam singularidades e regularidades que revelam pessoas que sonham, que buscam seu lugar social e que desenvolvem diversas atividades em seus cotidianos. Nesse ponto, partimos da ideia defendida por Lahire (2004) de que retratos sociais revelam perfis de pessoas que vão além de particularidades procuradas por pesquisadores, mas, mais do que isso, mostram que esses sujeitos não são apenas pais, mães, filhos, não são apenas redutíveis a sua religião, a sua condição cultural ou social, mas fazem parte de disposições mais amplas que precisam ser levadas em consideração.

Vale destacar que seria impossível contemplar todas as singularidades presentes nos perfis desses jovens e adultos, todavia, ao discutir os eventos de letramentos vivenciados fora da sala de aula, apresentaremos perfis mais detalhados dos três adultos que foram acompanhados em diversas atividades do dia a dia: Pedro, Vaqueira e Sofia.

As professoras

Durante a pesquisa, contamos com a participação de duas professoras, uma no primeiro semestre e outra no segundo. Assim, no quadro a seguir, apresentamos algumas informações relativas ao perfil de cada uma⁴⁶, e, logo após, faremos uma descrição mais detalhada.

Quadro 4 – Síntese geral do perfil das professoras

Professora	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de docência	Experiência na EJA
Francisca	55 anos	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	27 anos	5 meses
Carla	34 anos	Matemática e Pedagogia	Ensino de Matemática	3 anos	4 meses

Fonte: o autor, 2023.

Francisca fez parte da nossa pesquisa do mês de março a julho de 2023, quando, ao final do 1º semestre, recebeu seu comunicado de aposentadoria. Tinha 55 anos, mãe de dois filhos, um menino de 13 anos e uma menina de 28, era participante da igreja católica. Ela estava completando cerca de 27 anos como docente. Sua formação inicial era em Licenciatura em Pedagogia, no entanto estava concluindo o curso de Licenciatura em Letras, visto ser uma área que sempre gostou: a Língua Portuguesa. Em vários momentos nos afirmou gostar muito de estudar, por esse motivo já tinha feito uma especialização em Psicopedagogia e outra em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Apesar do vasto tempo lecionando, essa era sua primeira experiência como docente de uma turma da EJA, pois sempre esteve mais ligada à alfabetização de crianças do ensino fundamental diurno. Já fez parte de programas voltados para a superação do analfabetismo de adultos, logo no início de sua carreira, sendo coordenadora da Alfabetização Solidária, durante uns 3 ou 4 anos, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essa sua primeira experiência como docente da EJA foi motivada por questões pessoais, pois precisou aumentar sua carga horária em outro vínculo em que atua como técnica em assuntos educacionais, além disso, já estava perto de sua aposentadoria, sendo assim, o município costumava atribuir turmas de adultos aos professores que estavam próximo a se aposentar, ou seja, reforçando o processo de secundarização da EJA. Via a sua experiência

⁴⁶Por esta tese não objetivar fazer comparação entre as professoras, ou mesmo focar, unicamente em suas práticas, mas sim, identificar os eventos de letramentos que jovens e adultos tiveram contato em sala de aula e fora dela, não é objetivo detalhar e aprofundar o perfil de cada uma das professoras. Assim, mais detalhes das interações em sala de aula serão analisados no capítulo de análise dos dados.

com a EJA de forma positiva, visto ser uma turma de alfabetização e se considerava uma professora alfabetizadora.

Carla contribuiu para nosso estudo no segundo semestre de 2023, substituindo a professora Francisca. Tinha 34 anos, era mãe de uma menina de 6 anos e estava em sua segunda gestação, frequentava uma igreja evangélica e era formada em Matemática e Licenciatura em Pedagogia. Além disso, tinha especialização em Ensino de Matemática. Sobre sua experiência profissional, só lecionava há 3 anos, sendo seu primeiro semestre com a Educação de Jovens e Adultos. Apesar de acompanharmos suas aulas durante o segundo semestre, tivemos menos observações com ela, visto que só iniciou no final de agosto e precisou se ausentar em vários momentos, por conta de complicações com a gravidez. Assim, só conseguimos realizar 16 observações. Ainda sobre sua experiência profissional, havia concluído o curso de Licenciatura em Matemática há 10 anos, mas não tinha ingressado em sala de aula. Nesse período, trabalhou como policial militar no estado de São Paulo, sendo que, ao decidir desistir da profissão militar, retornou para a sala de aula em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, nas quais ensinava a disciplina de Matemática. A escolha em trabalhar com a EJA veio por questões pessoais, visto que havia assumido um concurso para professora da educação infantil em uma cidade vizinha, assim, a ofereceram a vaga na turma da noite, para que ela pudesse terminar o contrato no município de Buíque. Apesar de sua primeira experiência com essa modalidade, ela se via satisfeita com a turma, destacando que sua relação com eles era boa e amigável, que a turma se apresentava de forma diferente das demais que ela lecionou, principalmente em comportamento e em vontade de aprender.

4.6 A PESQUISA NA ESCOLA E FORA DELA: PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Definir os instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa não é uma tarefa simples, visto que eles precisam dialogar com outros elementos do estudo a ser desenvolvido: problema de pesquisa, abordagem e tipologia, objetivos elencados, dentre outros. Dentro do corpo de uma pesquisa científica, os instrumentos são a base para a geração dos dados em uma perspectiva técnica-metodológica. Porém, é preciso considerar que tais instrumentos também partem de pressupostos teóricos adotados para compreender o fenômeno investigado, no caso desta tese:

os eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos, em processo de alfabetização, dentro e fora do contexto escolar.

Nesta tese, partimos dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: observações em sala de aula e fora dela; o uso do diário de campo enquanto um instrumento de anotações e reflexões; entrevistas com jovens e adultos e com as professoras; e, diagnose de escrita. Assim, apresentaremos cada um deles nas próximas subseções.

4.6.1 Observações

Realizar observações em sala de aula ou em ambientes escolares de uma forma geral, não é uma tarefa simplória, visto se tratar de lugares complexos, envolvendo vários sujeitos nas mais diversas situações. Nesse sentido, Vianna (2003) destaca que a sala de aula pode ser considerada um ambiente tranquilo, mas na verdade é um local em que ocorrem diversos eventos, sendo extremamente rica de elementos a observar e pesquisar. Diante disso, tal instrumento nos auxiliou a identificar os eventos de letramentos trabalhados com os jovens e adultos em sala de aula, da mesma forma que mostrou a rotina vivenciada por eles na escola.

Um aspecto importante ao realizar observações em pesquisas do campo educacional é que elas permitem uma aproximação direta do pesquisador com o objeto a ser investigado. Nesse sentido, corroboramos com Gil (2017) ao discorrer que essa técnica se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno estudado, com a finalidade de obter determinadas informações em ambientes vivenciados por diversas pessoas, que responderá a objetivos elencados pela pesquisa.

Além disso, vale salientar que a observação é uma técnica que está diretamente ligada às pesquisas etnográficas, tornando-se assim um dos principais instrumentos desse tipo de estudo, principalmente as observações-participantes, nas quais o pesquisador participa, até certo ponto, como um membro daquela comunidade. Para Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de técnica permite que o pesquisador se insira no ambiente a ser pesquisado conquistando a confiança de seus membros.

Com base nos pressupostos discutidos sobre as observações, adentramos em nosso campo de pesquisa: uma turma das fases iniciais da EJA, situada no município de Buíque-PE. Nesse sentido, como já apontado por Gerhardt e Silveira (2009), a primeira etapa de observação da pesquisa foi feita tendo como objetivo a aproximação com o ambiente investigado tentando, dessa forma, ganhar a confiança dos atores participantes do estudo.

Durante a primeira semana de investigação não realizamos muitas intervenções, pelo contrário, foi o momento de apresentação do estudo e de possíveis explicações. Além disso, essa fase serviu para conhecermos a sala de aula e deixarmos-nos ser conhecidos pelos participantes. Partimos do pressuposto de que em pesquisas do campo educacional não podemos adentrar nos espaços escolares já querendo desenvolver nossas técnicas de investigação; é preciso ter um tempo para que nossos colaboradores se acostumem com a presença de, até então, um estranho em seu ambiente.

As observações iniciais (primeira semana) aconteceram entre os dias 20 e 24 do mês de março de 2023, totalizando cinco dias, e ficamos na sala em tempo integral, ou seja, das 18h e 30min às 21h e 30min. Apesar de ser uma semana de aproximação, aproveitamos para nos apresentar e explicar o que iríamos fazer ao longo do ano letivo. Da mesma forma, os deixamos bem à vontade para fazer os questionamentos necessários, tanto em nosso momento de fala como em outros que pudessem surgir. Nessa primeira semana também realizamos as primeiras anotações e gravações das aulas, mas não propomos nenhuma entrevista, nem conversas informais com os adultos participantes.

Durante essa primeira semana, algo que constatamos, e que já havíamos previsto, é a timidez dos participantes com a nossa presença, fato justificável, visto que éramos um ser estranho em seu ambiente escolar. Entretanto, ao longo das observações, começaram a realizar diversas interações, fazendo com que nos sentíssemos parte integrante do ambiente.

Para sintetizar melhor os dados relativos às observações, apresentamos, no Quadro 5, o quantitativo de aulas observadas, distribuídas de acordo com os meses de investigação e as ações realizadas durante aquela determinada semana.

Quadro 5 - Observações realizadas na turma do primeiro segmento da EJA

Mês	Datas	Dias da semana	Principais ações	Total
Março	20, 21, 22, 23, 24	Segunda à sexta-feira	Apresentação da pesquisa; Observações iniciais.	10
	27, 28, 29, 30, 31	Segunda à sexta-feira	Observações; Entrevista inicial.	
Abril	03	Segunda-feira	Observações.	10
	17, 18, 19, 20	Segunda à quinta-feira	Observações; Diagnose inicial.	
	24, 25, 26, 27, 28	Segunda à sexta-feira	Observações; Entrevistas com as	

			estudantes novatas.	
Maio	08, 09, 10	Segunda à quarta-feira	Observações; Diagnose com as estudantes novatas	10
	15, 16	Segunda e terça-feira	Observações.	
	22, 24, 25	Segunda, quarta e quinta-feira	Observações; Entrevista com a professora.	
	29, 30	Segunda e terça-feira	Observações.	
Junho	05, 06	Segunda e terça-feira	Observações; Entrevistas sobre o uso da leitura e da escrita.	7
	13, 15	Terça e quinta-feira	Observações; Entrevistas sobre o uso da leitura e da escrita.	
	19, 21	Terça e quinta-feira	Observações; Entrevista com pessoas do ciclo dos adultos participantes (extraclasse).	
	26	Quarta-feira	Observações; Entrevista com pessoas do ciclo dos adultos participantes (extraclasse).	
Julho	06	Quinta-feira	Observação; Encerramento do 1º semestre; Despedida da professora Francisca.	01
Agosto	28	Segunda-feira	Observação com a nova professora; Organizar as observações extraclasse.	01
Setembro	11, 12	Segunda e terça-feira	Observações em sala de aula.	04
	20, 25	Quarta e segunda-feira	Observações em sala de aula.	
Outubro	10, 18	Terça e quarta-feira	Observações em sala de aula.	03
	30	Segunda-feira	Observações em sala de aula.	

Novembro	07, 09	Terça e quinta-feira	Observações em sala de aula.	04
	23, 24	Quinta e sexta-feira	Observações em sala de aula; Entrevistas finais.	
Dezembro	04, 05	Segunda e terça-feira	Observações; Entrevistas finais com os participantes.	04
	06, 07	Quarta e quinta-feira	Diagnose e encerramento do ano letivo.	

Fonte: o autor, 2023.

Como mostrado no Quadro 5, as observações abrangeram um total de 54 dias, distribuídos ao longo do ano letivo de 2023. Além das observações, agregamos outras ações, como entrevistas, diagnoses e, fora da sala de aula, acompanhamentos de três adultos e entrevistas com pessoas do ciclo social deles.

Outro fato trazido no quadro anteriormente apresentado é que houve uma redução dos dias observados no segundo semestre (de agosto a dezembro). Isso ocorreu por dois motivos: o primeiro deles é que entramos na segunda parte das observações, que compreendeu espaços não escolares de três adultos; o segundo motivo foi a troca de professores. A esse respeito, no mês de agosto, fizemos cerca de seis observações com outros dois professores, que não continuaram com a turma. Assim, ao final do mês de agosto, começaram as aulas com a professora Carla, que ficou com a turma até o fim do respectivo semestre. Nesse sentido, não pudemos contabilizar as observações com os outros professores. Essa mudança constante de docentes foi vista pelos estudantes como um ponto negativo durante o ano letivo.

Além das observações em sala de aula, um dos objetivos tecidos nesta pesquisa era identificar eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos fora do contexto escolar, em suas diversas práticas sociais. Nesse sentido, após os diversos contatos com os participantes do estudo, identificamos quais eventos de letramentos eles participavam em suas diversas atividades sociais. Assim, por meio da livre participação e por sua disponibilidade de acompanhamento, escolhemos três deles, um do sexo masculino e duas do sexo feminino, para acompanharmos em eventos de letramentos na esfera pessoal, do trabalho/emprego e em momentos de lazer. Além disso, outros critérios foram utilizados para fazer tal escolha: disponibilidade de tempo; autorização de seus contratantes (no caso das que trabalhavam);

ainda estar na EJA, visto ser mais fácil o contato; disponibilidade para acompanhamento em suas residências.

Essas observações assumem um papel importante em nossa tese, visto que, mesmo vivendo em um município com uma alta taxa de analfabetismo, esses adultos vivem imersos em situações que a leitura e escrita se faz presente. Nesse sentido, tal acompanhamento foi crucial para identificar as interações e os conhecimentos que eles possuem sobre a leitura e a escrita em suas práticas cotidianas. Assim, as ações desenvolvidas nestas observações estão organizadas no Quadro 6:

Quadro 6 - Observações extraescolares envolvendo interações em eventos de letramentos

Adultos (as)	Datas	Agência de Letramento	Ações acompanhadas	Total
Vaqueira	05 de setembro de 2023	Restaurante e supermercado	Atendimento ao cliente e compras.	06
	06 de setembro de 2023	Restaurante e pousada	Atendimento ao cliente, leitura de placas e atividades escolares.	
	15 de setembro de 2023	Restaurante e supermercado	Atendimento ao cliente e compras.	
	26 de setembro de 2023	Restaurante e uso do celular	Atendimento ao cliente, uso de aplicativos digitais e atividades escolares.	
	29 de setembro de 2023	Pousada e restaurante	Atendimento ao cliente e atividades escolares.	
	03 de outubro de 2023	Restaurante	Atividades escolares, atendimento ao cliente e uso da tecnologia.	
Pedro	27 de outubro de 2023	Lanchonete	Leitura de cardápio e uso do celular.	06
	10 de dezembro de 2023	Lanchonete	Leitura de cardápio e uso do celular.	
	09 de janeiro de 2024	Açaiteria	Leitura de cardápio.	
	20 de janeiro de 2024	Supermercado	Leitura de lista e rótulos.	
	15 de setembro de 2024	Supermercado	Leitura de lista de compras, leitura de rótulos e panfletos.	
	02 de outubro de 2024	Consultório médico e passeio por ruas e avenidas	Leitura de placas de trânsito e leitura de receituário médico.	
Sofia	02 de julho de 2024	Emprego como diarista	Leitura de lista, rótulos.	06
	18 de julho de 2024	Emprego como diarista	Leitura de recado, avisos e PIX.	

	06 de agosto de 2024	Residência da adulta	Leitura de versículo da bíblia.	
	12 de setembro de 2024	Emprego como doméstica	Mensagens no celular e conta bancária.	
	14 de setembro de 2024	Residência da adulta	Atividade escolar e boletim da filha.	
	15 de outubro de 2024	Emprego como diarista	Uso do celular, leitura de rótulos e de aplicativo bancário.	

Fonte: o autor, 2023.

Para a realização das observações no ambiente de trabalho da Vaqueira, solicitamos a autorização à sua patroa que, desde o primeiro contato, deu total liberação para que pudéssemos realizar os acompanhamentos em seus estabelecimentos comerciais. Assim, a acompanhamos por cerca de duas a três horas em cada dia observado, sendo apenas um deles no período da manhã, e os demais no turno da tarde.

Por sua vez, tentamos acompanhar Pedro em seu ambiente de trabalho, mas não tivemos uma boa aceitação por parte de seu contratante. Além disso, ele estava no trabalho há pouco tempo, ainda em fase de experiência, então optamos por não insistir, evitando, assim, que fosse prejudicado. Dessa forma, foi preferível o acompanhar em momentos pessoais, como lazer, ida ao supermercado e ao médico, tendo os dias sido definidos por ele. Por isso, não há uma sequência de dias consecutivos. Em relação ao tempo de observação, teve a duração de cerca de uma ou duas horas por dia observado e foi feita em 2023 e 2024.

As observações realizadas com Sofia foram feitas todas em 2024. Após o processo de qualificação desta tese de doutoramento, optamos por acrescentar uma nova participante para, assim, atender melhor aos objetivos do trabalho. Por Sofia ainda estar na turma da EJA, conversamos com ela, que aceitou fazer parte dessa etapa do estudo. Conseguimos acompanhá-la tanto no trabalho, desenvolvendo atividades como empregada doméstica, como também em sua casa. As observações no trabalho duravam cerca de quatro horas e em sua casa, duas horas.

De uma forma geral, as observações realizadas foram uma das principais bases de dados deste estudo. Foi por meio delas que conseguimos captar os diversos eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos, tanto em sala de aula como fora dela. Todavia, para melhor captação de tais dados, optamos pela utilização de um recurso de registro: o diário de campo.

4.6.2 Diário de campo

O diário de campo ou notas de campo, foi um recurso que nos acompanhou desde os momentos iniciais da pesquisa até sua conclusão. Apesar de não ser possível, por meio dele, captar e registrar todas as informações sobre determinados assuntos investigados, mesmo assim, conseguimos fazer anotações dos pontos que consideramos mais relevantes dentro da sala de aula, como nos ambientes extraescolares. De uma forma geral, esse recurso serve de apoio aos demais, principalmente às observações, visto que foi preciso de algo para registrá-las.

Para compreender a importância do diário de campo, torna-se necessário situar que ele tem seu uso bastante recorrente em pesquisas do campo educacional (no nosso caso, envolvendo interações em sala de aula e fora dela), principalmente por meio dos trabalhos etnográficos, o que justifica, também, sua utilização durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Reafirmando esses pontos postos sobre o diário de campo, Gerhardt e Silveira (2009) apontam que é um instrumento muito complexo, no qual se registram diversas informações, observações e reflexões que aparecem durante o período de investigação. Além disso, pode-se dizer que se trata de um detalhamento descritivo e pessoal sobre interlocutores, grupos e ambientes investigados.

Definindo os pontos em que o diário de campo fez parte desta pesquisa, podemos organizá-los nos seguintes tópicos:

- Registro das observações referentes à estrutura da escola, como à organização pedagógica para a EJA, indo desde aspectos envolvendo os materiais até a organização da sala;
- Anotações durante todo o processo de observação, dentro e fora do contexto escolar;
- Aspectos implícitos percebidos durante as entrevistas, como inquietação, receio de responder, emoções, busca de materiais;
- Reflexões do pesquisador sobre os dados coletados, realizando pequenas análises;
- Registros das aulas dadas, demonstrando a interação das professoras com a turma, forma de lidar com o ensino da leitura e da escrita, relacionando ou não com os letramentos dos jovens e adultos;
- Registro das observações e conversas tidas fora do ambiente escolar, em que os estudantes lidavam com algum evento de letramento.

Portanto, juntamente com as observações e as entrevistas, o diário de campo assumiu um caráter indispensável na construção desta pesquisa, sendo um instrumento de “visita” e reflexão constante, permitindo captar dados que não seriam possíveis com outros instrumentos. Além disso, por ser um recurso de anotações, serviu, em muitos momentos, como um material de checagem, de confirmação das várias informações obtidas com nossos colaboradores.

Durante todo o processo de transcrição dos áudios gravados, utilizamos também as anotações feitas no diário de campo, por mais simples que fossem, como a quantidade de estudantes presentes na aula, até a organização que a aula tomou em determinados dias.

4.6.3 Entrevistas

Como já anunciamos em momentos anteriores, a entrevista foi um dos principais instrumentos de coleta de dados usados durante essa pesquisa. Sua principal função esteve relacionada a identificar os perfis dos jovens e adultos, tanto em seus aspectos pessoais, como sobre o uso da leitura e da escrita em seu dia a dia, identificando suas vivências de letramentos. Além disso, a entrevista também foi útil para o processo de aproximação do pesquisador com os participantes do estudo, visto que foi um momento em que houve um diálogo mais próximo entre as partes.

Nesse sentido de estabelecimento de aproximação entre os pares envolvidos durante a pesquisa, Gerhardt e Silveira (2009) apontam que a entrevista parte de uma técnica de interação social, por meio de um diálogo assimétrico, no qual o pesquisador busca obter determinados dados e a outra parte (colaboradores da pesquisa) se torna uma fonte de informações. Nesse ponto, durante os momentos de entrevistas, tivemos um diálogo mais aberto com nossos informantes, deixando-os à vontade para responder às perguntas solicitadas, ou até mesmo não as responder, caso não se sentissem seguros.

As entrevistas se tornaram um instrumento de suma importância em coletas de dados de pesquisas etnográficas. Lahire (2004) destaca que, por meio dela, o pesquisador consegue ter uma maior aproximação com o pesquisado, desenvolvendo uma certa confiança. Além disso, a entrevista oportuniza que as pessoas possam falar sobre diversos assuntos, principalmente sobre si mesmo, sobre suas trajetórias, anseios e expectativas, assim, revelando suas singularidades. Outro aspecto que o autor destaca é a importância de desenvolver as entrevistas, em uma perspectiva etnográfica, nos ambientes sociais dos atores, visto que nesses lugares outras pessoas podem participar, como também é possível observar tais interações interpessoais.

O momento da realização da entrevista inicial (perfil dos participantes) foi feito só após a primeira semana de observação, pois precisávamos, inicialmente, conquistar certa confiança da parte deles. Além disso, precisavam compreender do que se tratava toda aquela intervenção em seu cotidiano escolar. Outro ponto também que justifica o uso desse instrumento, no lugar de um questionário, por exemplo, é que muitos não sabiam ler e escrever, assim, a entrevista facilitou a obtenção dos dados, de uma forma a não constranger os participantes (Galvão; Di Pierro, 2012).

Algo que julgamos importante durante o processo de realização das entrevistas foi a definição do local para elas serem realizadas. Nesse sentido, para não haver interferência de barulhos e de outros colegas, como também para ficarmos mais à vontade, fomos para a biblioteca da escola. As entrevistas foram feitas individualmente, sendo que, durante a realização da segunda entrevista, solicitamos que cada participante levasse consigo seus materiais: livros, cadernos, lápis e canetas. Essa solicitação não foi de caráter avulso; pelo contrário, como durante a entrevista havia questionamentos relacionados aos usos da leitura e da escrita na escola e fora dela, pensamos que realizar em um espaço com muitos livros e possibilitar que eles estivessem com seus materiais poderia ajudar em suas respostas.

Como apresentamos no Quadro 5, a primeira entrevista foi feita na segunda semana de observações, já a segunda entrevista foi realizada no mês de junho. O foco de cada uma delas foi diferente. Na primeira tivemos os seguintes pontos investigados, com uma ênfase na elaboração dos perfis sociais de cada um:

- **Aspectos pessoais:** idade, trabalho, filhos, cor, moradia, religião; falas sobre sua infância e sobre sua vida, no geral.
- **Experiência que tiveram com o processo de escolarização:** momentos de estudos durante o período de criança, motivos de não continuidade ou não frequência na escola durante a juventude, retorno a EJA;
- **Expectativas atuais em relação à escola:** o que espera que a escola ofereça, visão sobre o voltar a estudar na fase adulta.

A segunda entrevista versou sobre aspectos de uso da leitura e da escrita nos vários âmbitos de suas vidas. Preferimos dividir a entrevista em momentos diferentes para não ficar algo extenso e cansativo. Além disso, era importante ter realizado algumas observações em sala de aula para verificar se eles conseguiriam estabelecer possíveis relações entre as práticas de

leituras e escritas usadas no dia a dia, com os oportunizados dentro do ambiente escolar. Assim, a 2ª entrevista versou sobre:

- **O ato de ler e escrever:** momento de observar quais os aspectos que os jovens e adultos agregaram ao ato de ler e escrever em suas diversas práticas do dia a dia;
- **Uso da leitura e da escrita fora da escola:** práticas de leitura e escrita que vivenciam em suas práticas cotidianas, como são feitas tais interações, e se estabelecem relação entre elas e as vivenciadas na escola;
- **Expectativas em relação à leitura e a escrita na escola:** identificar quais os sentidos eles atribuíam ao uso da leitura e da escrita na escola, quais as contribuições para suas formações.

A última entrevista, realizada no mês de dezembro, foi feita em uma sala de aula a parte e teve como foco as experiências escolares vivenciadas durante o ano letivo de 2023, versando sobre o que eles aprenderam em relação à leitura e à escrita, como também sobre pontos positivos e negativos presentes durante esse processo de aprendizagem. Sobre isso, destacamos os seguintes aspectos presentes na última entrevista:

- **Usos da leitura e da escrita em contextos do dia a dia:** destacaram os usos que estavam fazendo da leitura e da escrita em contextos cotidianos, seja por meio do uso do celular, leitura de palavras ou frases em diversos eventos de letramentos;
- **Aprendizagem da leitura e da escrita:** momento em que eles destacaram os avanços que tiveram, ao longo do ano, em relação às suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita;
- **Motivação para continuação dos estudos:** nesse critério investigado, os participantes puderam relatar sobre os fatos que os fizeram concluir o ano letivo, como também os desejos de continuar ou não a estudar;
- **Avaliação da escola ou das aulas em relação ao ano letivo:** momento em que eles puderam destacar o que contribuiu ou que pode ter atrapalhado o aprendizado ao longo do ano.

Apesar de não termos como foco da pesquisa fazer julgamentos das práticas das professoras em relação ao ensino da leitura e da escrita para/com a EJA, também achamos

conveniente realizar entrevistas com as docentes, principalmente para a constituição do perfil de cada uma.

Sobre a forma de elaboração da entrevista, optamos pela semiestruturada, pois permite que o pesquisador elabore um roteiro mais aberto e flexível sobre os temas investigados. Além disso, nesse modelo de entrevista, “o entrevistado pode ser incentivado a falar mais livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.74).

Por último, é preciso destacar que todo o processo de entrevista foi registrado por meio de um gravador de áudio, sempre com a autorização dos envolvidos, que assinaram um termo de consentimento livre-esclarecido. As gravações tornaram-se necessárias, à medida que poderíamos estar revendo-as durante o processo de análise dos dados, visto que só por meio de anotações, realizadas no diário de campo, corria-se o risco de perder muitas informações importantes. Além disso, todas as transcrições foram feitas na manhã seguinte à aula observada, ou à entrevista realizada, assim, todas as informações estavam recentes, não correndo o risco de deixar de se relatar fatos importantes. No processo de escuta e de seleção dos dados, fizemos as transcrições em seu formato completo, mas já evidenciando os dados que se relacionavam com os objetivos da nossa pesquisa. Ainda sobre essas escolhas de transcrição dos dados, optamos por manter as falas, tanto do pesquisador como dos adultos participantes, em sua forma original, uma vez que as marcas da oralidade fazem parte dos discursos vivenciados por todas as pessoas no cotidiano, e não devem ser tomadas como ponto para reforçar estigmas sociais, como, por exemplo, a comparação entre a linguagem dita padrão e a linguagem dita coloquial. Ainda sobre esse aspecto, manter as falas dos participantes em seu formato original revela que a linguagem utilizada por cada um é rica em conhecimentos e tende a passar a informação que era desejada no momento em que foi expressa.

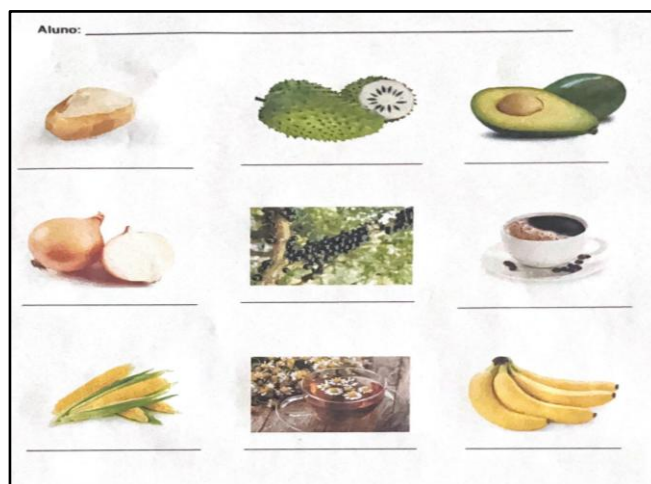
4.6.4 Diagnose de escrita inicial e final

Para identificar os conhecimentos que os adultos da turma da EJA tinham sobre o nosso sistema de escrita, realizamos uma atividade de diagnose inicial, aplicada no mês de abril de 2023, com cada sujeito individualmente. Buscamos identificar as hipóteses de escrita em que cada um dos participantes da pesquisa se encontrava, para assim conseguirmos acompanhar se as atividades vivenciadas durante as aulas os auxiliaram no processo de alfabetização ao longo do ano letivo. Além disso, é importante considerar que, mesmo que eles não sejam considerados

alfabetizados, compreendemos que cada um já possuía conhecimentos ligados à leitura e à escrita adquiridos em suas várias vivências cotidianas, podendo ser captadas por meio da escrita de palavras, como também das explicações oralizadas.

Para a aplicação do instrumento, foi pensado a exploração do campo semântico “alimentos e bebidas”, o qual envolvia desde frutas até bebidas tradicionais, como chá e café. Assim, acreditamos que esse tipo de sondagem é de suma importância quando estamos lidando com sujeitos, sejam crianças ou adultos, em processo de alfabetização ou que já dominem, em parte, a escrita. Além disso, por meio desse tipo de intervenção, é possível captar como pensam a escrita de determinadas palavras, ilustradas por figuras ou ditadas pelo professor ou por outro agente. É nesse processo de pensamento que cada um vai elaborando suas diferentes hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético. Diante da importância dessa sondagem para identificar os possíveis conhecimentos que os jovens e adultos tinham sobre a escrita, aplicamos a atividade apresentada pela Figura 6:

Figura 6 - Diagnose inicial de escrita de palavras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Como mostra a Figura 6, utilizamos nove imagens representando alimentos/bebidas diferentes. A escolha se deu de uma forma que fizesse algum sentido para os jovens e adultos participantes. Primeiro, são todos alimentos presentes em seus cotidianos e, além disso, variamos o nível de complexidade em relação à escrita, escolhendo duas palavras monossílabas (pão e chá); duas palavras dissílabas (café e milho); duas palavras trissílabas (cebola e banana); e três palavras polissílabas (graviola, jabuticaba, abacate), sendo a primeira desse último grupo, formada por uma sílaba inicial mais complexa, constituída por consoante-consoante-vogal.

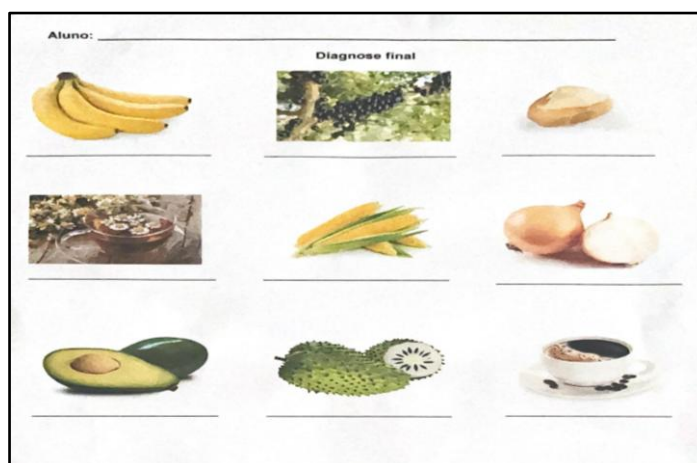
A aplicação dessa diagnose foi feita de forma individual, isso para não haver interferências durante a escrita das palavras. Além disso, utilizamos uma sala de aula diferente da deles, em que havia um alfabeto afixado na parede, ficando a critério de cada um olhar para as letras, caso necessitasse.

Sobre o processo de registro dos dados, além da própria diagnose, optamos por gravar, em áudio, toda a interação feita durante a escrita das nove palavras, sendo que, desde o início, explicamos que não poderíamos auxiliá-los durante a atividade, apenas tirar dúvidas mais pontuais, como o reconhecimento da imagem, por exemplo.

Logo de início, solicitamos que eles escrevessem seus nomes, podendo ser da forma que soubessem. Por sua vez, após a escrita de cada palavra, pedimos que as lessem. Preferimos aplicar essa diagnose após as observações e entrevistas iniciais, pois, no respectivo momento de aplicação, já estávamos mais próximos deles, deixando-os mais confiantes para fazer as possíveis interações.

Sobre a diagnose final, aplicada no mês de dezembro de 2023, seguimos os mesmos aspectos metodológicos da aplicação inicial, só diferenciando a ordem em que as figuras/imagens apareceriam, como pode ser observado na Figura 7:

Figura 7 - Diagnose final de escrita de palavras



Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Com a posição das imagens alteradas, pudemos evitar que os jovens e adultos tivessem, de alguma forma, memorizado a escrita delas por meio da ordem em que apareceram na diagnose inicial. Vale destacar que em nenhuma das duas seguimos uma lógica de ordenar por meio da quantidade de sílabas ou do grau de dificuldade de escrita de determinadas palavras.

Além dos aspectos já apontados, os jovens e adultos ficaram livres para iniciar por qualquer uma das figuras, e muitos escolheram as que achavam mais simples ou que gostavam de consumir. Todo o processo dessa diagnose final foi gravado em áudio e ela foi aplicada ao longo de uma semana. Vale salientar que a aplicação feita com a aluna Vaqueira foi realizada em seu ambiente de trabalho uma semana depois, visto que ela não frequentou a escola no período final do segundo semestre.

Diante de tal procedimento metodológico, constatamos em quais níveis de escrita os estudantes se encontravam no início do ano letivo, nos baseando nas quatro hipóteses apontadas por Ferreiro e Teberosky (1985): pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Por meio da diagnose final, foi possível constatar se houve avanços no processo de aquisição do nosso sistema notacional de escrita.

4.7 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

As investigações acadêmicas, quase sempre, necessitam de uma técnica para a análise dos dados obtidos durante o processo de desenvolvimento, principalmente quando estamos lidando com dissertações e teses. Nesse sentido, por meio da técnica de análise, podemos classificar, organizar e reorganizar os dados da pesquisa, de uma forma que tenham uma maior consistência e credibilidade. Além disso, como já discutido, as pesquisas de abordagem qualitativas tendem a precisar de um olhar mais minucioso do pesquisador com os dados coletados, de uma forma a representar o campo investigado com uma maior fidelidade.

Sobre a técnica de análise utilizado nesta tese, nos baseamos em alguns pressupostos presentes na Análise do Conteúdo, técnica desenvolvida por Laurence Bardin, e que, segundo a autora, parte de

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos, e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p.42).

Pensar no uso da análise do conteúdo requer um certo cuidado, principalmente durante o processo de escolha das mensagens a serem analisadas e das inferências a serem feitas, para não correr o risco de fazer algo sem muita sistematização, deixando de captar resultados

importantes, caindo no que Lahire (2002), chama de *preguiça empírica* ou ainda o demônio da generalização abusiva. De uma forma geral, a análise do conteúdo se inicia pela leitura de falas, principalmente obtidas durante as entrevistas, observações, conversas formais ou informais, além disso pode-se analisar depoimentos e documentos referente ao campo de investigação em questão (Gerhardt; Silveira, 2009).

O uso da técnica de análise do conteúdo pressupõe a utilização de diferentes fases, tendo três como destaque, como apontado por Bardin (1977):

- *A pré-análise:* é considerada como a fase inicial, principalmente o momento de organização do material obtido na pesquisa, seja ele textos ou falas dos participantes. Há embutida nesta fase três missões importantes: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das possíveis hipóteses e dos objetivos e, por último, a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final. Além disso, é importante considerar que a primeira atividade desta fase é a *leitura fluente* do material, na qual, o pesquisador irá se aproximar, de forma gradual, dos dados a serem analisados. Por ser uma fase de extrema importância para um bom resultado da pesquisa, o pesquisador deve atentar-se para algumas regras, sendo elas: regra da *exaustividade*; regra da *representatividade*; regra da *homogeneidade*; e, regra da *pertinência* (não será enfocada). De uma forma geral, todas as regras presentes nesta primeira fase estão interligadas, e fazem parte de momentos iniciais de leitura dos dados. Para esta tese, a pré-análise foi sendo feita, aos poucos, desde os momentos de transcrição dos dados, ao longo do ano letivo de 2023.
- *Exploração do material:* esta fase é de suma importância, principalmente, por todo o processo exaustivo feito na primeira fase. É neste momento, com todo o material de análise já sendo conhecido e selecionado pelo pesquisador, que se passará ao processo de codificação do texto, por meio de escolhas já definidas. Além disso, também se fará as escolhas das categorias; lembrando que tais escolhas podem ser feitas antes, durante ou depois da pesquisa. Em nosso caso específico, optamos por defini-las durante a análise dos dados coletados, pois muitas categorias são latentes no momento da coleta. Além disso, durante o processo feito na primeira fase, já separamos os dados em arquivos que, porventura, poderiam gerar diferentes categorias.

- *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:* neste momento o pesquisador precisará partir para o processo de inferência e interpretação dos dados brutos, obtidos com a utilização dos vários instrumentos de pesquisa (para nós, entrevistas, observações, diagnoses, diário de campo). É importante que essa interpretação qualitativa seja feita à luz de um quadro teórico já definido em momentos anteriores.

Além da análise do conteúdo, que julgamos essencial, por estarmos inserido em uma pesquisa com características etnográficas e envolvendo sujeitos jovens e adultos que constituem atores de singularidades, optamos por relacionar as categorias de análise com os perfis sociais dos participantes. Sendo assim, baseando-se em algumas discussões feitas por Bernard Lahire. Nesse sentido, ao apresentar os sujeitos, por meio de perfis sociais, o pesquisador reafirma que cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais (Lahire, 2004, p.xi).

Nesse sentido, ao apresentar os jovens e adultos participantes desta tese, procuramos estabelecer categorias que representassem um pouco seus perfis, não os reduzindo apenas a estudantes da EJA ou a pessoas não alfabetizadas, mas destacando que são atores definidos pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades passadas e presentes (Lahire, 2004).

Consideramos que cada ator participante desse estudo representa um sujeito de singularidades. Assim, cada um deles é constituído por histórias de vidas, formadas em seu passado, expectativas vivenciadas em seu presente e desejos futuros. São atores que atuam, efetivamente, em diversas práticas sociais.

De uma forma geral, nossa análise dos resultados se estabeleceu dentro desses pressupostos citados na análise do conteúdo e na ideia de retrato social, visto que, desde o momento da transcrição do material e de sua leitura inicial, já foram surgindo as categorias marcantes dos perfis dos sujeitos, caracterizando suas singularidades e suas relações estabelecidas com eventos de letramentos. Todavia, por questão de adequação à tese, aprofundaremos tais perfis nos adultos investigados fora do ambiente escolar, como veremos no próximo capítulo.

5 PERFIS SOCIAIS DE ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS INTERAÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTOS FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Neste capítulo apresentaremos alguns dos adultos de nossa pesquisa de uma forma mais detalhada. Como abordado anteriormente, dos oitos participantes deste estudo, acompanhamos três deles em eventos de letramentos fora do ambiente escolar, como também tivemos um maior aprofundamento na interação por meio das entrevistas e de conversas ao longo das dezoito observações. Assim, os dados deste capítulo compreenderão dois objetivos de nossa tese: *traçar o perfil dos participantes da pesquisa, levando em consideração alguns aspectos que formam suas singularidades* (complementando os dados apresentados no capítulo metodológico) *e identificar eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos fora do contexto escolar, em suas diversas práticas sociais.*

Para cada um dos três participantes, elaboramos um perfil social, baseado, como já discutido em momentos anteriores, em algumas premissas teóricas apresentadas por Lahire (2004), em que o autor aponta um novo olhar para estudos sociológicos, principalmente por meio da etnografia. Esses estudos evidenciam os participantes em suas diversas singularidades. Nesse sentido, apresentamos a Vaqueira, o Pedro e a Sofia não apenas como adultos matriculados em uma turma de alfabetização da EJA, muitos menos como pessoas que não se apropriaram, totalmente, do Sistema de Escrita Alfabética. Mas, mais do que isso, consideramos que são adultos que atuam socialmente em várias esferas socioculturais, uma vez que são mães, filho, irmão e irmãs, trabalhadores e produtores de cultura. Em uma perspectiva mais ampla, são sujeitos sociais.

Além de Lahire, outros autores contribuem para compreender esses sujeitos enquanto adultos singulares, que estão em constante contato e interação com práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, para a compreensão dos eventos de letramentos vivenciados pelos três adultos, nos baseamos nos estudos de Street (2014), Soares (2019), Heath (1982), Kleiman (1995), Tfouni (2010), Graff (2016) e Freire (2006), dentre outros.

Em termos de organização, começaremos retratando a Vaqueira, pois ela compreende as primeiras observações fora do ambiente escolar, focando aspectos de seu perfil social e depois discutindo algumas de suas interações com eventos de letramentos em seu local de trabalho, sendo eles: compras em supermercados, a leitura de placas na pousada, leitura de

frases no restaurante, realização de atividades escolares (para casa) e o uso da tecnologia, compreendendo os letramentos digitais. Em seguida, apresentaremos Pedro, um jovem que traz consigo um processo de exclusão de direitos sociais, desde a sua infância, mas apesar de todas as dificuldades, apresenta inúmeras particularidades que o constitui enquanto um ator social. Os eventos de letramentos vivenciados por Pedro estão relacionados com momentos de lazer, ida ao supermercado, consultório médico, leitura de placas e sinais de trânsito e letramentos digitais. Já Sofia, uma mãe solo que carrega consigo marcas de uma infância de exclusão, teve seus eventos de letramentos baseados em leitura de avisos e listas, leitura de rótulos, uso de aplicativos de celular, interação com a bíblia e uso de aplicativos bancários.

5.1 A VAQUEIRA, SUAS SINGULARIDADES E INTERAÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTOS

5.1.1 “Eu sou boa em contar histórias, em fazer história”: uma infância de direitos negados

Antes de discorrer sobre as interações que a Vaqueira fez em eventos de letramentos, é preciso fazer com que o leitor a conheça em algumas de suas singularidades. Primeiro, que esse pseudônimo adotado por ela para compor essa pesquisa não foi ao acaso. Em todos os momentos das observações, ela estava com vestimentas que remetem às práticas ligadas à vaquejada⁴⁷: chapéu de couro, botina, canivete na cintura, cinto de fivela, além das calças e blusas que combinam com o restante das peças dos vestuários.

As interações com a Vaqueira sempre foram movidas por longas conversas e aprendizado. Como já apresentado em outro momento desta tese, ela era uma mulher parda, de 45 anos, e que, como diversas outras histórias de mulheres, teve seu direito à educação negado por questões ligadas a seu gênero (Gléria, 2010; Barros, 2011; Couto, 2017). Todavia, como ela se apresenta: “*eu sou uma pessoa que gosta de aprender, não sei ler, mas sei contar muitas histórias, que as pessoas para pra escutar, até cantor que fica aqui na pousada. Eu sei fazer história*” (entrevista realizada em março de 2023). Pensar na Vaqueira enquanto uma contadora

⁴⁷ A vaquejada é um tipo de atividade, muito popular em cidades do interior do Nordeste, em que dois vaqueiros ou duas vaqueiras, montados em dois cavalos, precisam derrubar um boi dentro de uma demarcação definida em areia, também chamada de “derrubar o boi na faixa”. A competição acontece, geralmente, por mais de um dia, em alguns casos, ocorrendo durante toda uma semana.

e criadora de “história”, como a mesma se reconhece, é considerá-la enquanto uma produtora de cultura, uma pessoa que compartilha sabedoria popular em suas interações sociais.

Apresentar a Vaqueira nesta tese é, portanto, ir além da mulher que não domina completamente o sistema de escrita alfabética. É apresentá-la enquanto uma pessoa que tem suas individualidades. Nesse ponto, corroboramos com Lahire (2004) ao destacar que o indivíduo não é redutível ao seu protestantismo, ao seu pertencimento de classe, ao seu nível cultural ou ao seu sexo. Assim, a Vaqueira não é apenas uma estudante da EJA que aceitou participar de nossa pesquisa ou uma adulta que por diversos motivos não aprendeu a ler e escrever. Ela é uma pessoa de singularidades, uma pessoa que atua socialmente, em várias esferas, que utiliza de seus conhecimentos construídos ao longo de suas experiências para interagir nos mais diversos compromissos do dia a dia.

No processo de conhecermos a Vaqueira, vale destacar alguns fatos que a marcaram em sua trajetória de vida. Assim, começamos com alguns relatos de sua infância, revelados ao longo de entrevistas e observações. Por meio desses dados, traçaremos um pouco de seu perfil social que constitui, em partes, nossa colaboradora.

Como alguns relatos apresentados em diversas pesquisas, e que citamos ao longo desta tese (Glória, 2010; Dorini, 2017; Cavalcante, 2017, dentre outros), a infância da Vaqueira não foi fácil. Primeiro, foi marcada pela negação do direito de ser criança, visto que desde muito cedo precisou trabalhar para ajudar no sustento de sua casa, como constata-se no seguinte relato: *“minha mãe queria que a gente estudasse, mas meu pai, meu pai, não deixava, ele só queria que a gente trabalhasse, ou trabalhava, ou não comia, eu desde pequena que ia pra roça dele e do povo também. Ele dizia que a escola só ensinava o que não prestava pra mulher”* (entrevista realizada em março de 2023).

De acordo com o relato da Vaqueira, é perceptível que alguns fatos fizeram parte de seu processo de formação durante sua infância. O primeiro diz respeito à ideia de que a escola não era o lugar do público feminino. Esse tipo de discurso perpassa as várias gerações que antecederam a Constituição Federal (Brasil, 1988), na qual a educação passou a ser um direito de todos e de todas, inclusive de mulheres que não tiveram a oportunidade de estudar enquanto criança. É preciso considerar, no entanto, que só a promulgação da lei não foi suficiente para assegurar os direitos dessas pessoas. Outro aspecto é a negação do próprio direito de ser criança, ou seja, como ela destacou, *precisava trabalhar para poder comer*, tipo de situação vivenciada no mundo adulto, mas que foi lançada de forma prematura no seu universo infantil.

As experiências vivenciadas por esses jovens e adultos em suas infâncias podem marcar toda a sua trajetória de vida. A Vaqueira, ao falar do seu pai, apresenta em seu discurso traços de mágoas, pelas oportunidades retiradas de seu processo de formação, como demonstrou na seguinte fala:

Tem hora que eu tenho raiva do meu pai, ele tinha tanto preconceito com a gente que era mulher, que um dia apareceu uma mulher dizendo que tava grávida do meu irmão e ele disse que se fosse homem ele criava, e foi homem e ele botou na escola. Eu fiquei com tanta raiva. Porque, pra mim, ele nunca deu essa oportunidade, como se fosse escolha minha ter nascido mulher. Ele era daqueles homens ignorantes, que nenhum filho poderia dizer nada, que o cacete vinha nas costas (entrevista realizada em março de 2023).

Essa condição imposta pelo pai é tão presente na vida da Vaqueira que ela tende a relatar com frequência para diversas pessoas. Assim, ao entrevistar sua “patroa”, no ambiente de trabalho, ela relatou que:

Essa menina é muito trabalhadora, não conseguiu estudar por conta da ignorância do pai, aquelas pessoas mais antigas que sempre criavam os filhos para trabalhar, principalmente as filhas mulheres, criadas em função de trabalhar, cuidar da casa e dos filhos. Até hoje ela não consegue esquecer isso que o pai fez com ela, e eu acho que ela está certa, porque ela é muito inteligente, faz coisas aqui no trabalho que nem eu consigo fazer (extrato da entrevista realizada em junho de 2023 com a patroa da Vaqueira).

Parte desse diálogo vivenciado ao longo da pesquisa com a Vaqueira, principalmente sobre as condições vividas em sua infância, remete a algumas reflexões trazidas por Lahire (2004), em que, no texto “*Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*”, mostra que vários de seus entrevistados trazem relatos de sua infância onde a relação com o pai também não foi afetiva. Assim, em um desses relatos, o entrevistado Paul aponta que a relação com a mãe sempre foi mais aberta, como a Vaqueira também revelou, mas com o pai, conversas durante a infância praticamente não existiram.

Ao falar da mãe e dos irmãos - ao todo seus pais tiveram 11 filhos, em que apenas um deles teve a oportunidade de ir à escola - a Vaqueira deixa em evidência uma proximidade afetiva. Como já destacado anteriormente, ela relatou que a mãe queria que os filhos e filhas estudassem e, para isso, criava algumas formas de burlar a autoridade de seu marido para que os filhos, principalmente as meninas, pudessem ter contato com a escola ou com algum evento social, como mostra o seguinte relato:

*A gente tinha tanta vontade de ir pra escola ou de sair de casa que **escondia nossas roupas no mato**, e toda vez que ele almoçava, ele dormia, aí a gente saía correndo pra escola ou **pra brincar com os amigos**, mas tinha dia que ele não dormia, aí a gente não ia. Minha mãe muitas vezes dizia a ele que tinha pedido pra gente ir comprar algo em uma vendinha ou dar algum recado, mas ela também tinha medo dele. **Na época era normal a mulher ter esse medo do marido, pra mim nem era respeito, era medo de apanhar mesmo** (entrevista realizada em março de 2023).*

Como podemos observar, a Vaqueira traz relatos bem peculiares de sua infância e em todos há uma figura de um pai autoritário e de uma mãe, até certo ponto, compreensível e que tentava, mesmo que de forma limitada, auxiliar os filhos, tanto no processo educacional como para que eles tivessem algum momento de lazer. Um ponto importante que o relato acima revela é a concepção que a Vaqueira constituiu em relação aos conceitos de medo e de respeito. Assim, para ela, a mãe era movida por medo, já que, para aquele momento histórico, o homem poderia mandar e definir as regras de comportamentos de suas esposas e também de suas filhas, interferindo tanto no presente quanto no futuro delas. Essa negação ao direito de estudar também apareceu para uma das adultas participantes do estudo de Barros (2011), em que a adulta destacou:

Meu pai nunca deixou estudar. Os meninos ele deixava estudar né, porque diz que menino precisava de leitura, agora diz que menina não precisava de leitura, não precisava estudar. Ele dizia que menina aprendia ler só pra depois mais tarde escrever carta pra namorado e não precisava estudar. E ele não deixava estudar. Aí depois minha mãe pegou e falou que as minhas irmãs tinham que ir pra escola, falou que era judiação que eu não sabia nem escrever o nome. Aí com muito custo, com muita briga, as minhas irmãs foram pra escola. Elas aprenderam um pouco né, pouco mas aprenderam e eu não aprendi nada, porque eu era a mais velha, eu nem cheguei a ir na escola. O meu estudo era ajudar o meu pai trabalhar (p.86).

A Vaqueira, como as outras mulheres da pesquisa, saiu da casa dos pais⁴⁸ ainda na adolescência para constituir família. Assim, esse foi outro período de sua vida que a marcou profundamente:

⁴⁸ Na infância, a Vaqueira vivia na zona rural do respectivo município e trabalhava com seus pais em atividades ligadas à agricultura e pecuária, tendo como principal característica o trabalho em fazendas de outras pessoas para prover o sustento de casa.

Eu saí da casa dos meus pais em Correntes⁴⁹, e vim morar aqui em Buíque, porque comecei a namorar com um vaqueiro, eu sempre gostei de vaquejada. Mas era bem novinha, tinha uns 16 anos. Aí perdi minha adolescência também, mas também em casa eu já não tinha uma vida boa mesmo. (entrevista realizada em março de 2023)

A fase da adolescência da Vaqueira também foi marcada por uma não vivência adequada do “ser adolescente”, ou seja, passando a ter outras responsabilidades da vida adulta. Questionada como foi essa relação com o seu companheiro da respectiva época, ela destaca fatos que se assemelhavam ao convívio com seu pai:

Eu era muito novinha, meu Deus, aí vim fugida pra ficar com ele, fiquei um tempo, aí depois acabou. Mas ele, no começo, era bom, depois começou a me proibir de sair, de fazer minhas coisas, parecia que queria ser meu pai, aí vivi com ele um tempo e depois terminei, queria viver um pouco, já que nunca pude. A parte boa era que ele era vaqueiro, aí eu o acompanhava nos cantos, mas tirando isso, ele era bem ignorante (entrevista realizada em março de 2023).

Relatos como esse da Vaqueira - em que muitas mulheres deixavam as casas dos pais ainda no início da adolescência para casar e, assim, tentar ter um pouco mais de liberdade - foi algo comum em nossa pesquisa, na qual as nossas participantes buscaram no casamento uma tentativa de fuga da realidade que viviam na infância. Entretanto, o processo de negação de direitos se manteve e, em alguns casos, se intensificou.

Os dados obtidos com a Vaqueira mostram um retrato de uma mulher que passou por diversas situações, desde a sua infância, que influenciam em sua vida adulta. Como ela mesmo destaca, “*o que eu vivi na minha infância me ensinou muita coisa, viu?*” (entrevista realizada em março de 2023). Entretanto, apesar das experiências negativas com relação a sua vivência com seu pai, a não ter direito de receber afeto, de estudar, de não ter muitos momentos de lazer, ela conseguiu desenvolver outras disposições (Lahire, 2004), agindo de uma forma oposta a essa criação em relação às suas filhas e às pessoas que a cercam em seu cotidiano. Assim, apresentaremos, a seguir, a Vaqueira e alguns relatos de sua vida após o nascimento de suas filhas.

⁴⁹ Correntes é um município situado no agreste de Pernambuco, lugar de nascimento da Vaqueira e que ainda moram seus pais e alguns irmãos.

5.1.2 “Quem me ensinou a assinar meu nome foram minhas filhas”: a Vaqueira e o afeto nas interações da vida adulta

Apesar de ter tido uma infância e um início de adolescência um tanto quanto conturbada, como já apresentado, a Vaqueira compartilha traços de uma pessoa que atua de forma diferente das experiências negativas vividas ao longo de sua trajetória. Mãe de três filhas (20 anos, 18 anos e 16 anos), todas elas fruto do seu segundo casamento, vários de seus relatos demonstram uma criação diferente da que ela teve, principalmente em relação a seu pai.

Vale destacar que, no momento da pesquisa a Vaqueira já estava separada do pai das suas filhas. Com base no que nos relatou, não havia sido um casamento fácil, visto que ele se mostrava agressivo, como também era autoritário e tinha outras companheiras. Assim, destaca que:

*Eu fiquei casada com ele por mais de 20 anos, mas não casei tão novinha, já tinha 23 anos. Quando minha filha mais velha nasceu, eu tava com 25 anos, mas mesmo assim, ele não era boa pessoa pra mim. Bebia muito, era agressivo dentro de casa, eu não podia nem sair, agora ele podia até arrumar outras. Teve uma vez, quando as meninas tavam crescidas, **que eu queria estudar, ele não deixou e eu besta, apaixonada, aceite**⁵⁰i. Até no dia que fiquei com raiva e decidi separar, as minhas filhas me deram o maior apoio, tanto é que elas tão comigo até hoje (entrevista realizada em março de 2023).*

O relato acima mostra que a Vaqueira, em seu segundo relacionamento, o mais longo até o momento da pesquisa, também passou por situações não agradáveis. Seu companheiro, como demonstrado, também contribuiu para que ela não usufrísse de direitos básicos, como sair, estudar e se divertir.

Mesmo diante de tantas dificuldades enfrentadas ao longo de sua vida, a Vaqueira demonstrou ser uma mãe afetuosa e presente na vida das filhas. Em muitos momentos, destacou diversos apoios em relação à participação na vida social delas, como também no processo escolar. Sobre esse ponto, ela destaca que: “*mesmo com um pai ignorante, eu batia o pé e permitia que as meninas estudassem, pra não ter a mesma sorte que eu. Eu tive a força que minha mãe não teve, todas estudaram, e uma ainda tá estudando. A mais velha já tá trabalhando, ama ler, trabalha em Caruaru*” (entrevista realizada em março de 2023).

⁵⁰ Todas as partes dos dados referentes a extratos de falas que estiverem em destaque (negrito) são grifos do autor e remetem à trechos que dialogam diretamente com o objeto investigativo da tese.

Lahire (2004), em seus estudos, mostra que o exemplo da Vaqueira é de extrema importância, reafirmando que, ao contrário do que muitos pensam, famílias de classes populares possuem um papel fundamental no apoio escolar dos filhos. Ainda, para o autor, em muitos casos há um cuidado essencial por parte da mãe em relação às tarefas escolares desenvolvidas pelos filhos, por meio da compra de materiais, da demonstração de interesse sobre as tarefas escolares vivenciadas durante as aulas, mesmo sem ter domínio de conteúdos para ensiná-los.

Um dado que reforça esse apoio dado pela Vaqueira aos filhos, e que ela falou com um grande orgulho, diz respeito a um auxílio de uma tarefa escolar apresentada por uma das filhas, em que foi solicitado a elaboração de um texto. Assim, assumindo um papel de orientadora na tarefa e, por que não dizer, de produtora de conhecimentos, a Vaqueira relata que contou uma história a sua filha e ela a escreveu em um pequeno texto, obtendo nota 10, como evidencia o relato a seguir:

*A história era bem bonita: ‘coração de madeira’ era assim, uma mulher tinha um filho e toda vez que ele fazia raiva ela colocava um prego em uma madeira de uma árvore, e toda vez que ele abraçava, ela, tirava o prego, mas ficava a cicatriz na madeira e no final ele via ela chorando, e via aquilo todo dia e no fim ele entendeu o que a mãe passava. **Minha filha escreveu essa história e a professora amou e deu nota 10** (extrato da entrevista realizada em junho de 2023).*

Questionada de onde ela encontrou tal narrativa, a Vaqueira informou que há muito tempo sua mãe havia contado para ela, quando ainda era criança, e por ser algo que marcou sua vida, contou para sua filha, que a compartilhou no âmbito escolar. Partimos da premissa de que esse tipo de texto produzido com base na oralidade, que apresenta uma ideia bem elaborada, vai ao encontro do que Street (2014) e Kleiman (1995) discutem em relação à importância da produção de conhecimentos por meio da oralidade, mostrando que tal produção também apresenta uma estrutura lógica racional, podendo ser passada ao longo do tempo e das gerações. Isso também é discutido em alguns escritos de Graff (1995), reforçando que os conhecimentos produzidos por pessoas não alfabetizadas, e compartilhados de forma oral, tem uma relevância que muitos estudos feitos por Ong (1988) não reconheceram, principalmente por reafirmar a superioridade das sociedades escritas em relação às de base de comunicação oral.

Essas trocas de conhecimentos feita entre a Vaqueira e suas filhas ocorreu também em direção contrária. Nesse sentido, como já apresentado, ela não teve a oportunidade de aprender a ler e escrever, nem quando criança, nem até o início do ano de 2023 (aprofundaremos esse

aspecto em outras seções). Assim, as filhas desempenharam um papel fundamental em sua vida na fase adulta e após seu divórcio. Primeiro, foi por meio delas que a Vaqueira aprendeu a escrever seu nome:

A única coisa que eu aprendi foi meu nome, minhas filhas que me ensinavam, aí onde eu chego eu não boto mais o dedo, mas quando eu cheguei na escola, vi que faltavam ainda umas letras nele, mas já foi um avanço que eu não sabia nem o primeiro nome (entrevista realizada em junho de 2023).

Tal relato revela algo de suma importância para nossa pesquisa e para a posição teórica que aqui assumimos: a de que adultos não alfabetizados aprendem e atuam com a escrita em diversas instituições, sendo a família uma delas. No estudo de Kleiman (1995), a autora discutiu sobre a escola não ser a única promotora do letramento, tendo a família, a igreja, os sindicatos, assim como outras instituições, uma responsabilidade nesse processo. Assim, a Vaqueira é um exemplo de tal premissa.

Esse relato da Vaqueira, como em outros que apresentaremos ainda nesta tese, mostra que mesmo não tendo o direito de aprender a assinar seu nome dentro da esfera educacional, ela aprendeu por meio da interação com sua filha. Além disso, por tudo que foi discutido, havia um apoio mútuo entre elas. Por sua vez, não foi apenas no seio familiar que a Vaqueira encontrou uma base de afeto, sendo o seu ambiente de trabalho outro local em que sua relação com as pessoas foi diferente da recebida por seu pai e seus companheiros. Nesse sentido, segundo sua “patroa”:

Vaqueira é uma pessoa de uma alegria sem igual, às vezes a gente chega aqui cansada, e ela tá mais do que eu, mas já vem com um sorriso de um canto a outro. Tem hora que eu pergunto de onde ela tira tanta alegria, aí ela me diz que é da vida, que já sofreu muito, e agora quer ser feliz (entrevista realizada em junho de 2023).

Apresentar tais relatos sobre a Vaqueira nos ajuda a conhecê-la como um ser repleto de singularidades, vividas no presente, mas também formadas durante toda a sua trajetória de vida. Assim, ela não é apenas um sujeito de pesquisa, mas uma pessoa que é constituída por diversos perfis sociais. Ter essa compreensão contribui para ver essa nossa participante como um ator social (Lahire, 2004).

Na próxima subseção apresentaremos um pouco sobre a Vaqueira enquanto uma pessoa que vive imersa em práticas de leitura e de escrita, mesmo não dominando totalmente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), como já foi possível perceber tal aspecto nas duas seções

anteriores. As discussões apresentadas a seguir foram frutos de entrevistas e observações extraclasse.

5.1.3 “Uma vez eu dei um autógrafo, assinei só meu nome”: as vivências com a escrita e com a leitura feitas pela Vaqueira antes do ingresso na escola formal

Nas duas seções anteriores apresentamos uma Vaqueira constituída por algumas experiências vividas tanto em sua infância como ao longo de sua vida adulta. Nessa subseção, continuaremos enfatizando sua história, mas com um retrato de alguém que mesmo não dominando o Sistema de Escrita Alfabética, fazia uso da escrita e da leitura em diversas práticas sociais.

Vale salientar que esse tópico compreende um perfil importante para nossa participante, pois, em muitos momentos, ela sempre remeteu ao desejo e ao orgulho de fazer uso de algo escrito ou de ter lido algo. Além disso, os dados aqui apresentados serão um complemento aos discutidos anteriormente, visto que já mostramos interações dela com eventos de letramentos: a produção do texto com sua filha e a escrita do seu nome.

Apesar de ter sido negado o direito de aprender a ler e escrever, principalmente por seu pai não a deixar frequentar ambientes escolares ou outros que pudessem contribuir para tal apropriação, a Vaqueira desenvolveu diversas formas de ter acesso à leitura e à escrita ao longo de sua jornada de vida. Em muitos momentos da nossa convivência, destacou maneiras que encontrou para interagir com gêneros textuais variados, como: autógrafo, bilhete, carta, rótulos, letras de músicas, textos poéticos, dentre outros. Alguns deles, inclusive, foram produzidos por ela mesma, demonstrando, assim, sua interação em diversos eventos de letramentos (Street, 2014; Heath, 1982).

Em uma de nossas entrevistas, a Vaqueira destacou que na casa dos seus pais não havia livros, nem material escrito, fato que ela justifica pelo motivo deles não saberem ler e escrever. Esse aspecto faz sentido se pensarmos que sua infância foi na década de 1970 e a de seus pais em décadas anteriores, momentos em que o acesso e a permanência na escola não eram garantidos por lei. Além disso, o Brasil possuía, segundo dados do analfabetismo do país, nessa época, uma taxa de pessoas não alfabetizadas que passava o percentual de 50% (Brasil, 2001).

Mesmo com tantas dificuldades, a Vaqueira revela algumas situações em que teve contato, ainda na infância, com fragmentos escritos:

Nas poucas vezes que conseguia me esconder e sair de casa, tinha a professora que ensinava na escola e uma madrinha da gente que lia, aí ela ensinava as letras, lia uns textinhos lá bem pequenos, pra gente decorar, mas não tinha como aprender, que a gente ia uma vez perdida e ainda com medo (entrevista realizada em junho de 2023).

Tal relato demonstra uma lembrança de um momento em que a Vaqueira teve contato com fragmentos escritos, seja no contexto escolar ou por meio de sua madrinha, mas também demonstra que não tinha como haver um trabalho sistemático voltado para a apropriação da leitura e da escrita, como é discorrido em expressões como “*ia com medo*” e “*a gente ia uma vez perdida*”. Mesmo assim, foram momentos que fizeram parte de sua trajetória e que ela destaca como algo marcante.

Sobre o contato com a escrita em outros momentos de sua vida, ela nos revelou algo muito importante: o domínio social de gêneros escritos, confirmando, assim, o quanto tais materiais circulam no cotidiano das pessoas. Um exemplo de tal domínio foi percebido em um evento de letramento envolvendo o gênero “autógrafo”. Sobre isso, ela descreve que:

Uma vez eu tava em um rodeio, eu já era separada, não faz muito tempo, aí um menino veio e pediu um autógrafo a eu, eu não sabia o que era, aí só assinei meu nome. Eu me senti muito famosa. Assinei meu nome, porque era a única coisa que eu sabia, e na minha cabeça, o autógrafo era isso que os famosos faziam no papel, os cantor de vaquejada (entrevista realizada em junho de 2023).

O relato trazido pela Vaqueira demonstra algo importante e que apareceu em muitos momentos de nossa pesquisa: os conhecimentos de gêneros escritos e a vivência com eles, feitos por pessoas que não dominam o sistema de escrita alfabética. Apesar de destacar que não sabia o que era autógrafo, ou seja, um pequeno texto em que o foco é a assinatura do nome pessoal, ela descreve que assinou no papel seu nome próprio, demonstrando, assim, ter conhecimento em relação ao respectivo gênero solicitado. Além disso, ao dizer que achava que era isso que os cantores faziam, mostra que seu aprendizado tem uma fonte que não deriva de um ambiente escolar, mas de observações feitas em outras esferas sociais.

Outro evento de letramento com o qual a Vaqueira demonstrou lidar, que envolveu um gênero específico de circulação social, foi ao escrever um bilhete para um namorado, ainda em sua juventude. Para tal evento, utilizou-se do apoio de um escriba, algo bem comum no universo de pessoas não alfabetizadas. Questionada sobre o que havia no bilhete, demonstra, mais uma vez, um domínio em relação ao gênero em questão, como mostra nossa interação a seguir:

Extrato da entrevista inicial realizada em março de 2023

Pesquisador: *Você já falou que deu autógrafo, de alguns fatos de sua vida, teve mais algum momento que você precisou escrever alguma outra coisa?*

Vaqueira: *teve uma vez, eita professor, nessa eu lembro, porque fiquei com vergonha, mas fiz. Uma vez eu... quando eu arrumei um namoradinho, pedi para uma amiga minha escrever um bilhete pra ele. Eu disse as coisas e ela colocou no papel.*

Pesquisador: *E como foi esse bilhete, você lembra?*

Vaqueira (ri): *lembro sim, eu tenho a memória boa. Eu coloquei assim: vamos nos encontrar em frente, aí coloquei o local, no dia e na hora, acho que era em um sábado à noite, aí embaixo pedi pra colocar, te amo e meu nome. Eu fiquei com uma vergonha dele, mas não tinha celular, era assim mesmo que a gente marcava as coisas.*

Tal diálogo entre o pesquisador e a Vaqueira demonstra, mais uma vez, que, mesmo não tendo frequentado a escola formal, conseguiu desenvolver formas de se apropriar de características de gêneros textuais diversos. Muitas vezes, tal apropriação é concebida apenas como algo que deve ser aprendido nas instituições escolares, fato que a Vaqueira desmistifica. Ao destacar que o bilhete continha uma mensagem, o local, a hora ou turno e a despedida, ela remete a características específicas de tal gênero. Além disso, outro ponto importante é o uso de uma pessoa para escrever. Assim, como destaca Street (2014), uma pessoa que não é alfabetizada pode encontrar, em outras pessoas, formas de escrever algo, como, por exemplo, preencher um formulário. Do mesmo modo, uma pessoa que trabalha com negócios pode gravar em uma fita informações para a escrita de uma carta, para que alguém faça a transcrição.

Essa e outras reflexões feitas por Street (2014) e situadas em alguns momentos desta tese vão contra a ideia de que só conseguem ter conhecimentos sobre gêneros escritos pessoas já alfabetizadas. A Vaqueira demonstrou ter diversos conhecimentos, tanto do âmbito da oralidade quanto de eventos de letramentos em que a escrita foi o foco.

Por ser uma pessoa que frequenta muitas festas de vaquejada, a Vaqueira tem contato com muitas situações em que momentos poéticos se fazem presentes, por meio de músicas, poemas, repentes, dentre outros. Assim, em uma de nossas entrevistas, feita logo no início de 2023, ela destacou um episódio vivenciado no ano anterior, na pousada em que trabalhava, e um trecho oral, recitado por ela, se tornou um fragmento escrito:

No ano passado, eu lembrei agora, teve um hóspede que eu gostava muito, ele sempre ficava na pousada, aí um dia ele chegou e eu tava na recepção e ele ficou conversando comigo. Ele foi e pediu pra eu fazer uns versos pra ele, que ele sabia que eu gostava. Na hora que ele pediu eu fiquei nervosa, mas eu gosto de coisa de vaquejada, músicas, essas coisas, aí fiz o seguinte verso: 'o problema do pau verde, é o seco do seu lado, quando o seco pega fogo, o

verde morre queimado, é melhor andar sozinho do que mal acompanhado’. *Aí enquanto eu tava falando esses versos, ele foi e escreveu em um papel e me entregou. Eu fiquei tão feliz, só que ele não sabia que eu não sabia ler. Me senti uma artista na hora* (extrato da entrevista inicial realizada em março de 2023).

O fragmento de verso recitado pela Vaqueira foi aprendido por meio de suas vivências em momentos de lazer. Mesmo sendo um verso oralizado, ao ser escrito pelo hóspede, é atribuído a ele um novo sentido, assim como à sua situação como artista, o que, de fato, em vários momentos, demonstrou ser uma produtora e disseminadora de conhecimentos, principalmente oriundos de sua cultura, indo ao encontro do que Brandão (2017) discute: jovens e adultos, mesmo não alfabetizados, são produtores de cultura e precisam ser reconhecidos por essa produção e esses saberes, e não apenas vistos como pessoas não escolarizadas.

Para fechar essa subseção relativa ao perfil da Vaqueira e suas inter-relações em eventos envolvendo a leitura e a escrita, antes de seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos, vale destacar que esse reconhecimento do seu potencial e de seus saberes também foi explanado na entrevista com sua “patroa”, a qual destacou que:

Eu tive muita chance na vida de estudar, mesmo meus pais sendo analfabetos me colocou na escola, mas eu confesso que não sei metade do que a Vaqueira sabe, principalmente, de versos, músicas. Ela tem uma cabeça excelente, faz cálculos muito rápido e aprende muito rápido. Tem hora que ela me conta coisa que aprendeu quando era criança, é muito esperta e eu digo a ela sempre e influencio que ela aprenda cada vez mais (extrato da entrevista com a Patroa da Vaqueira realizado em junho de 2023).

A Vaqueira transmitia uma alegria por onde passava, um afeto que demonstrava que a forma com que foi criada pelo pai a levou a fazer outras escolhas para a constituição de suas singularidades. O reconhecimento dela enquanto uma pessoa inteligente, que demonstra sabedoria, faz parte dos ambientes sociais em que está inserida, como demonstra a fala de sua “patroa”. Além disso, mesmo não tendo um domínio total da leitura e da escrita, pelo menos de um sistema notacional formal, ela faz uso de formas orais para compartilhar tais conhecimentos e, diferentemente das discussões apresentadas por Ong (1998) sobre a separação da oralidade e da escrita, no universo da Vaqueira, os saberes transmitidos oralmente possuem uma base reflexiva, objetiva e características vistas em gêneros escritos.

Após explanarmos alguns fatos que, de alguma forma, marcaram a vida da Vaqueira e que foram expostos por ela durante momentos da pesquisa, analisamos, nas próximas

subseções, alguns eventos de letramentos vivenciados durante seu expediente de trabalho, momento em que pudemos acompanhá-la fora da sala de aula.

Em questão de organização destas próximas subseções, a apresentaremos em algumas partes. Começando com o acompanhamento da Vaqueira ao supermercado e as interações feitas com fragmentos escritos. Em seguida, traremos eventos de letramentos vivenciados nos ambientes da pousada e do restaurante. Por último, apresentaremos um pouco das interações da Vaqueira com o uso da tecnologia, visto tratar-se de um evento que se destacou ao longo da pesquisa.

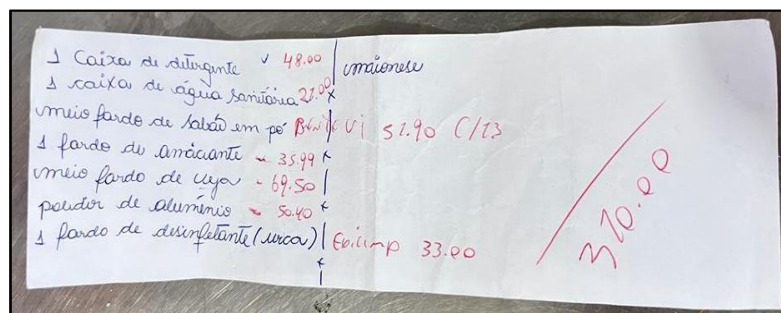
É importante dizer que, diferentemente dos outros perfis já apresentados, em que situamos a Vaqueira em momentos anteriores à sua ida à EJA, essas observações extraclasse ocorreram após um semestre de frequência na respectiva modalidade. Assim, já será possível perceber certos avanços nos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas ainda não faremos nenhuma análise a esse respeito.

5.1.4 “Ela escreve tudo na lista, mas eu vou na experiência”: as interações com a escrita e a leitura em um supermercado

Os acompanhamentos feitos com a Vaqueira no ambiente de supermercado aconteceram em dois dias de observações: no primeiro dia, 5 de setembro de 2023, e no quarto dia, 15 de setembro do respectivo ano. Para isso, chegamos em seu ambiente de trabalho no período da manhã e ficamos observando suas ações no local. Nesse processo de observação, sua patroa solicita que ela vá ao supermercado fazer algumas compras, tanto para a pousada como para o restaurante.

Para a realização das compras, é entregue a ela uma lista em que constam os produtos a serem comprados. Esse é o primeiro momento das observações extraclasse em que presenciamos o contato da Vaqueira com um determinado gênero textual escrito. A lista foi a seguinte:

Figura 8 - Lista de compras entregue a Vaqueira



Fonte: acervo do autor, 2023.

Como podemos observar, a lista segue as características do respectivo gênero, contendo quantidades de cada produto, seguidas pelo nome do que comprar. Os valores que constam ao lado foram adicionados no supermercado pelo vendedor, servindo como comprovante do que foi gasto em cada produto e do total pago. Assim, consideramos que o uso de tal gênero ajuda a guiar nossas próprias ações e a sistematizar a forma de agir (Albuquerque; Leal, 2005).

Apesar de levar esse recurso escrito, nesse primeiro momento, a Vaqueira faz pouco uso dele. Assim que chegou ao supermercado, foi direto às prateleiras para pegar os produtos e, quando havia alguma dúvida, perguntava à vendedora, como apresentamos a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 05/09/2023 - supermercado

Vaqueira: *quais são os desinfetantes que vocês têm?*

Vendedora: *temos esse aqui, do outro que você gosta não tem.*

Vaqueira: *mas desse tu tem uma caixa?*

Vendedora: *só tem esses aí (cerca de 5).*

Vaqueira: *mas eu vou levar.*

Vendedora: *Sabão em pó a gente só tem bem-te-vi e amaciante pode ser esse aqui, que não tem do que sua patroa gosta (aponta para a marca).*

Vaqueira (cheirando os produtos): *esse aqui que é mais cheiroso e os clientes da pousada gostam. Moça, não tem molho de tomate na lista, né?*

Vendedora: *tem não, você quer?*

Vaqueira: *vou pegar (se dirige para os molhos de tomate). Minha patroa escreve tudo na lista, mas eu vou pela experiência, toda semana eu tô aqui comprando.* (Se dirigindo ao pesquisador).

Figura 9 – Leitura de rótulos

Fonte: acervo do autor, 2023.

Vaqueira: *moça, esse nome aqui é TOMATE, né?*

Vendedora: *é sim.*

Vaqueira: *e esse outro aqui...(soletrando): M O - M O L H O, L O, MOLHO, NÉ?*

Vendedora: *é isso mesmo.*

[...]

Vaqueira (no caixa): ***agora você me der a notinha, amarre tudo e mande levar. Coloque os preços assim. Deu quanto?***

Atendente do caixa: *310 reais.*

Vaqueira: *com o desconto, viu?*

Atendente do caixa: *já é com o desconto mesmo.*

Vaqueira (contando o dinheiro): *50, 50, 100, mais 100, mais 100 e 10 aqui, tá certo, né? Foi quase a conta.*

A interação da Vaqueira no respectivo estabelecimento foi algo bastante interessante. Primeiro, o supermercado é um ambiente em que as pessoas têm contato direto com a leitura e a escrita, seja ao observar os rótulos dos produtos, ao levar uma lista, na hora de anotar os valores dos produtos ou no momento do pagamento. Nesse sentido, a Vaqueira desenvolve algumas formas de atuar em tal ambiente. Em um momento inicial, utiliza-se de sua prática diária, o que é comum para muitas pessoas, independentemente de dominarem ou não a leitura e a escrita, ou seja, por meio da experiência. Nesse sentido, verifica os produtos que faltam em sua casa ou no estabelecimento de trabalho e, assim, memoriza para o momento da compra (Souza, 2015).

Por sua vez, outra tática que a Vaqueira usou no supermercado foi a conferência, por outra pessoa, da lista feita por sua patroa. Esse tipo de interação aconteceu em vários momentos, aspecto que pode ser justificado pelo fato da pesquisa ter sido desenvolvida em uma cidade pequena, onde muitas pessoas se conhecem. No momento em que mostra à vendedora e questiona se “*tem molho de tomate na lista*”, há uma interação com o gênero escrito, que, mesmo não o dominando completamente, sabe que a função do gênero “lista de compras” é a de auxiliar nos momentos de fazer as compras, e que caso falte algum produto, poderá ser acrescentado.

Outro aspecto que talvez tenha surgido pela influência da presença do pesquisador, ou por uma proximidade que ela tenha com o ambiente, já que sempre fazia compras lá, é o momento em que lê os rótulos para a vendedora, perguntando se uma palavra específica é TOMATE e se a outra seria MOLHO, tendo a sua confirmação. Esse ponto confirma que a Vaqueira apresenta conhecimentos ligados à apropriação da leitura e da escrita, como também aconteceu em outras ocasiões antes de ingressar na EJA.

Esses conhecimentos que as pessoas adultas possuem, mesmo que muitas vezes não percebiam, fazem parte de muitos estudos desenvolvidos com esse público. Nesse sentido, as pesquisas de Gléria (2010), Pedralli (2011) e Dorini (2017), apresentadas na revisão da literatura desta tese, já destacavam que muitos adultos, em processo de alfabetização, desenvolvem diversas formas particulares para atuarem em situações em que a leitura e a escrita estão presentes, e que todas são baseadas em conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências.

Algo que é muito disseminado, de forma pejorativa, é que, por não dominarem totalmente a leitura e a escrita, muitos adultos não têm a capacidade de perceber e utilizar, em suas práticas cotidianas, noções ligadas à educação financeira, como promoção, acréscimo e desconto, sendo que, no extrato apresentado da ida da Vaqueira ao supermercado, antes do pagamento, ela pediu que o atendente do caixa aplicasse um desconto na compra. Isso ocorre também em outro momento, em que está escolhendo os produtos, em uma segunda ida ao supermercado, como vemos a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 15/09/2023 - supermercado

Vendedor: ***vai comprar o que hoje, Vaqueira?***

Vaqueira: *molho de tomate.*

Vendedor: *é nessa prateleira mesmo.*

Vaqueira: *deixa eu ver de qual é, eita como é alto* (o vendedor pega o produto para ela).

Pesquisador: *é desse aqui?*

Vaqueira: ***é, molho de tomate, esse outro é extrato.***

Vendedor: *esse é molho, Vaqueirinha.*

Vaqueira: *então é desse aí mesmo. Quanto tá aí?*

Pesquisador: *você não olha o preço?*

Vaqueira: *esse aqui é de quatro e quarenta e nove, quatro e cinquenta, né?*

Vendedor: *é sim.*

Figura 10 - Interação com rótulos e etiquetas



Fonte: acervo do autor, 2023.

Vaqueira: *e desse aqui, tá mais barato que o outro, né? E é o mesmo tanto que o outro.*

Vendedor: *esse que a senhora pegou é o mais em conta mesmo.*

Vaqueira: *tu tem milho e ervilha?*

Vendedor: *a senhora quer milho, ervilha ou os dois juntos?*

Vaqueira: *os dois juntos que já mistura e pelo preço, também fica mais em conta.*

Figura 11 - Escolha de produtos pelo preço e quantidade



Fonte: acervo do autor, 2023.

Vendedor: *então esse que a senhora tá pegando é o melhor.*

Vaqueira: *eu gosto mais do da lata, mas tá mais caro e no fim, é a mesma coisa, a gente usa muito no restaurante, tem que levar um que não precise aumentar o preço das coisas lá.*

Vendedor: *vai pegar quantos?*

Vaqueira: *vou pegar (coloca alguns na cesta).*

Pesquisador: *você pergunta o preço das coisas aqui no mercado?*

Vaqueira: *quando eu não sei, é. Mas às vezes eu olho o nome do produto se tá igual ao do preço.*

Pesquisador: *como tu fez com o molho de tomate?*

Vaqueira: *é, mas no caixa eu vejo se tá certo e se o dinheiro dá.*

Destacamos alguns pontos no extrato acima, pois demonstram as táticas diferentes que a Vaqueira utiliza no momento de escolher os produtos para seu trabalho. Primeiro, neste segundo acompanhamento ao supermercado, ela não faz uso de lista, visto que ia comprar

poucas coisas. Assim, ao questionarmos sobre não ter levado nada anotado, ela relata que: “*a patroa só costuma mandar quando é muita coisa, pra não esquecer, pouquinho assim eu lembro*” (observação realizada em 15/09/2023). Ou seja, o uso da lista está atrelado à necessidade de compra de muitos produtos, algo que é bastante compreensível se analisarmos a finalidade do respectivo gênero.

Outro aspecto desse segundo extrato é a interação dela com as informações presentes nos rótulos e nas etiquetas, dados esses usados para guiá-la no processo de escolha dos produtos. Nesse sentido, ao destacar que vai escolher o molho de tomate pelo preço, já que o outro é mais caro e tem o mesmo tamanho, ela demonstra que consegue fazer a relação entre preço e quantidade que vem na embalagem. Ela demonstra ter, então, uma noção matemática entre duas grandezas: valor monetário e quantidade em mililitros ou massa do produto.

Esse tipo de pensamento demonstrado pela Vaqueira se assemelha ao desenvolvido por um adulto da pesquisa de Dorini (2017), em que, em uma interação no supermercado, faz uso da noção de promoção de produtos para escolher o que comprar. Além disso, esse mesmo adulto utiliza a comparação de preço entre os produtos, o que, para a autora, demonstra uma capacidade cognitiva de refletir sobre o que seria mais viável financeiramente, além de uma autonomia em suas escolhas.

A Vaqueira, durante essa interação, apresenta uma noção sobre a ideia de adquirir produtos mais caros e ter que repassar o valor gasto para os clientes do restaurante, ao discorrer que “*comprando um produto mais em conta, mas sendo a mesma coisa, não precisa repassar o preço para os clientes*”. Nesse sentido, além de ter a ação de verificar e comparar os produtos, ela também apresenta uma estratégia de escolha sofisticada, que é a utilização desses produtos no restaurante, pensando no aspecto preço-cliente, aspecto esse evidenciado pela conferência das informações presentes na exposição do produto: etiquetas e rótulos. Também há um cuidado, por parte dela, no momento de conferência dos valores no caixa, atestando, assim, que, enquanto o atendente “passa” os produtos, ela verifica se está de acordo com o escolhido e com o valor que levou para pagar.

Como já destacamos, a Vaqueira tem uma relação de afeto com várias pessoas que a cercam, isso faz parte do perfil dela, o de ser uma pessoa agradável e amigável. Essas características também estiveram presentes no acompanhamento ao supermercado. As pessoas que a atenderam também a chamavam de Vaqueira ou Vaqueirinha, como uma demonstração de carinho. Além disso, demonstrou, em vários momentos, essa troca de afetos, ao abraçar e

conversar com as pessoas, evidenciando respeito e afinidade com elas, como extraímos do diálogo que segue:

Extrato da observação realizado no dia 15/09/2023 – supermercado

Atendente do caixa: *nunca mais você apareceu, já estava com saudade, Vaqueira testada.*

Vaqueira: *eu vim semana passada, você que não tava. Agora só veve em casa, não trabalha mais.*

Atendente do caixa: *quem me dera, você que tá toda toda depois que arrumou um vaqueiro (ri).*

Vaqueira: ***homem, deixe de conversa e passe minhas coisas, e cuidado pra não me roubar aí, tô de olho no computador.***

Vendedor: *toda esperta ela.*

Vaqueira: ***eu confiro tudo, meu fio, mas você sabe que tô brincando.***

Vendedor: *e eu não sei, sei sim, eu também.*

A apresentação do diálogo acima reforça o perfil de uma pessoa amigável da Vaqueira, como apresentado em seções anteriores. Além disso, as pessoas tendem a se aproximar e, como ela relatou, *gosta de contar e fazer história por onde chega*. Destacamos, em alguns momentos, a importância de ficarmos como observadores não participantes, mesmo que, em alguns momentos, tenha havido algumas interações, fato que era inevitável, visto que já tínhamos desenvolvido certa aproximação com a Vaqueira. Assim, muitos diálogos aconteceram durante o processo de observação, dentre eles, temos o seguinte:

Extrato da observação realizada no dia 15/09/2023 – emprego

[...]

Vaqueira: *se eu disser ao senhor que antes eu tinha medo de ser enrolada, porque **o povo se aproveita de quem não sabe ler, acha que a pessoa é besta, mas eu sou andada no mundo, aí eu desenrolo.***

Pesquisador: *Mas já teve alguma vez que você se sentiu enrolada, por exemplo, em supermercado? Eu vi hoje que você é toda esperta, na escolha dos produtos, no pagamento.*

Vaqueira: *oxe, por nossa senhora, eu tenho que ser. Hoje eu sofro menos, mas teve uma vez que eu caí em uma, tinha lá no mercado um produto que eu nem lembro o que era na promoção, mas o senhor não sabe por que tava?*

Pesquisador: *sei não, diga (ri).*

Vaqueira: ***ia se vencer com dois dias, era um fardo de fuba*** (flocos de milho para fazer cuscuz) ***sei que tava bem baratinho, lá vai eu comprar. Quando chego em casa que uma de minhas filhas olha, vencendo.***

Pesquisador: *e você fez o que?*

Vaqueira: *quase volto pra entregar, mas o mercado não tinha culpa, eu que tinha. Eu sei que comi cuscuz bem cedo, meio dia e de noite e ainda dei aos vizinhos. **Aí também eu aprendi, quando tem alguma coisa mais barato que o normal, eu já desconfio aí pergunto ao vendedor.***

Pesquisador: *mas hoje você já tem um domínio na leitura dos produtos (falando dos rótulos).*

Vaqueira: *tenho porque a maioria eu uso todo dia, então eu já conheço e vou olhando com as meninas no trabalho, peso, data de validade, se já tá ficando ruim, a pessoa aprende.*

Apesar de ser um diálogo extenso, mantê-lo da forma que está nos auxilia a extrair diversas informações importantes. Esse momento aconteceu quando voltamos do supermercado, no primeiro dia de observação, o qual registramos, em partes, por meio de áudio e em nosso diário de campo. Por meio desta conversa, percebe-se que, assim como outras pessoas adultas que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética, a Vaqueira passou por situações de constrangimento por não ser alfabetizada, ao discorrer que “*o povo se aproveita de quem não sabe ler, acha que a pessoa é besta*”. Tal relato vai ao encontro das discussões feitas por Galvão e Di Pierro (2012) ao tratar dos diversos preconceitos que jovens e adultos sofrem por não saber ler e escrever, preconceitos esses incorporados e disseminados em vários discursos na sociedade.

Apesar da fala expressa pela Vaqueira, ela conseguia burlar esse preconceito por meio das experiências adquiridas ao longo de sua jornada de vida, como fica perceptível em sua afirmação: “*sou andada, a pessoa aprende, hoje eu pergunto*”. Essas falas mostram uma adulta que está sempre aprendendo e utilizando os aprendizados em situações favoráveis e não favoráveis. Além disso, a experiência do dia a dia, tão presente ao falarmos do público adulto e que, muitas vezes, é renegada ou deixada de lado por propostas escolares (Street, 2014; Kleiman, 1995), aparece em seu discurso ao afirmar que, hoje, é capaz de ler as informações presentes nos rótulos dos produtos, como foi perceptível nas duas idas ao supermercado, ou também, quando tem dúvida, faz uso de uma pessoa para sanar tal dificuldade. Nesse sentido, reafirmando as discussões de Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) de que adultos não alfabetizados desenvolvem formas de lidar em um contexto grafocêntrico.

Apresentar essas interações em eventos de letramentos dentro do supermercado, como a leitura de rótulos, a leitura de etiquetas, o uso e entendimento da função de lista de compras e a conferência de preços no computador, mostra que a Vaqueira consegue lidar com esses eventos tipicamente presentes em supermercados e que faz parte, em geral, da vida das pessoas, independentemente de serem ou não alfabetizadas.

Formar esse outro perfil da Vaqueira, nos auxilia a conhecê-la um pouco mais, principalmente em suas interações sociais, contribuindo para a confirmação do que ela nos relatou em muitos momentos das entrevistas, sobre ser uma mulher que desenvolveu várias disposições para lidar com as pessoas e com os diversos casos e acasos do dia a dia. Dando

continuidade à constituição de tais perfis, apresentaremos, a seguir, os eventos de letramentos vivenciados pela Vaqueira na pousada.

5.1.5 “Eu vou colocar umas placas aqui pra ver se o povo entende que não pode fumar nos quartos”: os eventos de letramentos vivenciados na pousada

A pousada em que a Vaqueira trabalhava ficava a poucos metros do restaurante e pertencia à mesma dona, por isso conseguimos realizar observações nos dois ambientes. Além disso, os dois estabelecimentos faziam parte de um posto de gasolina no centro da cidade de Buíque, sendo que o posto era de propriedade de outra pessoa. Assim, a Vaqueira circulava por ele, mas não desenvolvia nenhuma atividade no mesmo.

No ambiente da pousada, a Vaqueira atuava realizando diversas atividades: limpeza, compra de material, recepção dos hóspedes, conferência dos documentos pessoais e dava dicas sobre o que conhecer na cidade. Ela costumava ficar nesse ambiente no período da tarde, visto que era quando havia um fluxo maior de chegada de pessoas, com maior ênfase às sextas-feiras e aos sábados.

A pousada possuía cerca de quinze quartos, distribuídos em dois andares. Como funcionárias, havia apenas a Vaqueira e outra colaboradora. Por esse motivo, em muitos momentos ela não conseguia ir à escola, como nos relatou: *“aqui é muito grande, por isso eu só chego atrasada na escola, como o senhor mesmo vê, às vezes eu nem consigo ir, dia de sexta mesmo, é o pior dia, que é quando tem festa na cidade e chega gente pra se hospedar”* (extrato da observação realizada no dia 06/09/2023). De fato, nos acompanhamentos na sala de aula (discutiremos no próximo capítulo), a Vaqueira sempre chegava a partir das 19h30min, tendo menos presença nos dias de segunda-feira e sexta-feira.

Sobre o ambiente interno do estabelecimento, os quartos são padrão de pousada, sendo os de solteiro com opções de uma cama, frigobar, televisão, ar-condicionado ou ventilador, e os de casal seguem os mesmos itens, diferenciando-se na cama. É importante salientar que a Vaqueira tinha um quarto fixo no estabelecimento, em que ficava durante a semana, e aos fins de semana ia para sua casa, para ficar com suas filhas, residência localizada em um bairro próximo ao centro de Buíque. O quarto dela tinha os mesmos itens dos destinados aos hóspedes, localizados no primeiro andar, porém com os produtos pessoais do dia a dia e seus materiais da escola, que ficavam em uma prateleira do lado oposto à cama. Segundo a Vaqueira, a todas as

funcionárias que queriam ou precisavam, era disponibilizado um quarto, fato confirmado por sua patroa:

Tanto ela como as outras meninas que trabalham comigo, caso precise, moram aqui, é algo opcional, mas se elas estiverem precisando, eu deixo um quarto pra cada uma, não me importo com a parte financeira. Hoje tem ela e mais uma que trabalha no restaurante e outra que me ajuda na minha casa (entrevista realizada em junho de 2023).

Apesar de tal prática remeter a situações comuns a muitas funcionárias, principalmente às que trabalham em afazeres domésticos, de terem que morar no ambiente de trabalho, no caso da Vaqueira, a opção foi por questões pessoais. Conforme algumas conversas durante as observações, ela se sentia bem ficando lá, visto que a casa em que as filhas estavam era a mesma que viveu com seu antigo marido, o que ainda era desconfortável para ela: “*eu vou pra casa todo fim de semana, praticamente, mas lá ainda traz lembranças ruins, do meu antigo marido, aqui também é no centro e mais perto da escola*” (extrato da observação realizada em 06/09/2023). Com base em tal relato, fica nítido que não é uma exigência de sua patroa que ela fique morando no trabalho, mas uma decisão movida por questões pessoais.

Em relação à presença de textos escritos, na pousada existem alguns que são bem típicos de tal estabelecimento, tais como: placas de boas-vindas, mensagens de otimismo, placas com avisos, caderno com formulários para os dados dos hóspedes e placas que proíbem o uso de cigarro no ambiente. Alguns desses fragmentos escritos podem ser observados na figura a seguir:

Figura 12 – Placas com avisos e mensagens



Fonte: acervo do autor, 2023.

Muitas dessas placas foram colocadas pela própria Vaqueira, que informou que o ambiente estava precisando de uma “vida”. A placa que remete ao aviso (afixado na parede com folha de papel ofício), foi colocada por sua patroa, que pediu para colocar, pois nela constam as regras da pousada, tais como: horário de entrada e saída, horário para diminuir o barulho nos quartos, regras para deixar a pousada, dentre outras. As plaquinhas com as mensagens foram escolhidas e afixadas pela Vaqueira, no ano de 2022, como mostra o diálogo a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 06/09/2023 – pousada

Vaqueira: *essas plaquinhas aqui, foi eu que pedi pra comprar, no ano passado. Porque o ambiente estava vazio, sem animação.*

Pesquisador: *e as plaquinhas melhoraram o ambiente, foi?*

Vaqueira: *foi sim, professor, veja, o povo chega pra se hospedar, tava as paredes vazias, sem vida, agora chegam, já tem as mensagens aí pra lerem, enquanto pega os dados deles, a pessoa vai lendo o que tem, é outra coisa.*

Pesquisador: *e quem escolheu essas frases?*

Vaqueira: *eu fui lá naquela loja de (xxx) e comprei, a vendedora ia lendo as que tinha e eu ia escolhendo as que me tocava mais, todas são bonitas.*

Pesquisador: *you acha importante mesmo elas, né?*

Vaqueira: *acho sim, hoje eu já leio algumas, também lembro da leitura delas. Um ambiente assim fica mais gostoso.*

Pesquisador: *qual dela você mais gosta?*

Vaqueira: *essas aqui, tem essa grande preta que eu sei.*

Pesquisador: *e qual é?*

Vaqueira: *FÉ, ter fé é importante na vida da gente. Essa outra aqui é... S O, é SO, né?*

Pesquisador: *isso, agora lembre-se do N, aí fica SON.*

Vaqueira: *e o H fica solto né? SONHOS, como é bom sonhar, professor, sem sonhos a vida não tem sentido. As letrinhas pequenas já é mais difícil, mas essas grandes, chamam atenção, por isso gostei delas.*

O extrato acima apresenta alguns elementos importantes relativos aos saberes que a Vaqueira possui sobre a relevância de materiais escritos dentro de ambientes de hospedagem, como é o caso da pousada em que trabalha. Ao destacar a importância de fixar plaquinhas com mensagens motivacionais ou de reflexão, a Vaqueira agrega sentidos à presença de tais fragmentos escritos, destacando que, por meio deles, o ambiente fica mais acolhedor. Além disso, pode promover um momento de deleite para os clientes, pois, enquanto esperam, estão observando o que está posto na parede, realizando sua leitura.

Esse entendimento dado pela Vaqueira demonstra conhecimentos sobre organização de ambientes, como também revela que ela consegue dar um sentido à circulação de materiais

escritos no meio social, lembrando que tal ação de colocar as placas ocorreu antes de sua entrada na EJA, reforçando ainda mais que já possuía diversos saberes sobre os textos presentes na sociedade. Analisar tal relato da Vaqueira vai ao encontro de várias discussões teóricas que já apresentamos e corrobora o que Soares (2019) afirma em alguns de seus escritos: adultos podem não ser alfabetizados, todavia podem ser considerados letrados por fazerem uso da leitura e da escrita em diversas práticas sociais.

A Vaqueira demonstra ainda, em seu relato, que algumas palavras presentes nas plaquinhas possuem um sentido para ela, como as palavras FÉ e SONHO. Ambas estão escritas de forma destacada, com letras maiúsculas e em negrito, o que auxilia no processo de observação por parte das pessoas, mas, mais do que palavras, tornaram-se algo que faz sentido no universo diário da Vaqueira, quando ela demonstra que *“na vida é importante ter fé e que sem sonho a vida não faz sentido”*. Palavras como essas podem se tornar geradoras de sentimentos para diversas pessoas, como no caso da Vaqueira e, como a mesma reconhece, colocar tais frases na pousada auxiliaria na atribuição de *“bem-estar”* ao ambiente, dando-lhe um novo aspecto.

Podemos inferir, também, que tais palavras fazem parte do perfil de vida dela, que, mesmo diante de tudo que passou ao longo de sua existência, demonstra sempre ser uma adulta que acredita em si e nas pessoas. Palavras como essas também poderiam fazer parte de seu processo educativo, indo ao encontro da experiência feita por Paulo Freire na alfabetização de adultos, em que utilizou palavras geradoras, vindas da realidade dos sujeitos educandos, para alfabetizá-los. Assim, mostrava que tais palavras auxiliavam no processo de alfabetização, de uma forma a trazer os conhecimentos dos próprios adultos para dentro do ciclo de aprendizagem, de uma forma contextualizada e com sentido para eles (Freire, 2005).

Refletindo sobre essa prática pedagógica de Freire, tanto a Vaqueira como sua patroa nos informaram que uma das primeiras palavras que ela aprendeu a ler e a escrever, após entrar na escola, foi POUSADA, seguida da palavra RESTAURANTE, sendo que a primeira ela escrevia e a outra conseguia identificar e fazer a leitura, conforme vemos na seguinte fala: *“ela já consegue fazer o nome de pousada, quando a gente pede, já consegue ler restaurante, até o ano passado ela sabia fazer o nome dela”* (extrato de uma conversa com a patroa da Vaqueira realizada no dia 29/09/2023).

Como a Vaqueira sempre tinha contato com essas duas palavras escritas, porque no restaurante havia esse nome, assim como em várias partes da pousada, elas se tornaram palavras importantes para seu dia a dia, e ela falava com felicidade sobre o aprendizado delas: *“eu já tô*

anotando o nome pousada, quando vem o cliente eu pego o dinheiro, escrevo pousada e coloco no cofre. *Aí já faço isso que antes era a outra menina que fazia*” (extrato da observação realizada no dia 29/09/2023). Escrever a palavra pousada se tornou algo com sentido para a Vaqueira, visto que é um conhecimento de aplicabilidade em suas práticas sociais. Além disso, houve um processo de autonomia quando se discorre que quem fazia isso era outra pessoa e, quando aprendeu, passou a fazer.

Dentre as várias placas presentes na pousada, havia uma que chamava a atenção por se fazer presente em muitos espaços: a placa com a mensagem de que era proibido fumar no interior do estabelecimento. Essa informação foi uma iniciativa da Vaqueira, por meio de uma necessidade dentro do ambiente e que não existia antes, como percebemos no diálogo a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 06/09/2023 – pousada

Vaqueira: *tem umas placas aqui que foi eu que coloquei, professor. Essa aqui de proibido fumar.*

Pesquisador: *qual?*

Vaqueira (vai mostrar): *essa ali, que tem o cigarro.*

Figura 13 - Placa de proibido fumar



Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *e por que você colocou?*

Vaqueira: ***professor, tinha uns hóspedes aqui que deixavam os quartos podres de cigarro, quando eu ia limpar, nem conseguia aguentar o cheiro. Tem umas doutoras aqui, que ficam hospedadas, que tem problema. Aí eu pensei, sabe de uma coisa, vou colocar as placas, tem essa aqui e lá em cima tem também. E essa aqui tem a imagem e os nomes, porque aí se alguém não sabe ler, já entende que não pode fumar, mesma coisa daquelas de silêncio nos hospitais, faz zuada quem é mal educado, mas tá um dedo lá indo pra boca.***

Pesquisador: *mas você já lê aí, né?*

Vaqueira: ***leio por que eu sei o que é, né professor? (Aponta) proibido fumar nesse local. Eu já aviso quando eles chegam, quer fumar, venham pra fora, mas cuidado para não explodir o posto (ri).***

Pelo relato acima, constatamos, mais uma vez, que a Vaqueira compreende a importância do uso de placas enquanto um gênero textual que sinaliza ou informa sobre algo. Além disso, ela consegue trazer relações com outros textos pertencentes a esse gênero, como placas de silêncio expostas em ambientes de saúde. Outro ponto importante está na forma como compreende a constituição de uma placa, baseando-se na linguagem verbal e não verbal, destacando que, dessa forma, todos os públicos podem entender, independentemente de saberem ler ou não, mas que, no seu caso, de tanto ver e explicar o conteúdo exposto no material, já consegue saber o que tem de forma automática.

Um dos eventos de letramentos bem comum em ambientes de hospedagem é o uso e preenchimento de fichas ou formulários com os dados dos hóspedes. Na pousada em que a Vaqueira trabalhava, cada hóspede preenchia o modelo específico da pousada, e ela os auxiliava em alguns momentos. Vale destacar que, das seis observações que fizemos, apenas em uma delas a Vaqueira teve contato com um hóspede, na realizada no dia 29 de setembro, no turno da tarde de uma sexta-feira.

A comunicação entre eles se deu de forma amigável. A Vaqueira nos informou que o hóspede já estava acostumado a ficar na pousada quase todos os fins de semana, pois trabalhava como divulgador de uma marca específica e aproveitava que havia feira aos sábados na cidade para fazer as divulgações. Nesse ponto, quase todo o preenchimento da ficha para hospedagem foi feito por ele, e a Vaqueira só observava e recolhia o pagamento. Quando ele saiu, solicitamos que ela nos explicasse como era a estrutura da ficha cadastral, como vemos no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 29/09/2023 - pousada

Pesquisador: *A ficha que ele preencheu, qual o modelo que vocês usam, Vaqueira?*

Vaqueira: *deixa eu ir pegar pra o senhor ver.*

Figura 14 - Ficha cadastral para os clientes da pousada

POUSADA CENTRAL
CADASTRO DE CLIENTE

NOME: _____

CPF: _____

Apto: _____ VALOR DA DIÁRIA: R\$ _____ QUANT. DE PESSOAS: _____

ENTRADA: ____/____/____ SAÍDA: ____/____/____

QUANT. DE DIÁRIAS: _____ VALOR TOTAL: R\$ _____

TELEFONE: _____

ASSINATURA DO HOSPEDE _____

Fonte: acervo do autor, 2023.

Vaqueira: *é esse aqui. Tem muita coisa não. Nome, CPF.*

Pesquisador: *tu sabes o que mais tem nele?*

Vaqueira: *a quantidade de diária que a pessoa vai ficar, o valor, o dia que entra e sai.*

Pesquisador: *mas essa aqui, você ajuda a preencher?*

Vaqueira: *Tem cliente que já tá tão acostumado a ficar aqui, que ele mesmo preenche, como esse aí que o senhor viu. É que eu fico com vergonha de errar, mas eu sei onde fica as datas, onde bota quantas pessoas é (me mostra). Mas prefiro que eles coloquem. Mas tem vez que eu faço, quando já tenho intimidade. Tem duas linhas aqui (mostra) que é onde coloca o valor, a primeira o preço, que tá por sessenta ou setenta reais, e a outra eu somo, se ficar dois dias... cento e vinte ou cento e quarenta, isso aí eu sei, matemática eu gosto e sei.*

Pesquisador: *e sabe ler também, deixe de coisa.*

Vaqueira: *essa última linha é pra colocar o nome deles, a assinatura. Geralmente quem faz mais essa parte é a outra menina, mas eu ajudo também, do meu jeito, mas ajudo. Como já disse pro senhor, eu gosto de aprender, que o mundo tá aí pra ensinar, né? Essa ficha aqui é fácil, mas tem umas no hospital mesmo, que é mais difícil e a pessoa não tem que saber? Nem que seja onde assinar o nome, saber a data de nascimento, que tem gente que nem isso sabe, saber onde nasceu, nomes dos pais, isso é importante pra vida da gente.*

O preenchimento de formulários ou fichas é um evento de letramento muito comum no dia a dia das pessoas, seja para uma hospedagem, para uma consulta rotineira ou de urgência, para um crediário de loja, para se candidatar a empregos, dentre outros lugares. Sendo assim, com base no relato anterior, esse tipo de evento circula diariamente no ambiente de trabalho da Vaqueira, fazendo com que ela desenvolva formas de interação diante dele.

Pelo extrato, é possível perceber que a Vaqueira tem vários conhecimentos relativos ao que compõem o gênero textual em destaque, no momento em que diz que há “*nome, CPF, valores da diária, tempo de hospedagem, assinatura*”. Tais conhecimentos demonstram que se apropriou de tal gênero e, além disso, ela mostrou onde as informações são colocadas. Apesar de dizer que, até certo ponto, não sabe preencher, sua fala demonstra o contrário, o que pode ser explicado por um receio ou *vergonha de errar*, mas que isso muda ao ter uma certa intimidade com a pessoa que está se hospedando.

Esse tipo de relato também apareceu na pesquisa de Barros (2011), em que um dos adultos participantes demonstrou ter alguns conhecimentos ligados ao gênero ficha ou formulário, mas, por outro lado, tinha desconhecimento de algumas informações necessárias para o preenchimento, caso que não se aplica à Vaqueira, pois ela mostrou saber onde cada informação ficava (levando em consideração a ficha com a qual ela estava habituada). Além disso, segundo a autora do estudo, ele não se sentia seguro em tentar preencher o material por não dominar a escrita.

Em relação a outras fichas de cadastro que se diferem da presente no ambiente de trabalho da Vaqueira, ela mostrou ter conhecimento de que cada ambiente pode ter uma ficha específica, ao citar a ficha de cadastro do hospital. Todavia, mesmo apontando que há fichas mais complexas, destaca informações que podem aparecer nelas, como saber a *data de nascimento, nomes dos pais, onde nasceu*. Tais informações extrapolam o material com o qual está acostumada a usar, mas, ao falar delas, demonstra ter conhecimento do evento de letramento em questão e que pode aparecer de várias maneiras. Esse é um dos motivos dela considerar a ficha que a pousada disponibiliza como fácil.

Diante de tais informações trazidas pela Vaqueira, vale a pena revisitar o que discute Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) sobre o termo letramento. Para os autores, “o letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos [...] envolvendo, assim, o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever”. Tal consideração vai ao encontro do uso da leitura e da escrita feito pela Vaqueira nos eventos de letramentos na pousada, seja com a ficha, como também com a função social das placas.

Diante do discorrido nesta subseção, constata-se que o ambiente de trabalho da Vaqueira proporciona uma interação efetiva com diversos materiais escritos. Seguindo o caminho dessa discussão, apresentaremos, a seguir, as interações da Vaqueira em alguns eventos de letramentos no ambiente do restaurante. Vale salientar que optamos em separar os dois estabelecimentos, por considerarmos que ambos possuem características específicas e, assim, eventos de letramentos próprios.

5.1.6 “Aqui a gente não usa cardápio, mas era pra ter, os clientes perguntam se tem”: as interações da Vaqueira no restaurante

As observações ocorridas no ambiente do restaurante foram as que ocuparam mais tempo em nossa pesquisa extraclasse com a Vaqueira. Como os dois estabelecimentos eram próximos, no mesmo local, a Vaqueira começava seu dia fazendo os afazeres da pousada por volta das 6 horas da manhã e, às 8 horas, abria o restaurante, onde servia café da manhã, almoço e jantar. Vale destacar que as refeições no restaurante não faziam parte do preço pago pelos hóspedes na pousada, pois a diária era sem refeição.

A opção da Vaqueira de ficar mais tempo no restaurante se dava porque havia uma maior movimentação. Assim, desse estabelecimento, era possível ver quem chegava na pousada e, caso precisasse, ela ia atender com a outra funcionária que também trabalhava nos dois

estabelecimentos. A rotina da Vaqueira, ao longo do dia, era cansativa, como já destacamos em outros momentos, visto que fazia muitos afazeres em seu trabalho:

Eu acordo às 5h da manhã, professor, tem dia que eu não paro, o senhor mesmo já viu aqui, eu faço as compras, limpo tudo na pousada, ajudo no restaurante, a única coisa que eu não faço é cozinhar, mas o resto... E tem dia que chego da escola e ainda vou mexer no celular, no Instagram e no Youtube, vou dormir quase meia noite” (extrato da observação realizada no dia 03/10/2023).

Conhecer tal rotina da Vaqueira nos ajuda a entender a motivação e a força de vontade que ela tem ao sair à noite para o ambiente escolar.

Sobre o ambiente interno do restaurante, ele era bem simples e pequeno, contendo as mesas e cadeiras, com quatro lugares, uma geladeira, o espaço para o *self-service*, o balcão, a cozinha e um pequeno anexo que funcionava como uma sorveteria. Havia uma televisão e um aparelho de som no espaço, que tocava músicas o dia inteiro, o que dificultou nossa captação dos áudios, partindo assim, para muitas anotações no diário de campo. Em relação a fragmentos escritos, que configuram os possíveis eventos de letramentos vivenciados pela Vaqueira, encontramos a leitura de rótulos dos produtos e algumas frases escritas no espaço destinado à sorveteria. Além disso, o ambiente era usado pela Vaqueira para fazer suas tarefas da escola, com a ajuda de sua colega de trabalho.

Por ser um ambiente com muito fluxo de pessoas, ficamos sentados em uma posição que fosse possibilitasse observar todas as ações feitas pela Vaqueira, sendo que, na maioria do tempo, ela estava fazendo alguma limpeza ou atendendo um cliente. Nos momentos de atendimento, constatamos que fazia uso de cordialidade, atendendo a todos com bastante atenção e paciência e sempre indagando se precisavam de alguma coisa, o que pode ser observado no seguinte relato:

Eu gosto de atender as pessoas assim, professor, até quando é pariceiro⁵¹, aqui é meu trabalho, e quando eu tô nos cantos, gosto de ser atendida do mesmo jeito, com educação. Não sei ser mal educada, agora tem uns bebôes que chegam aqui, que eu preciso ser mais dura, que tem pessoa chata no mundo (extrato da observação realizada no dia 03/10/2023).

⁵¹ A palavra “pariceiro”, no contexto em que a Vaqueira usou, denota a ideia de uma pessoa amiga, confiável.

O atendimento da Vaqueira mostra que, ao longo de sua experiência, desenvolveu formas de lidar com as pessoas em cada tipo de local. Tal concepção aparece em cada um dos perfis já apresentados dela, o que mostra formas de agir bem singulares (Lahire, 2004).

Sobre as mensagens escritas na parede do estabelecimento, todas tinham relação com a sorveteria. Segundo a Vaqueira, o espaço ainda não estava funcionando, mas aproveitava para fazer as tarefas nele, que era mais silencioso que os demais. Sobre as frases ou palavras, informou-nos que conhecia algumas, as menores, e, de tanto ficar no ambiente, sempre tentava “juntar” as letras; em relação às outras, sua colega lia, como vemos no relato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 03/10/2023 – restaurante

Pesquisador: *agora aqui tem muitas palavras escritas na parede, não é Vaqueira?*

Vaqueira (olhando para as paredes): ***tem, professor. De vez em quando a menina (XXX) que trabalha na lanchonete fica me perguntando se eu sei as palavras, aí ela me ajuda a ler.***

Pesquisador: *ela é quem te ajuda nas tarefas da escola também?*

Vaqueira: *é sim, ela é quem me ameaça, mas é na brincadeira, mas quando ela pode e eu não sei, pergunto a ela, é porque aqui a pessoa não para.*

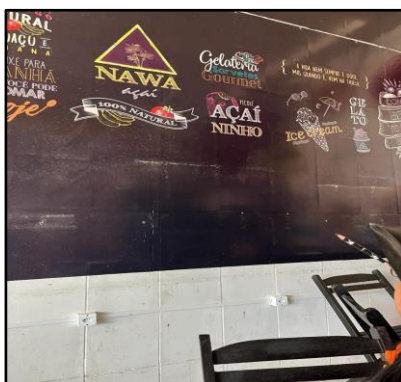
Pesquisador: *e quais dessas palavras aí você já sabe ler?*

Vaqueira: *eita meu Deus, agora aí, deixa eu ver.*

Pesquisador: *tem pressa não.*

Vaqueira (olhando para as palavras).

Figura 15 - Palavras na parede do restaurante



Fonte: acervo do autor, 2023.

Vaqueira: *o número 100.*

Pesquisador: *isso.*

Vaqueira: *NA, NA, TU, TU. NATURAL. Muitas é que eu esqueço, minha cabeça é tanta coisa. Agora aquela ali, eu já li pra menina.*

Pesquisador: *Qual?*

Vaqueira: *aquela grandona que começa com A. A... o A é só? AÇAÍ.*

Pesquisador: *isso mesmo, parabéns.*

Vaqueira: *Naquele outro lado ali também tem umas, que eu já li, deixa eu mostrar ao senhor (olha e aponta para as palavras).*

Figura 16 - Palavras e frases expostas na parede do restaurante



Fonte: acervo do autor, 2023.

Vaqueira: *C O, CO PO, COPO. Eu já fiz na sala essa palavra um monte de vez (ri). Tem AÇAÍ de novo.*

Vaqueira: *Aquela frase ali eu li com a menina, P O, PO DE, PODE. T O, TO M A, MA. PODE TOMA.*

Vaqueira e pesquisador: **NÃO DE I XE PA RA A MAN HÃ O QUE VO CÊ PODE TOMAR HOJE.**

Vaqueira: *eita, não deixe para amanhã o que você pode tomar hoje, no caso o açaí, num é?*

Notamos, com base no diálogo acima, algumas evidências importantes sobre o uso que a Vaqueira já faz da leitura e da escrita em seus espaços sociais, nesse caso, de trabalho. Vale salientar que, diante da posição de pesquisador, em muitos momentos tivemos que nos resguardar ao responder algumas de suas perguntas ou interações, mas, em outros, como o relatado acima, foi necessário dar maior atenção, visto que ela estava demonstrando orgulho em saber muitas das palavras ou frases expostas na parede do estabelecimento.

Quando lidamos com pessoas adultas que estão em processo de alfabetização, é preciso compreender que suas expectativas de aprendizagens se diferem de outros públicos da educação básica. Nesse sentido, muitas dessas expectativas estão relacionadas “a apropriação de habilidades de leitura para ler com autonomia em situações do cotidiano; a aquisição da leitura para participar de diferentes situações, ampliando conhecimentos [...]; compreensão aprofundada dos textos, evidenciando, nas situações sociais [...]” (Amorim, 2009 citado por Leal; Albuquerque; Amorim, 2013, p.74).

Baseando-se nas autoras citadas, algo que elas discorrem é sobre o processo de compreensão de textos presentes nas situações sociais. Ao ler a frase exposta na parede, a Vaqueira fez uma inferência importante: *no caso, açaí*. Tal inferência traz um sentido de

compreensão, por parte dela, de uma informação que não estava explícita na frase, mas que demonstra compreendê-la.

Outro aspecto que merece destaque sobre o diálogo supracitado é a importância do apoio das pessoas que fazem parte da vida da Vaqueira. Ela sempre destacou, ao longo das observações, que existiam diversas pessoas que a auxiliavam em atividades escolares e que atribuía uma grande relevância. Esse ponto também foi citado por sua patroa, que destacou que: *“sempre, quando eu estou aqui ela chega com o caderninho, olha o que eu aprendi hoje, essa palavra, essa frase, a senhora me ajuda a fazer essa tarefa? Sempre que posso estou ajudando-a, sempre que ela traz alguma coisa”* (entrevista realizada em junho de 2023).

Apesar de tais eventos de letramentos, ligados a atividades escolares, não fazerem parte do estabelecimento do restaurante, optamos por trazê-los nesta subseção, visto que o ambiente foi usado para o respectivo fim e que, como nos informou a Vaqueira, *“é um único momento que eu tenho pra fazer minhas atividades. Eu passo o dia aqui dentro e tem quem me ajude”*. Das seis observações realizadas fora do ambiente escolar, em quatro delas houve alguma atividade feita pela Vaqueira no restaurante, que aconteciam em momentos em que o movimento de fregueses diminuía, geralmente ao final da tarde. Em uma delas, captamos o seguinte diálogo:

Extrato da observação realizada no dia 29/09/2023 – restaurante – atividade escolar

Vaqueira: *essa semana teve um monte de atividades que a professora passou, de português e matemática* (Me chama para ver).

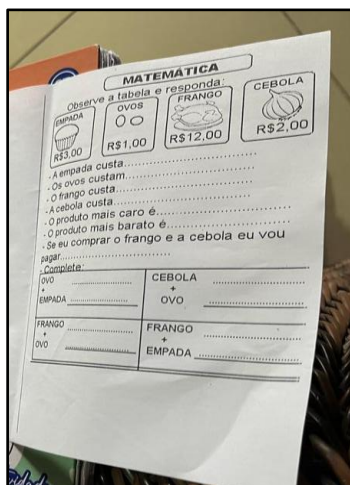
Pesquisador: *mas você fez quase todas aí.*

Vaqueira: *fiz na aula, mas ficou essa de matemática. Quer me ajudar não?*

Pesquisador: *você sabe que não posso (rindo).*

Vaqueira: *eu sei, professor, vou fazer com (XXX).* (Chama a menina que trabalha com ela).

(XXX): *agora faça direito que você só brinca. Essa é de matemática, tá quase respondida.*

Figura 17 - Atividade escolar

Fonte: acervo do autor, 2023.

(XXX): *nessa aqui tá pedindo pra você observar a tabela e responder essas questões embaixo, mas você vai me ajudar a ler. Leia esse nome de cima, primeiro produto.*

Vaqueira: *E... (pensa por um tempo), como ler esse M aqui?*

(XXX): *aqui você lê EM. Tem que ter paciência (ri).*

Vaqueira: *EM PA DA, EMPADA.*

(XXX): *muito bem. O outro.*

Vaqueira: *Ô, Ô, OVO?*

(XXX): *isso. Mas é ovos, que tem o S no final. O outro?*

Vaqueira: *Essa primeira sílaba aqui eu não sei não, F R A.*

(XXX): *essa sílaba você lê de uma vez só, até o N. Fica FRAN.*

Vaqueira: *FRANGO.*

(XXX): *e essa?*

Vaqueira: *CE BO LA, CEBOLA. (Leu mais facilmente).*

(XXX): *aí aqui embaixo tá o preço deles. Qual o preço deles?*

Vaqueira: *da empada, três reais. Do ovo, dez reais.*

(XXX): *tem certeza? Olha a vírgula no número onde tá. Pra ser dez ela precisa tá depois do zero e ter outro zero.*

Vaqueira: *um real, um real. o Frango, doze e o outro dois reais.*

(XXX): *agora vamos pra perguntas.*

Vaqueira: *A empada... esse outra aqui?*

(XXX): *CUSTA.*

Vaqueira: *A empada custa... três real.*

[...]

(XXX): *agora vamos fazer o resto. Nessa aqui tá perguntando qual é o produto mais caro. Qual é?*

Vaqueira: *o frango. Escreve o nome, é?*

(XXX): *sim. Agora leia o outro só.*

Vaqueira: *nossa senhora (ri): o produto, né?*

(XXX): *sim.*

Vaqueira: *o produto ma... ma... esse aqui.*

(XXX): *mais.*

Vaqueira: *o produto mais BA RA TO, BARATO, é?*
 (XXX): *isso mesmo, qual é?*
 Vaqueira: *o ovo, escrevo o nome?*
 [...]

Apesar de ser um extrato longo, é de suma importância, pois mostra a interação em um evento de letramento escolar, sendo realizado em um outro espaço, por se tratar de atividades passadas pela docente para serem feitas em casa. Além disso, nesse extrato, foge-se da ideia de ensino que toma o professor como o único responsável pelo processo de aprendizagem. Nesse caso específico, outra pessoa do ciclo social da Vaqueira assume tal função, auxiliando em algo tão importante: a aquisição da leitura e da escrita por uma adulta em processo de alfabetização. Tal evento indica que a escola não é a única instituição responsável pelo processo de aprendizagem (Kleiman, 1995; Street, 2014).

Algo que vale a pena destacar é que esses momentos chamavam a atenção de outras pessoas. Assim, enquanto ocorria tal evento de letramento, uma hóspede fixa da pousada⁵² vinha ao encontro das meninas e tecia alguns comentários importantes, como vemos a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 29/09/2023 – restaurante

Hóspede: ***eu quero ver um dia você lendo tudo. Que você é muito desenrolada.***
 Pesquisador: *mas ela já tá no caminho, lendo muita coisa.*
 Hóspede: ***depois vou pedir para você escrever meu nome, MARIA.***
 (XXX): *ela sabe escrever, mostre a ela aí Vaqueira?*
 Vaqueira (começa a escrever).

Figura 18 – Escrita do nome Maria



Fonte: acervo do autor, 2023.

Vaqueira: *M A, né?*
 (XXX): *isso mesmo. Como faz RI?*
 Vaqueira: *sei não (ri).*
 Hóspede: *você sabe sim, um R I.*
 Vaqueira: *MA RI.*
 Hóspede: *e o que tá faltando aí? MA RI.*
 Vaqueira: *um A.*

⁵² Algumas pessoas que trabalham no município de Buíque, mas não são naturais de lá, ficam a semana toda na pousada, como uma espécie de moradia provisória.

Hóspede: *ela sabe, tá vendo. Aprenda mesmo, fico muito feliz por você.*

A interação ocorrida entre a hóspede e a Vaqueira demonstra que o restaurante se tornou um ambiente de produção e compartilhamento de conhecimentos, em que a interação com outras pessoas favorecia esse processo. Além disso, em todas essas interações, houve uma identificação de respeito em relação à condição de não alfabetizada da Vaqueira, não aparecendo nenhuma situação de preconceito entre as pessoas que tiveram contato com ela. Tais atitudes auxiliam a romper uma visão preconceituosa em torno da condição do adulto não alfabetizado (Galvão; Di Pierro, 2012).

Para finalizarmos, vale destacar algo que a Vaqueira explanou em nosso primeiro encontro no ambiente do restaurante, e que deu sentido ao título deste tópico: seus conhecimentos sobre outros gêneros textuais que podem existir em estabelecimentos como restaurantes, lanchonetes, sorveterias, dentre outros. Assim, ao falar sobre o que havia e o que não havia no seu local de trabalho, sentia falta da presença de um cardápio:

Extrato da observação realizada no dia 05/09/2023 - restaurante

Vaqueira: *aqui é bem pequeno professor, mas se eu fosse dona, colocava umas coisas que aqui não tem.*

Pesquisador: *e o que seria?*

Vaqueira: *mais ventiladores, que aqui é quente, umas fotos na parede e um cardápio.*

Pesquisador: *e por que você acha que isso faz falta?*

Vaqueira: *as fotos de coisa da região, Catimbau⁵³, da cidade, deixa mais bonito, né? Agora o cardápio é o mais importante. **Aqui a gente não usa cardápio, mas era pra ter, os clientes perguntam se tem, aí eu digo, tem não, mas fale com a dona pra colocar.***

Pesquisador: *e o que você colocaria em um?*

Vaqueira: *eita, deixa eu pensar... **eu colocaria os pratos que tem, o preço das coisas que tem que ter, aí o povo não ficava perguntando e só comprava se quisesse, eu ia colocar com os nomes e desenhos. Tem um que é assim lá no (XXX) aí ajuda a pessoa a pedir sem errar. O cardápio facilita a vida do cliente.***

Pesquisador: *você está certa, é bom ter mesmo.*

A Vaqueira, por todos os relatos apresentados até aqui, demonstrou ter se apropriado de vários conhecimentos sobre usos e funções da escrita em diversos eventos de letramentos. No

⁵³ O Parque Nacional do Catimbau é uma reserva biológica, com predominância do bioma Caatinga e abrange, dentro do seu território, um dos maiores sítios arqueológicos do Brasil, ocupando a segunda posição de maior parque arqueológico do país. Atualmente, o parque contribui para que Buíque entre na rota de turismo, recebendo visitantes das várias regiões brasileiras, como também pesquisadores de diversas universidades.

diálogo anterior, percebemos a importância que é atribuída ao cardápio como um texto que circula em ambientes de venda de comidas. Além disso, assim como no uso das placas, ela destaca que utilizaria muitas imagens. Inferimos que tal reflexão se dá mediante a sua condição de adulta não alfabetizada, e que o texto não verbal auxilia no processo de compreensão dos gêneros que circulam socialmente, evitando, assim, constrangimentos no momento de interagir com esses textos. De qualquer forma, faz parte do gênero textual “cardápio” a presença de figuras ilustrativas dos pratos servidos no restaurante, como exemplificado pela Vaqueira.

Ao longo das discussões desta subseção, a Vaqueira citou que, ao chegar da escola, muitas vezes ia dormir tarde porque ficava “*mexendo*” no *Instagram* ou no *Youtube*. Nesse sentido, apresentaremos a seguir as interações da Vaqueira com eventos de letramentos digitais.

5.1.7 “Eu não escrevo nada, só posto as coisas”: os eventos de letramentos digitais vivenciados pela Vaqueira

As interações da Vaqueira com eventos de letramentos mediados por meios digitais, sendo o celular o principal, aconteceram em todas as observações extraclasse. Vale salientar que, neste texto, consideramos como eventos de letramentos digitais aqueles em que o uso de algum instrumento tecnológico media a comunicação entre as pessoas, havendo, assim, algum fragmento escrito. Para isso, é importante haver uma familiarização do sujeito com esses instrumentos e suas ferramentas, independentemente do nível de domínio da leitura e da escrita. Além disso, compreendemos que existem diversos conceitos de letramentos (Graff, 2016); por esse motivo, corroboramos com Street (2014) e Pereira (2013) quando discutem que é preciso abordar o tema no plural.

Nas pesquisas de Dorini (2017) e de Lima (2018)⁵⁴ encontramos duas discussões importantes ligadas ao uso da tecnologia por pessoas adultas que não dominavam completamente a leitura e a escrita. Na primeira, a pesquisadora evidenciou que os adultos de sua pesquisa faziam um uso limitado de eventos que envolviam escrever alguma mensagem pelo celular ou em redes sociais. Por sua vez, na pesquisa de Lima, ela destaca que o uso de redes sociais fazia parte do contexto de uma adulta em processo de alfabetização e que, para isso, copiava mensagens que via em outros suportes de textos e reproduzia no *Facebook*. Além

⁵⁴ As duas pesquisas foram apresentadas na parte da revisão de literatura desta tese. Ambas pesquisadoras, investigaram adultos frequentantes da EJA, mas em fases de alfabetização diferenciada, por isso na pesquisa de Lima (2018) seus sujeitos já apresentam um maior domínio da leitura e da escrita.

disso, com o passar do tempo, a adulta participante começou a escrever suas próprias mensagens.

Os eventos de letramentos vivenciados pela Vaqueira, envolvendo o uso do celular, foram diversos: acesso a redes sociais, com destaque para o *Instagram*, *Facebook* e *TikTok*; acesso ao *Youtube*, escolhendo as músicas que queria ouvir e compartilhando-as para o som da pousada e do restaurante; o uso de máquina de cartão para receber os pagamentos dos clientes e, por último, o uso de aplicativos educacionais que auxiliavam no processo de alfabetização.

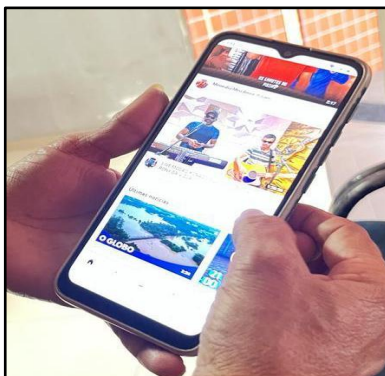
Sobre a apropriação dos recursos, a Vaqueira nos informou que não era difícil, mas que tinha dificuldades para escrever:

Assim que comprei esse celular aqui tive mais dificuldades, mas depois acostumei, mexo em tudo, boto música, mexo no Instagram, Facebook, TikTok, WhatsApp, mas eu não escrevo nada, só posto as coisas, ainda não tenho coragem de escrever, mas já leio coisas simples, bom dia, boa tarde, tudo bom (entrevista realizada no mês de junho de 2023).

Com base no relato da Vaqueira, constatamos que o fato de não estar totalmente alfabetizada não a impedia de usar os diversos recursos do aparelho celular, assim como também dos aplicativos, apesar de ter receio de escrever algo, possivelmente por causa do medo de errar ou de não escrever corretamente. Tal condição é discutida por Lima (2018) e Garcia (2020), ao evidenciarem que a incorporação dos discursos de incapacidade, motivada pelo medo de escrever, fica evidente nas falas de adultos não alfabetizados, destacando uma visão preconceituosa que a sociedade atribui a quem não saber ler e escrever. Apesar de tal receio, foram inúmeros os momentos em que a Vaqueira demonstrou ser uma usuária assídua do celular, atribuindo diversos sentidos a sua utilização. Em um desses usos, destacamos um evento de letramento em que é escolhida uma música no aplicativo *Youtube*:

Extrato da observação realizada no dia 26/09/2023 - restaurante

Pesquisador: *você escuta muita música de vaquejada, né? E como tu faz pra procurar no celular?*
 Vaqueira: *eu faço assim, eu boto aqui (entrando no Youtube) aí eu vou, é... aperto aqui.*

Figura 19 – Acesso ao Youtube

Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *você sabe o nome desse negocinho aí que você apertou?*

Vaqueira: *pra música, epa, per aí... eu chamo de... agora esqueci, como é que se chama... ah, é blutu.*

Pesquisador: *isso, tá sabida toda.*

Vaqueira: *aí daqui eu já coloco no som ali e fico escutando as músicas o dia todinho, eu não sei fazer nada sem música. Música é vida pra gente, chega relaxa.*

Pesquisador: *e se tu quiser ouvir um cantor específico, como tu faz?*

Vaqueira: *um cantor que eu gosto?*

Pesquisador: *é.*

Vaqueira: *eu coiso aqui, olha* (aperta no captador de áudio). *Aí eu digo o nome do cantor e aparece o que eu falei aqui e a música.*

Pesquisador: *espertinha toda, grava o áudio, né?*

Vaqueira (ri muito): *é, quando eu quero ouvir uma música de cara véia, aí eu aperto aqui e falo ... pronto* (aperta e fala uma música) *“música de cara véia orgulho não vale nada”, óia aí, foi.* (Música toca), *tá vendo, é assim.*

[...]

A Vaqueira demonstra, baseado no diálogo acima, ter se apropriado do aplicativo Youtube e de suas ferramentas. Esse aspecto é evidenciado ao destacar a ferramenta *Bluetooth* para compartilhamento do áudio no aparelho de som. Além disso, outro aspecto importante é quando percebe que, ao “pedir” uma música por meio da ferramenta de áudio do aplicativo, ele primeiro escreve a música que a pessoa deseja para depois fazer a busca, ou seja, há, por parte dela, uma compreensão do processo de escrita realizado pelo aplicativo.

Como demonstramos no perfil inicial da Vaqueira, seu dia a dia é marcado pela incorporação de práticas ligadas à vaquejada. Isso também fica nítido nas escolhas das músicas que ouve em seu cotidiano, como também nos vídeos que assiste em suas redes sociais. Nesse sentido, em uma das observações, ela nos mostrou como fazia uso das redes *Instagram* e *TikTok* e qual a função social que lhes atribuía:

Extrato da observação realizada no dia 29/09/2023 – restaurante

Vaqueira: *de vez em quando é bom sentar, né professor, e hoje foi correria nesse trabalho. (Senta e fica mexendo no celular).*

Figura 20 – Acesso ao Instagram



Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *eita, e ela gosta de redes sociais, né?*

Vaqueira: ***e o que é isso, professor?*** (ri).

Pesquisador: *isso aí que você tá mexendo.*

Vaqueira: *eu gosto mesmo, mexo todo dia. Nesse aqui (Instagram) eu vejo o que o povo bota, foto essas coisas. Aí tem uns vídeos.*

Pesquisador: *you também compartilha alguma coisa?*

Vaqueira: ***direto, vídeos, fotos, coisa de vaquejada. Vejo o povo postando cada coisa linda de viagem.***

Pesquisador: *e como tu faz pra postar?*

Vaqueira: ***eu aperto aqui, nesse negócio que parece um avião de papel e depois vou aqui nesse outro que é uma seta ou nesse que manda direto pra meu “estori”, acho que é assim que chama.*** (ri).

Pesquisador: *E naquele outro lá que tava aberto? (TikTok).*

Vaqueira: *o dos vídeo?*

Pesquisador: *isso.*

Vaqueira: ***aquele eu só entro e já aparece um monte de vídeo de cavalo, cada um mais bonito que o outro.***

Pesquisador: *e se você quiser escolher um tipo de vídeo?*

Vaqueira: ***eu vou passando até chegar ou aperto no microfone e ele pesquisa.***

Pesquisador: *tá toda desenrolada.*

O uso que a Vaqueira faz de suas redes sociais é bem definido e encaminhado ao que gosta. Sendo assim, quando afirma que, ao entrar no *TikTok*, já apareciam os vídeos de cavalos, demonstra que o aplicativo já registrou os seus gostos em sua base de dados. Outro ponto importante é que ela consegue entender a função do *Instagram* enquanto uma rede social que as pessoas utilizam para postar vídeos, fotos e acontecimentos do dia a dia, mesmo não a conhecendo com o nome “rede social”. Em um momento de conversa, nos informou que:

Eu quando vou pra alguma festa, que tiro uma foto bonita, aí vou e posto, uma vez um menino de bem longe viu e mandou mensagem, só que ele escreveu, aí eu fui perguntar à menina o que era, ela disse “tá linda”. Eu fiquei feliz e com vergonha (relato extraído da observação no dia 29/09/2023).

Apesar de ainda não postar nada escrito, isso não a impedia de criar interações com as pessoas por meio de postagens, mostrando, assim, que o uso de tais recursos se tornou algo pertencente às práticas sociais dos diversos sujeitos. A esse respeito, Soares (2019) nos ajuda a compreender, por meio de suas reflexões, que a Vaqueira se apropriou de eventos de letramentos que surgiram em circunstâncias da sua vida social ou profissional, respondendo a necessidades ou interesses pessoais, vividos de forma natural e espontânea.

Por ser uma adulta que estava em processo de alfabetização e frequentando uma instituição escolar, a Vaqueira também usava a tecnologia para auxiliar no seu processo de aprendizagem. Assim, mostrou-nos um aplicativo que fazia uso, indicado pela escola, e que, segundo suas palavras, a ajudava a aprender a ler, como mostra o diálogo a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 03/10/2023 – restaurante - uso de aplicativos

Vaqueira: **sim, professor, a professora Francisca pediu pra eu baixar um jogo no celular** (pega o celular pra mostrar). **Ele é bom, quando eu não tô fazendo nada, fico estudando nele.**

Pesquisador: *e como ele funciona?*

Vaqueira: *a pessoa abre ele aqui, perai, assim, e tem pra ler as letras, ver as sílabas.*

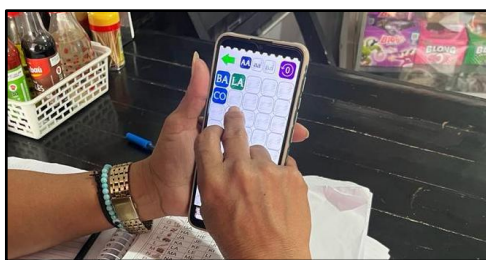
Pesquisador: *e ele ainda lê com você, é?*

Vaqueira: *é sim, eu fico escutando e fazendo. As sílabas tudin que a professora ensina, as palavras.*

Pesquisador: *que bom, muito bom pra treinar. Deixa ver se tu tá boa nele mesmo. Escreve pra mim a palavra COLA.*

Vaqueira: *eita meu deus, COLA. C O L A, né?*

Figura 21 – Aplicativo educacional



Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *isso mesmo, e fez rápido.*

Vaqueira: **é porque essa é fácil.**

Pesquisador: *e caso você erre, como fica?*

Vaqueira: *ele aparece uma cor vermelha quando erra, aí a pessoa vai e faz de novo.*
 Pesquisador: *entendi.*

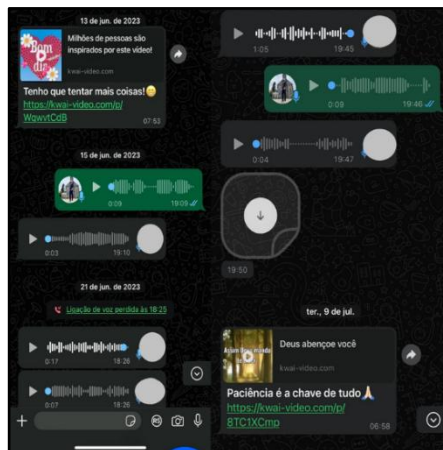
A apresentação que a Vaqueira fez do uso do aplicativo demonstra uma apropriação do recurso por parte dela. Além disso, precisamos tecer algumas considerações em relação a essa utilização. Primeiro, a influência que as práticas escolares exercem sobre as práticas sociais da Vaqueira, como já foi discutido, desde as atividades que ela traz da escola e faz em seus momentos de “descanso” do trabalho, até o uso de recursos tecnológicos voltados para sua alfabetização. Nesse sentido, há um reconhecimento da importância de dedicar parte de seu dia ao processo de aprendizagem, considerado mais formal, e talvez seja esse um dos motivos que a auxiliou em seu processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Vale salientar que não era o objetivo desta subseção aprofundar aspectos escolares na vida da Vaqueira, mas também não tem como não os reconhecer, visto que ela os traz para dentro de suas práticas cotidianas no trabalho, realizando diversas interações ao longo do dia, tanto com os recursos vindos da escola, como com pessoas que a auxiliavam no processo.

Outra prática que faz parte constantemente do cotidiano da Vaqueira e que, em uma era digital, não poderia ser diferente, é o uso do *WhatsApp*. Nesse sentido, este era o principal meio de comunicação utilizado por ela. Seguindo as mesmas formas de uso de outros aplicativos, a Vaqueira se apropriou do áudio enquanto um meio para interagir com as pessoas. Nesse sentido, nos informou que: *“eu uso muito o WhatsApp, hoje em dia todo mundo usa, né? Aí eu vou e gravo áudio, mando figurinha, ligo pra o povo. Também mando uns vídeos que vejo no TikTok e nesse outro aqui”* (aplicativo Kwai) (extrato da observação realizada em 03/10/2023).

Essa forma de comunicação citada por ela esteve presente em algumas de nossas conversas usando o aplicativo. Em vários momentos, tivemos que interagir para combinar nossas observações, assim, quase toda a comunicação foi feita por áudio e em alguns momentos, ligação, e envio de figurinhas, como mostra a figura a seguir:

Figura 22 - Interação no *Whatsapp*



Fonte: acervo do autor, 2023.

É importante frisar que optamos por não conversar com ela por mensagens escritas, pois reconhecemos que ela estava em processo de alfabetização. Além disso, essa era a forma que ela se sentia à vontade para interagir com pessoas do seu convívio. Apesar desse tipo de conversa permear sua comunicação digital, nos informou que já faz uso de fragmentos escritos em mensagens do *WhatsApp*, com palavras que para ela, eram mais simples, como mostra o diálogo a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 03/10/2023 – restaurante - uso do WhatsApp

Pesquisador: *you me mostrou que usa muitos áudios e ligação pelo WhatsApp, mas se alguém mandar algo escrito, como você faz?*

Vaqueira: ***oh professor, as meninas mandam mensagens escritas, tem vez que minha patroa faz pra me testar, aí eu sei quando é boa tarde, bom dia, já sei ler outras palavras, teve uma vez que ela escreveu uma frase aqui que eu subi dizer. Essa aqui*** (pega o celular e me mostra) ***OI, né essa palavra aqui?***

Pesquisador: *isso, é OI mesmo.*

Vaqueira: *tem umas palavras que eu já sei. E quando eu não, eu vou aprender com alguém.*

Pesquisador: *e se for pra escrever, você escreveria?*

Vaqueira: ***minha filha tava me ensinando a escrever bom dia, boa tarde, aí eu tava aprendendo também. oi eu já sei, tudo bom, coisinhas simples.***

A Vaqueira, como já apresentamos, tem um perfil de uma pessoa que está sempre querendo aprender. O extrato acima mostra isso, quando nos diz que *quando não sabe, vai aprender com alguém*. Além disso, há diversas pessoas que a auxiliam, como já discutido, por exemplo, sua patroa, com a escrita de pequenas palavras *para testar seus conhecimentos* ou

também para estimulá-la a desenvolver formas de ler, e sua filha, ensinando palavras básicas que usamos em qualquer conversa do dia a dia. Tais pessoas se tornaram fundamentais para o processo de aprendizagem da Vaqueira, atuando como agentes promotores do letramento.

Dentro do ambiente da pousada, além da televisão e do aparelho de som, a Vaqueira também fez uso, de forma compartilhada, da maquineta de cartão de crédito. Essa utilização aconteceu em um momento que o cliente informou que estava sem dinheiro em espécie e queria pagar com cartão. A princípio, percebemos que a Vaqueira ficou um pouco receosa, mas foi em busca da máquina de cartão, como mostra o extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 03/10/2023 – restaurante - maquineta de cartão

Cliente: *vocês aceitam cartão, que eu tô sem dinheiro.*

Vaqueira: *eita, aceita, mas... eu vou pegar pra você pagar. (Vai buscar a máquina). Agora sem a menina aqui, eu só sei colocar o valor, tem como você me ajudar (pede auxílio ao cliente, aparentemente, conhecido dela).*

Figura 23 - Uso da maquineta de cartão



Fonte: acervo do autor, 2023.

Nesse momento o cliente pega a maquineta que já estava com o valor digitado e vai explicando à Vaqueira como ela deve fazer.

Cliente: ***você já colocou o valor aqui, cinquenta reais, eu vou pagar em crédito que é esse número 2, você vai e aperta em cima, aí depois vai pedir a senha e eu coloco.***

Vaqueira: ***o número eu sei fazer, mas o resto tenho medo de errar e pagar menos ou mais.***

O uso da maquineta de cartão foi algo que a Vaqueira não fazia sempre, por isso a insegurança dela. Quando o cliente saiu, questionamos qual a frequência de uso de tal objeto: “*eu só uso quando a outra menina tá aqui, teve uma vez que era pra colocar vinte reais e eu coloquei dois real, aí XXX viu e ajeitou, por isso eu não uso. Só quando o cliente é conhecido e eu confio, aí ele vai e me ajuda*” (extrato da conversa na observação do dia 03/10/2023). Durante as observações na pousada e no restaurante, percebemos que quase todos os pagamentos eram feitos por meio de dinheiro. Essa foi a única vez que vimos algum cliente

pagar por meio de cartão, assim, talvez esse seja um dos motivos da Vaqueira não ter se apropriado das funcionalidades da maquineta, apesar de ter demonstrado diversos conhecimentos sobre a escrita de valores do sistema monetário.

De uma forma geral, discutir esses eventos de letramentos que são mediados por algum material digital, em sua maioria o celular, traz à tona algo importante: pessoas adultas que ainda não estão alfabetizadas conseguem se apropriar e interagir em diversos eventos de letramentos dentro do universo digital. Algo que os dados da Vaqueira mostram é que ela vai além do uso do celular apenas para mandar mensagens de áudios no *WhatsApp*, já que, por meio do aparelho, consegue criar interações em redes sociais, em aplicativos diversos, como *Youtube*, *Kwai*, além de perceber a importância do uso de recursos para seu processo de aprendizagem. Na pesquisa de Lima (2018), uma de suas participantes via o celular, principalmente o que se relaciona ao uso das redes sociais instaladas nele, como uma forma de motivação para usar a escrita, mesmo que ainda não a dominasse totalmente.

Apresentar esses perfis da Vaqueira em suas várias singularidades revela uma adulta que, apesar de suas experiências vivenciadas na infância e de seus direitos negados, conseguia criar outras disposições em sua fase adulta para atuar em seus meios sociais. Apesar de tais perfis serem de suma importância, pois retratam a Vaqueira como uma mulher adulta, estudante da EJA, que, em seu dia a dia, é mãe, trabalhadora, produtora de cultura, dentre outros aspectos, consideramos que nenhum trabalho acadêmico, por mais extenso que seja ou por mais detalhes empíricos que traga, poderia retratá-la em todas as suas particularidades.

5.2 PEDRO, SUAS SINGULARIDADES E PRODUÇÕES DE CONHECIMENTOS SOBRE EVENTOS DE LETRAMENTOS EM PRÁTICAS DIÁRIAS

5.2.1 “Ele é um rapaz batalhador, mas quando era criança só vivia apanhando e trabalhou muito”: Pedro e uma infância marcada por negação de direitos

Pedro, dentro da nossa configuração de pesquisa, ocupava a posição de ser o mais jovem, com 27 anos. Todavia, como tantas outras histórias de vidas de pessoas que frequentam a EJA, a dele também faz parte de um conjunto de vivências desde a infância, que o marcaram de forma negativa e se fazem presentes atualmente, ou seja, em sua fase adulta.

Filho de agricultores e nascido na zona rural do município de Buíque, é o mais novo entre seus cinco irmãos. Ainda criança, sua mãe se divorciou do seu pai, sendo que, em todos os momentos da entrevista, sempre remeteu à figura de seu padrasto como sendo o principal

responsável por ter tido seus direitos negados. Ao falar sobre sua vida, principalmente sobre sua infância, Pedro a narra de uma forma marcante, com uso de palavras que denotam ter sido uma criança que passou por diversos momentos de violência, tanto física como emocional.

Quando criança, Pedro precisou assumir responsabilidades de forma precoce, como, por exemplo, trabalhar na agricultura. Mais do que trabalhar, tais obrigações resultaram em uma negação do direito de ser criança, de viver a infância. Assim, ao ser solicitado a falar sobre esses momentos, Pedro sempre descreveu a figura autoritária de seu padrasto, como observamos no seguinte relato:

No sítio, quando eu era pequeno, não consegui estudar, porque o meu padrasto não deixava, ele queria que eu trabalhasse pra dar o dinheiro a ele. Eu precisei fazer um acordo com ele, trabalhava até meio dia e à tarde ia estudar, mas ele não deixava e ainda batia tanto em mim como na minha mãe. Eu tinha muita vontade de estudar, mas ele não deixava (entrevista realizada em março de 2023).

O extrato acima mostra dois pontos importantes sobre a infância de Pedro. O primeiro reafirma a forma violenta com que foi criado, em que, por meio da figura de seu padrasto, não conseguiu frequentar a escola. Pedro, em nenhum momento durante a pesquisa, se culpou por não ter estudado, pelo contrário, em nossas interações atribuiu tal responsabilidade ao seu padrasto. Isso demonstra que ele possuía clareza de que seu direito à educação foi negado (Galvão; Di Pierro, 2012) por motivos que fugiam à sua responsabilidade.

Outro ponto que chama a atenção em seu relato se relaciona com os acordos que ele fazia para poder frequentar a escola, ou seja, mesmo sendo criança, já tinha táticas para tentar fazer com que as pessoas à sua volta o permitissem frequentar ambientes escolares, mesmo que, para isso, precisasse trabalhar e estudar. Agregado a esse desejo e às suas tentativas de encontrar um meio para estudar, vinha a violência com que era tratado, pois, como destaca, o padrasto “batia tanto em mim como na minha mãe”. Esses relatos de violência infantil o marcaram tanto, que refletiram até nas pessoas de seu ciclo social. Nesse sentido, tivemos a oportunidade de entrevistar sua avó⁵⁵, durante uma observação extraclasse, em que pedimos para que ela falasse um pouco sobre Pedro. A esse respeito, nos relatou o seguinte:

⁵⁵Essa observação ocorreu em um momento que acompanhamos ela e Pedro em uma consulta médica. Perguntamos se ela poderia participar de nosso estudo falando um pouco sobre Pedro. De início ficou receosa achando que precisa escrever ou ler algo, visto não ser alfabetizada, mas, explicamos que não era necessário e também os objetivos do estudo, com uma linguagem que fosse compreensível.

Pedro é um menino bom, ele tá morando com eu já faz um tempo. Ele tava no sítio com minha fia e o padrasto dele, mas lá ele sofria, né? É porque ele é bem calmo, mas esse menino já sofreu. Quando era pequeno apanhava tanto. Ele é um rapaz tão batalhador, mas quando era criança só vivia apanhando e trabalhou muito pra dar dinheiro ao “bendito” padrasto dele, que só pegava e gastava e o menino não via nem uma chinela. Hoje ele tá comigo, me ajuda do jeito dele, e vai continuar até quando quiser (entrevista realizada em outubro de 2024).

O relato proferido pela avó de Pedro reafirma a situação a que ele foi submetido quando criança. A casa de sua avó se tornou um abrigo, principalmente para poder fazer atividades que não conseguia vivendo na zona rural, como percebe-se no extrato “*eu agradeço muito a ela, aqui eu consigo estudar, trabalho pra mim, posso ir pra uma lanchonete, sair um pouco, coisa que nunca tive. Ela tem o jeito dela, às vezes ignorante, mas pra quem sofreu tanto, ela também é amorosa* (entrevista realizada em outubro de 2024). Apesar de ter se constituído em outro contexto, em um dos estudos de Lahire (2004) apresenta-se um retrato social parecido com o vivido por Pedro, principalmente no que se refere à autoridade de uma figura específica. Assim, no respectivo trabalho, o adulto entrevistado também demonstra ter sido submetido a situações que iam contra sua vontade e eram todas definidas por membros de sua família, inclusive que decidiam suas formas de lazer, muitas vezes não existindo momentos de ser criança ou adolescente.

Saindo um pouco da infância e entrando na adolescência, Pedro demonstra que a situação de exploração continuou, mas de uma maneira mais intensificada. Quando ele chegou à idade dos 15 anos em diante, precisou aumentar sua frequência de trabalho, pois seu padrasto havia se tornado alcoólatra e não conseguia suprir as necessidades de casa. Nesse período, ele tentou ingressar na escola, mas não conseguiu conciliar, pois precisava trabalhar o dia inteiro para ganhar mais dinheiro e ajudar em casa. Precisou, portanto, desistir, o que, para ele, não foi uma decisão fácil, mas era algo necessário:

Eu tentei estudar com 15 anos, mas só frequentei poucos dias, desisti de novo, precisei trabalhar pra ajudar em casa que meu padrasto só vivia bebo. Eu me arrependo, mas não tinha o que fazer não, ou isso, ou passava fome. Na época minha mãe não tinha nem bolsa família pra ajudar, aí sobrou pra os filhos mesmo” (entrevista realizada no mês de março de 2023).

A adolescência de Pedro seguiu os passos de sua fase de criança, todavia, algo importante em sua fala é o papel das políticas públicas para o enfrentamento da exploração do trabalho infantil e também para a manutenção da frequência escolar. Nesse sentido, o destaque

que é atribuído ao Bolsa Família⁵⁶ reforça a relevância do programa para pessoas que estão na condição em que Pedro cresceu. Além disso, esse aspecto se relaciona com as discussões voltadas à importância da criação de políticas públicas que atendam às pessoas mais vulneráveis, como também que oportunizem jovens como Pedro o direito de trabalhar, mas também de estudar (Friedrich *et al.*, 2010; Ribeiro, 2001).

Apesar de todas as violências sofridas em sua infância e adolescência, Pedro se tornou um adulto com disposições (Lahire, 2004) que se diferenciam do tratamento recebido por seu padrasto. Esse aspecto é confirmado por uma fala de sua avó e reafirmado pelo próprio adulto. Assim, segundo sua avó:

Ele sofreu tanto quando era pequeno que eu acho que ele era pra ser diferente do que é, você pega muita gente que quando apanha muito quer bater nos outros pra se vingar, até eu já bati nele, não vou mentir e negar, mas ele é diferente de todo mundo, é amoroso, você já deve ter percebido que ele quase não fala de tão calmo que é, se preocupa comigo e com as pessoas, coisas que ele nunca teve antes, de amor, ele consegue demonstrar com os outros (entrevista realizada em outubro de 2024).

Tal relato a respeito de Pedro mostra um retrato de um jovem que expressa, pelas pessoas, sentimentos que lhe faltaram em sua infância. Tal característica já havia sido notada em sala de aula, durante as observações, mas que, pelo extrato de sua avó, faz parte das singularidades que o constituem. Complementando tal aspecto, Pedro acrescenta que “*quando a gente sofre na vida, tem que aprender pra não fazer os outros sofrerem, mas tem gente que parece que quer descontar nos outros. Sou assim não e nem gosto de gente assim, eu aprendi a ser diferente com muitas pessoas*” (entrevista realizada em outubro de 2024). Ao analisar a fala de Pedro, constata-se que ele incorporou, em suas várias vivências, formas de ser diferente em relação às suas experiências vivenciadas na infância e adolescência. Além disso, demonstra ter consciência da importância de não reproduzir a violência com a qual foi obrigado a conviver durante uma boa parte de sua vida. Nesse sentido, ele mostra que, apesar de ter sido submetido a contextos que o marcariam de forma negativa, incorporou outras formas de agir em seus diversos contextos sociais (Lahire, 2004).

Apesar de ter discorrido, nas entrevistas, sobre momentos negativos de sua vida, Pedro também mostrou que conseguiu vivenciar outras situações, principalmente com algumas

⁵⁶ O programa Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda do Brasil e tem como objetivo, combater a pobreza, garantindo segurança social para muitos brasileiros em situação de vulnerabilidade social.

pessoas que o marcaram. Talvez por estar em uma turma da EJA, por seu desejo de aprender ou ainda por seu direito negado, em quase todos os momentos remete a contextos escolares para explicar ou justificar algumas escolhas que faz em seu dia a dia. Assim, busca uma memória afetiva de sua infância que, ao falar de forma emocionada, se tornou algo importante para sua formação enquanto ator social (Lahire, 2004). Esse momento foi promovido por meio de uma interação, ainda criança, com uma professora, como podemos observar a seguir:

*Eu não tive chance de estudar, como disse ao senhor já, mas as poucas vezes que fui pra escola, eu tive uma professora que falou uma vez uma coisa que eu lembro até hoje, ela foi um exemplo pra mim, a bichinha já até morreu. Lembro que ela era muito amorosa com os alunos, aí eu faltava muito, um dia ela disse assim **“meu filho, eu sei que sua vida é difícil, mas o tempo passa e você é um menino muito bom, continue assim. Sempre seja carinhoso, com todo mundo, que isso faz bem pra você”**. Eu lembro disso até hoje, porque ela falou algo tão bonito e olhe que ela podia ter brigado por eu faltar tanto, preferiu me aconselhar pra vida. (Entrevista realizada em novembro de 2023).*

A falta de uma escolarização formal marcou a vida de Pedro, como já é percebido, mas o processo de aprendizagem dele sempre o acompanhou. Ao analisar a fala acima, percebemos que sua professora o ensinou algo que foi incorporado em sua vida: respeito e amor às pessoas. Com tal ensinamento, ela pode ter sido uma das responsáveis pelas novas disposições sociais elaboradas e utilizadas por Pedro em suas relações com outras pessoas, diminuindo o peso das experiências promovidas por meio de situações de violência.

Conhecer Pedro enquanto um ator social de singularidades é ir além de vê-lo apenas com um participante desta pesquisa de doutoramento ou, ainda, como um estudante em processo de alfabetização na EJA. Pedir que fizesse os relatos de sua vida, retomando momentos marcantes de sua infância, o fez se sentir ouvido, se sentir pertencente ao universo da pesquisa. As falas dele nesses momentos revelam um jovem que, como destaca Lahire (2002), foi constituído enquanto um ator social por meio de seus vários processos de socialização, incorporando, assim, diversas disposições que orientam suas ações em seu dia a dia.

5.2.2 “As pessoas não gostam de andar comigo por que não sei ler”: o preconceito sofrido por Pedro em suas relações interpessoais

Os preconceitos ou constrangimentos sofridos por pessoas jovens, adultas e idosas que não dominam a leitura e a escrita é uma realidade que permeia o universo desse respectivo público. Como apontado em nosso referencial teórico, tal condição de analfabetismo não é

compreendida, por parte da sociedade, como sendo processos de exclusão social, mas sim, tende-se a culpabilizar as pessoas por não terem se escolarizado ou procurado outros meios de aprenderem a ler e escrever. Agregado a isso, ainda é comum uma segregação social movida por palavras depreciativas direcionadas a essas pessoas, tais como: “incapaz, incompleto, dependente, perdido, manobrado, cego, coitado, sofredor, despreparado, desumanizado, isolado, alienado [...]” (Galvão; Di Pierro, 2012. p.9).

Sobre tal reflexão, Pedro é um desses jovens que sofrem, em suas interações interpessoais, com preconceitos oriundos de sua condição de analfabetismo. Nas várias vezes em que pedimos para que falasse sobre momentos diversos de seu dia a dia, como, por exemplo, sobre lazer, ele revelou que não costumava sair muito, pois as pessoas o excluía por não saber ler e escrever, como também por não ter um emprego formal:

Às vezes eu tenho tristeza e raiva, professor, eu não tenho muitos amigos, porque as pessoas não gostam de sair comigo porque eu não sei ler e escrever, como se eu não soubesse fazer outras coisas. E ainda tem uns que ficam com vergonha porque eu não trabalho, aí acha que eu não tenho um real. Tem gente aqui na rua que não queria nem andar comigo, isso me destruí. A pessoa não precisa só escrever e ler alguma coisa pra andar em uma praça, né? Pra brincar, pra se divertir, mas parece que o povo gosta de humilhar os outros, e eu que já sofri tanta humilhação na vida com meu padrasto, me acostumei já (entrevista realizada em março de 2023).

O relato proferido por Pedro revela uma realidade que, infelizmente, se tornou comum para o público adulto não alfabetizado. Tal aspecto foi discutido na pesquisa de Souza (2015), em que uma adulta participante via a necessidade de se alfabetizar para tentar fugir de situações de preconceitos sofridos em seu dia a dia, como também a possibilidade de exercer a cidadania. No que tange à fala de Pedro, destacamos alguns pontos que chamam a atenção, pois fizeram parte de muitos momentos durante o desenvolvimento da pesquisa com ele.

Primeiro, Pedro demonstra ter consciência de que o fato de não saber ler e escrever não o impede de realizar e participar de diversas atividades sociais, uma vez que consegue ser um adulto funcional. Nesse sentido, ele não é só um sujeito constituído pelo seu analfabetismo, porque é um ator plural: é o Pedro que trabalha, que exerce sua cidadania, o neto que auxilia sua avó em diversas atividades, que faz compras, que interage com tecnologias (veremos nas subseções seguintes), que estuda, que é amoroso em suas relações interpessoais (Lahire, 2004).

Apesar de ter consciência de que é capaz de realizar diversas atividades cotidianas, Pedro, mesmo assim, carrega consigo o peso do constrangimento e do preconceito. Sua

entrevista foi uma das mais carregadas desse sentimento e a que mais marcou, pois, ao falar que tais atitudes das pessoas o “destruía”, foi internalizando esse sentimento de uma forma que o deixava triste. Algo que reafirma tal internalização é o resgate da relação de humilhação sofrida em sua infância, sentimento esse que o acompanha constantemente. Tal aspecto, internalizado por Pedro, pode estar associado a uma reação humana ao contrariar as normas e demandas sociais, ao não corresponder às expectativas e interesses dos demais (Souza, 2015).

Outro ponto relevante da fala de Pedro é o constrangimento sofrido por não ter um trabalho formal, ao qual as pessoas agregam a imagem de não ter dinheiro para poder sair para momentos de lazer. A situação financeira vivida por Pedro foi mencionada em algumas ocasiões em nossas observações, sendo que ele acreditava que, por meio do processo de escolarização, poderia arrumar um emprego e começar a ter momentos de lazer com as pessoas que o excluía, como é reafirmado no trecho *“a pessoa sem emprego certo é ruim, porque não consegue nem ir direito a uma lanchonete, mas vou estudar pra aprender mais e poder arrumar um emprego, hoje eu ainda faço bico pra ter meu dinheirinho, mas é bom ter algo certo, que o povo valoriza”* (entrevista realizada em março de 2023).

Tal relato demonstra que o fato de fazer “bico” não configura, por si só, uma situação de estabilidade financeira. A relação entre emprego e escolarização é comum em pesquisas com adultos que estão na EJA, tendo sido enfatizado nos dados dos estudos de Dorini (2017), Cavalcante (2017) e Garcia (2020), nos quais os sujeitos acreditavam que, ao se alfabetizarem, poderiam ter acesso a empregos melhores ou ao primeiro emprego formal. No entanto, retornando as discussões de Street (2014), o autor cita que mesmo que alguns indivíduos acreditem que o processo de alfabetização os levaria a empregos melhores, é importante destacar que o número de empregos num país não cresce necessariamente com as taxas de alfabetização, ou seja, tal premissa se tornou um dos mitos em relação ao processo de alfabetização e seus impactos sociais.

As situações de constrangimento vivenciadas por Pedro adentram no campo eleitoral e em atividades que necessitam o uso de sua assinatura. Nesse sentido, em um determinado momento da entrevista, ele informou que sentia muita vergonha quando ia assinar, citando a experiência da eleição e em uma loja da cidade. Nesta última, houve um ato de preconceito, como podemos verificar no relato a seguir:

Eu lembro de uma vez, professor, pense na vergonha que eu passei, foi na eleição pra presidente, que eu tive que colocar meu dedo, eu só sei fazer meu

nome olhando, aquilo foi uma vergonha pra mim, mas mesmo assim, eu consegui votar. Um caba véio não sabia nem o nome, aí o povo que tava na sala ainda ficava olhando pra pessoa. E teve outra vez aqui em uma loja da cidade que eu tentei assinar e não consegui, aí tinha um povo que mangava muito de mim, dizendo que eu era burro, até uma prima que tava comigo disse que eu ia ser assim o resto da vida, que dava até desgosto. Se eu soubesse ler um pouquinho já tava bom pra mim, se eu aprender a ler um dia, eu não vou ficar me achando nem rindo de ninguém (Entrevista realizada em março de 2023).

A vergonha por não saber assinar o próprio nome é algo que aparece com muita frequência ao se falar com pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas, independentemente de estarem ou não em processo de escolarização. Principalmente quando se trata de fazer tal ação em público, pois, como já discutimos, tende a haver um julgamento por parte da sociedade, fato que aconteceu com Pedro. Além disso, é preciso entender que muitos desses jovens vão vivendo tal constrangimento e internalizando a vergonha. Na pesquisa de Souza (2015), é discutido que o desejo de assinar o próprio nome faz com que homens e mulheres retornem aos estudos, deixando para trás o constrangimento de “sujar o dedão”. A assinatura do nome se torna, portanto, uma atividade de reflexão sobre a própria existência na sociedade. Outro aspecto importante remete ao direito de votar, que, por muito tempo, impôs restrições às pessoas que, como Pedro, não sabiam assinar seu nome, mas que é demonstrado, em seu relato, que tal condição não o impede de exercer seu direito legal ao enfatizar que “*eu consegui votar*”.

Chama a atenção que, apesar de sofrer o preconceito por não saber assinar o nome próprio e, mesmo vendo as pessoas, de alguma forma, o menosprezarem, ainda há o desejo de aprender e, com o aprendizado, não agir da mesma forma. Ou seja, como já discutimos na subseção anterior, Pedro apresenta muitas disposições sociais diferentes das que vivencia em seu dia a dia (Lahire, 2004).

De uma forma geral, essas duas subseções apresentaram Pedro enquanto um jovem que teve seus direitos de acesso à educação negados em sua infância, além de ter sido submetido a diversos contextos de violência, mas, mesmo assim, em sua fase adulta, demonstra comportamentos sociais que se diferem das experiências vivenciadas na infância e na adolescência. Pedro nos revela que a humildade é algo que faz parte de suas singularidades, como também seu desejo de aprender e de, com isso, não ser superior às pessoas que estão na condição de analfabetismo.

Mesmo demonstrando que não sabia assinar seu nome próprio, por exemplo, Pedro faz diversas interações em eventos de letramentos no seu dia a dia e, mais do que isso, apresenta domínios em relação às finalidades de circulação social desses eventos, como veremos nas próximas subseções.

5.2.3 “Eu não sabia como funcionava esse sinal de carro, aí aprendi, é bom pra andar em cidade grande”: Pedro e suas interações com sinais e placas de trânsito

Como defendido nesta tese, os adultos não alfabetizados estão imersos em situações com suportes escritos em seu dia a dia, nos mais diversos locais que frequentam. Sendo assim, as ruas e avenidas compõem esses espaços. Em uma observação realizada com Pedro, fora da sala de aula, ele demonstra compreender o funcionamento dos sinais de trânsito e das placas de informações. Apesar de sabermos que, nos sinais não há um fragmento escrito propriamente, mas sim uma orientação por via de cores ou códigos e de significados específicos, para muitos jovens, como Pedro, que vive em uma cidade de pequeno porte, em que não há muitos desses instrumentos, o aprendizado do funcionamento dos sinais de trânsito gera uma certa satisfação, pois passa a ser internalizado como um novo conhecimento adquirido.

Além disso, em nossas conversas e entrevistas durante essa observação, ele nos relatou que tal conhecimento foi promovido no ambiente escolar, em uma atividade vivenciada no mês de setembro de 2024, que tinha como objetivo explorar a função de cada cor presente no sinal de trânsito e sua função, como também o sentido atribuído a algumas placas. Souza (2015) reforça os conhecimentos apresentados por Pedro ao discutir que “logomarcas, placas de trânsito, avisos e outras informações gráficas estão presentes todo o tempo nos contextos socioculturais desses sujeitos, não sendo necessário que o adulto seja alfabetizado para interpretar tais símbolos” (p.25).

Dentro dessa perspectiva de leitura de placas e conhecimento das funções dos sinais de trânsito, captamos alguns fragmentos de nossas conversas e entrevistas com Pedro. Vale salientar que essa observação aconteceu no mês de outubro, em um dia em que ele precisou acompanhar sua avó em uma consulta médica na cidade de Arcoverde, PE. Por ser uma cidade maior em comparação às demais da região, apresenta sinais e muitas placas de trânsito, proporcionando diversos momentos de interação com fragmentos escritos.

Sobre os saberes a respeito das placas e dos sinais de trânsito, Pedro demonstra ter diversos conhecimentos sobre as funcionalidades, tanto dos símbolos quanto dos fragmentos escritos, como vemos a seguir:

Extrato das interações extraclasse realizadas no dia 02/10/2024 – ida a Arcoverde

Pedro: *eu não venho muito pra cá, professor, que aqui é diferente de Buíque, esses sinais que têm aí em cima, o senhor pensa que eu sabia como funcionava? Eu tinha medo de ser atropelado.*

Pesquisador: *e como você fazia antes de aprender?*

Pedro: ***ah! eu ficava olhando os outros, que eu não era besta*** (ri). *A primeira vez que vim pra Arcoverde, eu tinha uns 20 anos, fiquei bestinha com a cidade, que é grande, e tem essas coisas que Buíque não tem, e muito carro, aí eu vim com minha mãe que também não sabe muita coisa, ficou eu e ela parada, aí quando o povo passava a gente ia, quando o povo parava a gente esperava também.*

Pesquisador: *mas hoje você já sabe, né?*

Pedro: *eu aprendi esse ano, eu não venho muito aqui não, é caro a passagem, a não ser como hoje que minha avó precisou vir pra o “doutô”, aí eu vim com ela, que ela pode andar só não. Aí agora eu já sei como funciona, sei que a pessoa vai com as cores, que é três: vermelha, amarela e verde.*

Pesquisador: *e como funciona cada uma das cores?*

Pedro: ***A vermelha, a de cima, é pra pessoa não passar, né? Aí os carros vão e a pessoa espera, a verde a pessoa passa, e os carros ficam esperando e a amarela, a amarela, deixa eu lembrar, acho que é pra mudar o sinal, mas essa eu esqueci, presto mais atenção nas duas outras, pra não morrer atropelado. Agora em Buíque não tem, lá a pessoa passa correndo, porque o povo não para não, com o sinal fica mais organizado os carros, evita acidentes.***

Pesquisador: *parabéns, é isso mesmo.*

Pedro: *eu aprendi isso tudo vendo o povo na rua, mas também teve uma **atividade na sala de aula**, esses dias que trabalhou isso, foi muito bom porque é algo que a pessoa tem que saber, pra andar em cidade maior. (Ver a atividade no perfil de Sofia).*

A aprendizagem de adultos não acontece apenas em ambientes escolares (Kleiman, 1995), mas também em outras instituições, como na interação com diversas pessoas e por meio da vivência de fatos marcantes no dia a dia. Nesse sentido, Pedro atesta que, por meio da observação, começou a desenvolver um aprendizado relativo ao uso dos sinais de trânsito, aprendizado esse que foi se consolidando para seu uso social, quando necessário. Todavia, vale destacar a função que a escola exerceu nesse processo de aquisição de conhecimento, visto que, mesmo já tendo um repertório de conhecimentos (Simões; Fonseca, 2014), a atividade desenvolvida no ambiente escolar fez com que houvesse a ampliação de tais saberes. Ou seja, tal atividade faz sentido em turmas de EJA, dialogando com as especificidades e as necessidades dos sujeitos (Soares; Soares, 2014).

Toda essa interação com Pedro, a respeito do uso e função do sinal de trânsito, foi promovida por meio de um suporte/instrumento específico que há na cidade de Arcoverde, onde, além do sinal, há placas informativas sobre pontos da cidade, como vemos na figura a seguir:

Figura 24 – Placas e sinais de trânsito



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sobre as informações das placas, Pedro demonstra ter certo conhecimento, tanto sobre os fragmentos escritos quanto sobre a função que o “gênero placa” exerce para transmitir informações às pessoas. Em suas falas, percebe-se que se utiliza tanto da leitura verbal quanto do uso das imagens para compreender as informações presentes no suporte em questão:

Extrato das interações extraclasse realizadas no dia 02/10/2024 – ida a Arcoverde

Pedro: *essas placas de trânsito têm muita coisa, né professor? É letra, imagem, aquelas setas aí apontando pra onde vai.*

Pesquisador: *geralmente elas são assim mesmo. Mas você consegue entender o que está nela?*

Pedro: *eita, algumas coisas eu consigo. Algumas imagens é mais fácil, as setinhas mesmo, vai dizer pra onde a pessoa vai e onde tem as coisas, né? Agora os nomes que têm, eu demoro mais porque vou juntando, melhor ver os desenhos.*

Pesquisador: *quais das imagens que você conhece?*

Pedro: *a da cruz vermelha, que é hospital. Essa aí tem em Buíque e aparece muito na televisão também, aí a pessoa aprende. As setas também é fácil, mas as outras eu sei não, aquele nome embaixo da cruz, é ruim de ler, qual é?*

Pesquisador: *eu posso dizer a você não, mas se não conseguir, nem se preocupe, que você não está na escola (ri).*

Pedro: *é bom aprender, vá que um dia eu venha só e já sei. Ali é “cuzero”, cruzeiro, né? (Demora um pouco observando, mas consegue entender).*

Pesquisador: *isso mesmo.*

Pedro: *cruzeiro, pra esquerda, o carro vira ou a pessoa vai praquele lado de lá. Essa placa é boa que tá com essa letra grande, agora aquela outra letra pequena eu tenho mais dificuldade. Tem ali um B e um R grande, né? que é como se fosse pra Buíque.*

O diálogo captado durante essa observação reafirma a discussão trazida por Souza (2015) sobre a capacidade dos adultos não alfabetizados realizarem a leitura de placas presentes em seu meio social. Além disso, reforça a ideia de que esses sujeitos aprendem constantemente por meio de suas interações, fazendo uso dos diversos eventos de letramentos. Dentro das falas de Pedro, destacamos a importância que é atribuída às figuras existentes nas placas de trânsito. Talvez por ainda não se sentir seguro em relação ao texto escrito, tais figuras auxiliam no processo de compreensão do gênero, como também na função social que é exercida por meio dele: informar sobre a localização de determinados lugares, no caso da placa em discussão.

Pedro atribui um destaque para o uso das letras em caixa alta, afirmando que tem mais familiaridade com tal escrita e que ela é mais fácil de ler. Esse aspecto está relacionado às atividades desenvolvidas em sala de aula, visto que, ao longo de 2023, eles tiveram pouco contato com atividades que envolviam a escrita cursiva, mesmo já sabendo grafá-las. Apesar de ser importante o uso da letra em caixa alta/maiúscula/bastão, o trabalho com as diferentes grafias precisa ser feito em sala de aula, principalmente para os sujeitos da EJA, participantes de nossa pesquisa, que já sabiam grafar os diferentes tipos de letras.

Apesar de ainda demonstrar dificuldade com a leitura, o que faz sentido, já que Pedro está no processo de alfabetização, ele já conseguia ler, de forma pausada, as informações presentes na respectiva placa, o que é de extrema importância, pois estabelece uma função social entre a aprendizagem da leitura e da escrita na escola com as atividades realizadas no contexto social, ou seja, agregando o sentido de letramento às suas práticas sociais (Street, 2014).

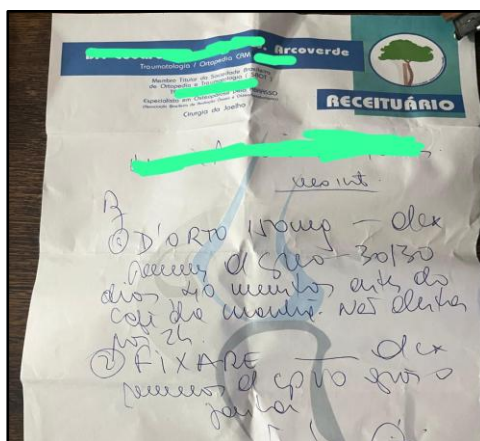
Mesmo dando destaque, aqui, à leitura de placas e sinais de trânsito, outros eventos de letramentos podem surgir no universo de “ruas e avenidas”, como, por exemplo, a leitura de textos em fachadas de lojas, letreiros de ônibus, leitura de panfletos entregues, dentre outros. Todavia, o foco nos eventos citados dá-se por ter sido um momento que Pedro fez referência durante nossa observação. Outro evento de letramento que pode surgir na vida de um adulto é o contato com fragmentos escritos dos meios “médicos”. Na próxima subseção, daremos ênfase a um momento específico de um evento de letramento vivenciado por Pedro em um consultório.

5.2.4 “Eu não sei porque ‘doutor’ tem tanto estudo e escreve assim, até um analfabeto que nem eu, escrevo melhor”: as interações de Pedro com o receituário médico

Pedro, em seu perfil enquanto estudante da EJA, demonstrou ser uma pessoa que prezava pela organização, isso foi muito enfatizado em sua forma de escrever, em que sempre terminava as atividades por último, pois tentava realizá-las de uma forma compreensível e legível. Sobre esse aspecto, ele diz: *“eu gosto de organizar minhas coisas, os colegas escrevem e leem mais rápido, mas eu vou fazendo devagar, que é pra deixar a letra bonita pra qualquer pessoa entender, né?”* (Entrevista realizada no mês de novembro de 2023). A letra de Pedro possuía um traço fino bem definido, pois ele fazia questão de escrever de forma suave, sem muita pressa, sendo que não só a letra, mas todo o seu material era bem cuidado e organizado.

Apresentar essa organização de Pedro faz com que entendamos o motivo da fala que resultou no título desta subseção. Ao acompanhar sua avó em uma consulta médica, Pedro recebeu o receituário para comprar os remédios solicitados. Nesse momento, ficou olhando para o receituário de uma forma que demonstrava não compreender o que havia sido escrito no suporte, como vemos no diálogo entre ele, a avó e o pesquisador, tendo como base a figura 25:

Figura 25 - Receituário médico



Fonte: acervo do autor, 2024.

Extrato das interações extraclasse realizadas no dia 02/10/2024 – ida a Arcoverde – consultório médico

Pedro: [...] o médico é até bonzinho, deu pra entender as coisas que ele falou na sala, agora essa letra aqui, parece uns garranchos.

Avó: eu nem olho, que não sei ler, mas tua letra é mais bonita que essa aí (ri).

Pesquisador: por isso que o povo fala de letra de médico, não é Pedro?

Pedro: *professor, isso né letra não, algumas a pessoa ainda entende, esse D, O, R, o T e outro O, agora isso aqui embaixo, que parece que ele tava nervoso, se tremendo (ri).*

Pesquisador: *mas tem algo aí que você entende?*

Pedro: *só as letras de cima e essa de baixo, perto dessa “cordinha” aqui (número 2) que é F I, FI, X A, XA, R E, RÉ. FIXArrE. Agora esse do meio só na farmácia mesmo e olhe lá.*

Pesquisador: *mas tem só letras aí?*

Pedro: *tem o número 30 aqui (aponta). Agora deixa eu dizer uma coisa ao senhor, eu não sei por que doutor tem tanto estudo e escreve assim, até um analfabeto que nem eu, escrevo melhor (ri). Por isso que a professora falava que estudo não ensina tudo, por isso escrevo devagar, que letra é pra pessoa entender, né não? Agora essa aí, ninguém entende não. Aí ele entrega a receita pra gente comprar o remédio e saber como tomar, e vai saber como? A pessoa não entende, até quem sabe ler não sabe essas letras não.*

Pedro, ao longo dessa interação, reafirma seu perfil organizado e cuidadoso nas atividades do seu dia a dia, principalmente com a escrita e sua função social, mostrando que ela precisa ser legível para ser compreendida e passar a informação que deseja. Além disso, chama a atenção a forma que questiona a escrita feita no receituário médico. Sobre esse aspecto, resgatamos uma reflexão feita por Kleiman (1995), na qual a autora destaca que, muitas vezes, por meio de um modelo autônomo de letramento, as pessoas tendem a evitar fazer questionamentos sobre alguns textos que circulam socialmente e ocupam uma posição de prestígio social, dando como exemplo, os pertencentes às instituições médicas, como o caso da bula e do receituário. Todavia, Pedro se mostra questionador e crítico, evidenciando ser um sujeito crítico e consciente de que a linguagem escrita, para fazer sentido, precisa ser compreendida.

Ainda sobre essa cena, Pedro faz uma relação da letra do médico com três aspectos importantes: a oralidade, a condição de analfabetismo e a função do gênero receituário médico. Em relação à oralidade, ficou nítido que a abordagem do médico conseguiu fazer com que Pedro e sua avó compreendessem os problemas de saúde que ela possuía. Assim, tal aspecto é complementado no extrato a seguir:

Extrato das interações extraclasse realizadas no dia 02/10/2024 – ida a Arcoverde – consultório médico

Pedro: *agora ele explicou direitinho a doença dela, que é doença de velho mesmo, né?*

Pesquisador: *o que ele disse?*

Pedro: *que ela tá com problemas nos ossos, aí falou o nome da doença, que é difícil de falar (osteoporose), aí disse que ela tinha que ter cuidado, que os ossos estavam frágil e precisava ter cuidado para não cair. Explicou que o primeiro remédio é pra doença e o outro é vitamina.*

Avó: *na minha idade, os ossos é tudo doente mesmo.*

Pedro: *mas a gente já sabia que ela tinha isso, que ela sentia umas dores estranhas e ela já vem se tratando com esse médico há um ano, mas quem sempre vinha era a fia dela, mas tá trabalhando e não pôde tá aqui.*

Pesquisador: *achei que sempre era você que vinha.*

Pedro: ***não, que ela achava que eu não ia entender, mas eu entendi, ele explicou direito, falou devagar e ainda ficou mostrando as imagens dela (raio-x). Quando a pessoa fala direito, devagar, todo mundo entende, é igual na sala de aula, o professor ter paciência de explicar, no trabalho quando a pessoa não tem experiência.***

Ao discutirmos, no referencial teórico desta tese, sobre a teoria da grande divisa/divisão (Ong, 1998), evidenciou-se que, muitas vezes, as sociedades que dominam a escrita são postas em um patamar de superioridade, em relação às sociedades orais. Todavia, em um universo de pessoas que, como Pedro, ainda está se apropriando do sistema escrito, a oralidade assume um papel fundamental e, por meio dela, realizam-se diversas interações nos mais variados meios sociais, como no caso de uma interação entre um médico e um paciente. Ao explicar de forma pausada e com palavras que se adequassem ao ouvinte, o médico em questão fez com que a informação fosse transmitida de uma forma plausível de compreensão. Assim, diferente do que Ong defendia, na linguagem oral há traços de organização, objetividade, e, corroborando com Street (2014), destacamos que essa visão de separação entre oralidade e escrita reforça preconceitos contra sociedades ou pessoas que têm a linguagem oral como principal fonte de comunicação, como é o caso de Pedro e sua avó.

O segundo aspecto presente na fala de Pedro diz respeito à condição de analfabetismo, que é evidenciado em “*agora deixa eu dizer uma coisa ao senhor, eu não sei porque doutor tem tanto estudo e escreve assim, até um analfabeto que nem eu, escrevo melhor (ri)*”. Pedro fez uma ligação entre a escrita do médico e sua condição de não saber ler, ou seja, em sua visão, quanto mais estudo as pessoas têm, mais organizada deveria ser a escrita, fato que não se confirmou ao ver a letra do médico, como poderia ter ocorrido com outros profissionais com os quais Pedro viesse a ter contato. A explicitação da condição de analfabeto de Pedro esteve presente em uma das entrevistas que fizemos, na qual nos relatou que:

Eu sou analfabeto, não tô conseguindo escrever meu nome sem ficar olhando para ele, eu só sei vendo. Minha letra também não tá muito boa não, aí eu preciso melhorar ela pra poder ler as coisas e aprender, pra não passar mais vergonha” (entrevista realizada em março de 2023).

Diante do extrato da entrevista e da fala de Pedro em relação à caligrafia do médico, reforça-se a relação que ele faz entre a escrita e o analfabetismo, como também entre o nível de escolarização e a forma de se escrever, no sentido de se pressupor que, quanto mais se estuda, melhor deveria ser a escrita da pessoa (nesse caso, o traço da escrita).

Por último, temos, na interação com Pedro, uma passagem que reforça que, mesmo não sendo alfabetizado, ele possui diversos conhecimentos do mundo letrado. Como discutia Soares (2019), jovens e adultos podem não ser alfabetizados, mas são letrados, tendo conhecimentos dos diversos gêneros escritos. Ao falar sobre o receituário médico, Pedro explica, de forma objetiva, a função social do respectivo gênero: *“Aí ele entrega a receita pra gente comprar o remédio e saber como tomar, e vai saber como? A pessoa não entende, até quem sabe ler não sabe essas letras não”*. Nesse fragmento, Pedro mostra compreender o que é e para que serve uma receita médica, ou seja, um suporte em que são prescritos os medicamentos e a forma que o paciente deve administrá-los, devendo ser escrito de forma simples e compreensiva. Todavia, por conta do uso de uma caligrafia não convencional no dia a dia, a mensagem transmitida pode não ser compreendida, independentemente de se saber ler ou não⁵⁷.

Essa discussão em torno da interação de Pedro com o gênero receituário mostrou que pessoas adultas, em processo de alfabetização, já possuem conhecimentos variados em diversos gêneros, e que são capazes de questioná-los, mesmo que pertençam a esferas sociais mais legitimadas. Tal aspecto reforça o que Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) discutem sobre a importância de a interação com a escrita ser feita em contextos significativos, ou seja, que jovens e adultos, como Pedro, tenham contatos com diversos eventos de letramentos de uma maneira que faça sentido e que se apropriem das características e funções dos textos envolvidos.

Da mesma forma que Pedro demonstrou ter conhecimentos tanto sobre o uso de placas e sinais de trânsito, como de textos envolvendo receituários médicos, outros gêneros de circulação social faziam parte de seu universo cotidiano, como cardápios, por exemplo. Assim, na próxima subseção, apresentaremos Pedro e suas interações em ambientes de venda de comidas, configurados como seus momentos de lazer.

⁵⁷ Vale destacar que já existem resoluções que recomendam a letra legível em receitas médicas, dentre elas: A Lei Federal n.º 5.991 diz, no artigo 35, na alínea A, que somente será aviada a receita que estiver escrita de modo legível; Lei de nº 14.063, de 2020, que altera o art. 35 da Lei nº 5991/73 e diz, no artigo 15, que a receita deve ser redigida sem abreviações e de forma legível; O Código de Ética Médica (CEM) também editou suas resoluções. O capítulo III, artigo 11, veda ao médico “receitar, atestar ou emitir laudos de forma secreta ou ilegível”. Ver mais em: [Letra ilegível de médicos: problemas e soluções - Blog ProDoctor](#).

5.2.5 “O cardápio eu só gosto quando tem os desenhos da comida, por que a pessoa já sabe o que é”: Pedro e seus momentos de lazer

Como já destacamos em seções anteriores, algumas interações sociais de Pedro foram marcadas por diversos momentos de preconceito, presentes em duas perspectivas: o fato de não saber ler e o de não ter um emprego formal. Esses dois aspectos fizeram parte de várias de suas vivências, incluindo os momentos de lazer, que se concentravam em idas a lanchonetes e à açaiteria, e no uso do celular.

Pedro, dentro de todo o período de observação e entrevistas, só começou a frequentar lanchonetes quando obteve um emprego fixo. O motivo disso estava relacionado a poder contar com um dinheiro “certo” ao final do mês, como nos relatou:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 27/10/2023 - lanchonete

Pedro: *o senhor lembra que eu falei no começo do ano que não saía muito, né?*

Pesquisador: *sim, foi na nossa primeira conversa.*

Pedro: *Eu lembro que disse ao senhor que não saía porque não tinha dinheiro pra sair, né? **Mas também lembro que disse que quando tivesse um emprego, eu ia pra restaurante, lanchonetes, comprar minhas coisinhas. Por isso agora saio e trago meu primo também, que ele é criança ainda não tem dinheiro e eu sei o que é ter vontade de comer algo, de sair pra algum canto e não poder, eu venho agora pelo menos duas vezes no mês, pra mim é minha diversão, já que eu não bebo pra ir pra festa, venho pra cá, de bebo já basta meu pai e meu padrasto.***

Pesquisador: *e agora tu tá saindo muito pra esses lugares?*

Pedro: *graças a Deus, **eu antes tinha uma vontade de sair de casa, mas não tinha dinheiro. Era uma vergonha.***

Pesquisador: *como é o pagamento no trabalho?*

Pedro: *é por quinzena, mas quando eu não quero, deixo lá pra pegar no fim do mês. Por mês, a pessoa pega só a bolada de 900 conto. **Eu sei que é pouco, que é menos que o salário mínimo dos aposentados, mas pra quem não tem estudo, é o que podem pagar, mas certo não é não, porque eu trabalho igual ou mais do que o menino que é fichado lá.***

Pedro, ao falar sobre seu perfil financeiro, demonstra satisfação por estar podendo sair e consumir produtos que antes não era possível. Como já destacamos, ele sempre trabalhou, mas nunca em um emprego fixo, em algo “formal”. Nesse período, por indicação da professora Francisca, Pedro começou a trabalhar em uma lanchonete da cidade, tendo os domingos de folga e recebendo seu “salário” em duas parcelas quinzenais, por isso a razão dele sair duas vezes ao mês para seus momentos de lazer. Vale salientar que, a busca por empregos mais formais é uma meta que aparece em muitos discursos de jovens e adultos frequentadores da

EJA. Nesse sentido, Cavalcante (2017) discorre que muitas entrevistas com adultos em processo de alfabetização revelam um sentimento de diminuição social ou marcas da exclusão. Assim, muitos ressaltam suas expectativas em ampliar sua participação em práticas sociais de prestígio, alcançarem a certificação para possibilidades futuras de emprego e garantia de melhores condições de vida.

Pedro, mais uma vez, destaca aspectos ligados às figuras do pai⁵⁸ e do padrasto, dando exemplos de atitudes que faziam e que, por não serem consideradas interessantes, não as seguem. Já discutimos que Pedro, ao longo de sua formação de singularidades, desenvolveu disposições contrárias às que viveu em sua infância e adolescência. Nesse sentido, ao presenciar o alcoolismo do pai e do padrasto, começou a criar em si um sentimento de rejeição a bebidas alcoólicas, ou seja, mesmo convivendo em seu dia a dia com essa situação, Pedro gerou outras formas de agir (Lahire, 2004).

Ainda sobre o extrato anterior, Pedro revelou ser um jovem que tem muita gratidão pelas pessoas que o cercam. Isso é nítido em seu cuidado com seu primo, que o acompanhou em todas as idas às lanchonetes e à açaiteria, como também acrescentou que seu emprego foi fruto de uma indicação da professora Francisca: *“eu tô trabalhando graças a professora Francisca, foi ela que arrumou o emprego pra mim, pra o senhor vê, ela foi mais que professora, foi uma amiga, sou muito agradecido por ela”* (entrevista realizada durante a observação extraclasse).

O papel da professora Francisca, para Pedro, foi além da relação professor-estudante, sendo que por meio do reconhecimento das habilidades de Pedro, Francisca o recomendou para trabalhar em uma lanchonete. Dessa forma, ele não era visto apenas como um adulto não alfabetizado, mas como um jovem capaz de exercer diversas funções sociais, incluindo a de ter um emprego formal. Essa atitude que a professora exerceu na vida de Pedro teve uma importância social de reconhecê-lo enquanto um adulto capaz de atuar na sociedade, independentemente de saber ou não ler. Tal atitude vai ao encontro dos estudos feitos por Freire (2006), ao discutir que é preciso que o educador exerça uma prática respeitosa na vida dos educandos, respeitando suas características, sua identidade cultural, seus conhecimentos que trazem para os muros de uma sala de aula.

Muitas pessoas não alfabetizadas, inúmeras vezes, são contratadas para atuarem em determinados empregos, entretanto, em condições diferentes de outros funcionários, mesmo exercendo funções similares. Pedro destaca esse aspecto com muita nitidez ao relatar o valor

⁵⁸ O pai de Pedro não é muito citado, visto que não há convivência entre eles, desde que Pedro era criança, mas por seu pai viver na cidade, ambos se encontram e trocam algumas palavras.

de seu pagamento, que está abaixo do salário mínimo obrigatório. Todavia, mesmo aceitando tal condição, mostra não estar de acordo, pois a falta de uma escolarização não o impede de exercer as funções para a qual foi designado. Tal discurso presente na fala de Pedro enfatiza o desenvolvimento de um processo de conscientização de sua realidade, de um sentimento questionador, de autoconsciência, assim como Freire (1979) discorre, um processo que poderá levar a caráter de libertação perante a situação de oprimido.

O contato com eventos de letramentos faz parte do dia a dia de Pedro, sendo o cardápio mais um desses gêneros. As observações realizadas na lanchonete mostram um perfil de um jovem que possui uma forma educada de se comportar em diversos ambientes, além disso, em alguns dos momentos de acompanhamento extraclasse (lanchonete e açaiteria), ele fez uso de fragmentos escritos por meio de cardápios presentes nos estabelecimentos.

As observações na lanchonete foram feitas sempre no período da noite e tiveram duração de pouco mais de uma hora. Em todas elas, Pedro era acompanhado por um primo ou por uma prima que moravam na casa de sua avó. Durante as observações, percebemos que Pedro sempre optava por escolher a mesma opção de comida no cardápio, mesmo assim, fazia uso do respectivo gênero, olhando e tentando ler as informações presentes nele, como vemos no extrato a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 27/10/2023 - lanchonete

Dona da lanchonete: *assim que vocês escolherem pode chamar pra eu anotar.*

Pedro: *tá certo, vou olhar aqui* (ele passa um tempo olhando o cardápio).

Figura 26 - Cardápio da lanchonete



Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *tá certo. E aí Pedro, quando você vem pra cá, qual pedido você costuma escolher?*

Pedro: ***na verdade eu escolho, mais assim, o mais barato, né? Quando eu não tenho muito dinheiro.***

Primo: *mas esse aqui!*

Pedro: *é não, é esse aqui, esse outro é de tirar gosto. Semana passada eu vim mais minha prima e escolhi esse aqui* (aponta para o pedido que fez).

Primo: *e o que vem nesse aí?*

Pedro: *vem dois hambúrguer pequeno, um cachorro quente e um refrigerante.*

Pesquisador: *e tá quanto esse?*

Pedro: ***vinte e um reais.***

Primo: *a gente pede ele mesmo.*

Pedro (chamando a menina): *faz esse aqui, por favor. Ela também é minha prima, por isso eu gosto de vir pra cá (se direcionando ao pesquisador).*

[...]

Atendente: *decidiram?*

Pedro: ***vou querer esse de vinte e um reais aqui, que já tá bom e eu comi semana passada, né*** (nome do primo)?

[...]

Pedro: *eu fui no que já conheço e tá um preço bom, né? **Eu gosto do cardápio daqui que é fácil de ler as coisas porque tem o desenho e o preço do lado, o cardápio eu só gosto quando tem os desenhos da comida, por que a pessoa já sabe o que é, tem uns que bota só os nomes, e com letras pequenas, eu peço pra ele ler pra mim, que se eu for ler demora muita.***

Pedro sempre escolhia a mesma lanchonete para vivenciar seus momentos de “lazer”. Acreditamos que isso ocorria porque já estava mais acostumado com o ambiente e com as pessoas que o atendiam, ou seja, havia um conforto e segurança em estar naquele local. Além disso, suas falas mostram que ele desenvolveu estratégias para escolher seu pedido, independentemente de ler ou não o cardápio. A primeira diz respeito à escolha pelo preço do lanche, quando ele aponta “*eu escolho o mais barato, quando não tenho muito dinheiro*”. Além disso, a experiência em relação ao que vem no produto também é levada em consideração.

Todavia, o aspecto que chama a atenção na interação com Pedro diz respeito ao uso do cardápio, no qual ele agrega elementos que auxiliam na leitura dos fragmentos escritos. Assim, ao usar imagens e ter letras legíveis no formato caixa alta, o cardápio passa a assumir uma função social mais inclusiva, atendendo a pessoas que, como Pedro, não dominam completamente o sistema de escrita. Ainda sobre o gênero textual em destaque, na pesquisa de Dorini (2017), os seus participantes evidenciaram que um dos gêneros que eles mais tinham contato em seu dia a dia era o cardápio, configurando um dos desejos de conseguir ler e compreender os elementos presentes nele, fato que não era fácil para alguns dos participantes do estudo.

Pedro, em outro momento de observação, ainda na mesma lanchonete, colocou em prática o apoio de seu primo para fazer a leitura de algumas informações presentes no cardápio. Nessa observação, também fizemos alguns questionamentos, mas de uma maneira a não intervir no diálogo natural deles, como vemos a seguir:

Extrato da segunda observação extraclasse realizada no dia 10/12/2023 - lanchonete

Pedro: *tem umas palavras aqui que a pessoa lê mais fácil, que até a professora trabalhou na escola.*

Primo: *essa aqui?*

Pedro: *sim (apontando).*

Pesquisador: *E qual palavra seria essa?*

Pedro: *Deixa eu ver. É porque o A eu entendo, mas essa letra aqui eu já não entendo, é diferente.*

Primo: *essa aqui é um B.*

Pedro: ***um B, né? Eu tô acostumado com a letra da escola, a maior.***

Pesquisador: *é porque as atividades de vocês são mais com letras maiúsculas mesmo.*

Pedro: *é... a letra grande. A B A, ABA... ABACAXI, né? Abacaxi.*

Figura 27 - Leitura de cardápio



Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *você já consegue ler muita coisa, olha aí, lendo.*

Pedro: *esse outro aqui, é um J A, JA.*

Primo: *essa aí você também sabe, que você já tá lendo mais difícil.*

Pedro: *tem o M A, né?*

Primo: *isso mesmo.*

Pedro (com mais dificuldade): *M A, MA, essa aqui?*

Primo: *um R, fica RA (faz o som da sílaba).*

Pedro: *MA RA CU JA?*

Pesquisador: *isso mesmo, maracujá. Quando vier comprar suco é só ler aqui e pedir de abacaxi ou maracujá, já sabe onde tá o nome.*

Pedro: ***eita, é tão fácil, mas é a letra que não ajuda.***

Pesquisador: *Agora dinheiro, você conhece tudo?*

Primo: *aí ele sabe, certeza que ele sabe (ri).*

Pedro: *falou em dinheiro, eu conheço tudo. Se for pra contar moedas, de um real, de vinte e cinco centavos, eu conto tudinho.*

Pesquisador: *no trabalho, é você quem recebe?*

Pedro: ***lá o povo entrega diretamente ao vendedor. Mas só que ele manda comprar as coisas, né? Aí eu já me ligo na volta do troco. O que eu compro muito lá é aqueles copinhos descartáveis, é o mais que entra. Aí ele me dá o dinheiro e eu pago e vejo o troco e entrego a ele, por isso é bom também saber ler, pra não cair em armadilha do povo, tem vez que ele anota na lista e eu fico com medo de errar.***

Pedro, em muitas de suas interações sociais, faz a relação direta entre suas práticas de leitura no dia a dia e as envolvidas na escola. Esse aspecto é evidenciado, mais uma vez, na

relação que é tecida entre as letras presentes no cardápio e as vivenciadas na sala de aula, ou seja, Pedro agrega a dificuldade em compreender letras “cursivas”, muito presentes nas práticas sociais de leitura e de escrita, à falta de trabalho com essa forma de escrita na escola, como é evidenciado em *“tô acostumado com a letra da escola, a maior”*. Vale salientar que, em sala de aula, os jovens e adultos participantes da pesquisa só tiveram acesso ao trabalho sistemático com letra cursiva no mês de novembro, o que, para eles, causou certa dificuldade. Assim, tanto Pedro como a Vaqueira destacam que as letras maiúsculas/caixa alta facilitam a leitura dos diversos textos.

Essa situação sobre o tipo de letra usada na alfabetização desses jovens e adultos e a falta de relação com os tipos de letras que poderiam encontrar fora do ambiente escolar, mostra que as escolhas didáticas vivenciadas em sala de aula precisam considerar as particularidades desses sujeitos (Soares; Soares, 2014), principalmente no reconhecimento de que, nas vivências de letramentos do dia a dia, os jovens e adultos têm contato com uma diversidade de materiais escritos, que se apresentam com vários tipos de letras em gêneros diversos. Nas observações que fizemos na escola, percebemos que todos os estudantes já conseguiam grafar as diversas formas de letras, e tal conhecimento poderia ser melhor explorado.

Fora o aspecto ligado à letra, Pedro também destaca ter uma bagagem de conhecimentos em relação ao sistema monetário brasileiro, demonstrando entender o uso do dinheiro, tanto em sua vida pessoal como profissional. Mas algo que ele evidencia é o desejo de melhorar sua leitura/alfabetização para poder fazer usos sociais dos conhecimentos, como na leitura de listas, solicitada no ambiente em que trabalha, fazendo, assim, com que tivesse mais autonomia com o uso do respectivo gênero textual para *“não cair em armadilhas”*, ou seja, não ser enganado por não saber ler os produtos que foram escritos na lista.

A leitura do gênero cardápio, feita por Pedro, aconteceu em um segundo estabelecimento que o acompanhamos: uma açaiteria. Apesar de ser um gênero com características específicas, cada cardápio é produzido de uma forma a atender às exigências do estabelecimento. Assim, enquanto o da lanchonete havia mais detalhes em relação às imagens ilustrativas do pedido, na açaiteria o suporte presente era composto por mais textos. Além disso, ele exigia uma maior compreensão, uma vez que era preciso montar o açaí escolhendo frutas, cobertura, acompanhamento e tamanho. Nesse sentido, Pedro conta com o auxílio de seu primo, mas, mesmo com essa ajuda, o extrato demonstra que ele conseguia ter um certo domínio das informações escritas e da função exercida pelo respectivo cardápio, como vemos a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 09/01/2024 - açaiteria

Pedro: *Aqui tem um monte de coisa nesse cardápio, esse de baixo mesmo, de doze reais, uma vez eu pedi achando que era açaí, aí era outro negócio parecido com sorvete, quando a menina trouxe eu fiquei com vergonha de dizer que não era isso, porque ela não tinha culpa de não ter lido, né?*

Primo: *você que pediu (ri) tem nem como devolver que derrete.*

Pedro: *mas era bom também, só que eu queria açaí, saí com uma raiva, aí depois eu vim de novo com tua irmã e ela me disse que os açaís eram esses de cima.*

Primo: *esse de baixo que você pediu é creme, parece sorvete mesmo.*

Pedro: *a gente vai fazer como com o açaí? Eu vou querer desse aqui de doze reais (ver imagem a seguir) e também peça muito caro não que eu não tenho dinheiro sobrando (ri).*

Figura 28 - Leitura de cardápio



Fonte: acervo do autor, 2024.

[...]

Pedro: *a gente vai pegar esse de doze real mesmo que é o mais pequeno e tem que escolher a fruta, o que vai colocar nele e a cobertura, aí tem tudo aqui no cardápio.*

Primo: *eu vou querer o meu com banana, leite em pó e cobertura de chocolate.*

Pedro: *eu vou pedir morango, que banana eu como em casa, morango é mais chique (ri).*

Pesquisador: *olha como ele tá, está certo mesmo, comer coisas que a pessoa não come no dia a dia.*

Pedro: *é né não? A pessoa nunca sai, aí tem que aproveitar.*

O perfil de ação de Pedro no ambiente da açaiteria se assemelha ao vivenciado na lanchonete, ou seja, de uma forma cordial e calma, senta à mesa, pega o cardápio, escolhe e faz o pedido. Todavia, um fato que chama a atenção nos diálogos estabelecidos por Pedro é que, neste estabelecimento, há uma maior dificuldade, inicialmente, em compreender as informações do cardápio. Esse aspecto fica evidente quando relata a experiência vivida em outros momentos, em que fez um pedido pensando que era açaí, mas era um sorvete. Ao relembrar tal cena, Pedro remete à ideia de ter se enganado por não saber ler, ou seja, mais uma vez retoma a condição de não alfabetizado para suas práticas sociais. Agregado a isso, vem a sensação de vergonha, nítida na fala: “*eu fiquei com vergonha de dizer que não era isso, porque ela não tinha culpa de não ter lido, né?*”. Tal sentimento, comum no universo de jovens e adultos que não dominam a leitura, é vivido constantemente, muitas vezes em silêncio, por esses sujeitos e,

como Pedro mesmo aponta, é carregado por uma ideia de constrangimento (Galvão; Di Pierro, 2012).

Todavia, apesar de tal sentimento preexistir no universo de adultos não alfabetizados, com as experiências diárias, cada um vai desenvolvendo as formas de lidar com a não possibilidade da realização da leitura. No caso de Pedro, essa limitação foi superada com o auxílio da sua prima, que lhe explicou as informações presentes no cardápio e seu funcionamento; assim, ele passou a incorporar tais conhecimentos, utilizando-os em outros momentos e, mais do que isso, fazendo explicações sobre como eram apresentadas as informações textuais presentes no cardápio do estabelecimento. Esse evento de letramento vai ao encontro do que Street (2014) discute, destacando que é preciso reconhecer o que as pessoas sabem sobre o universo escrito, como elas agem no seu dia a dia diante dos eventos de letramentos, e não se preocupar com o que elas não sabem ou não dominam.

Referenciando o autor supracitado, Pedro demonstrou não só ter contato com leitura e escrita, como também ter domínio de diversos gêneros textuais de circulação social. Além disso, por meio de suas falas, é possível perceber que consegue estabelecer conexões e distanciamentos entre as formas de apresentação dos textos, mesmo pertencentes ao mesmo gênero, como vemos a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 09/01/2024 – açaiteria

[...]

Pedro: *esse cardápio aqui parece com o outro, mas a cor é diferente, aqui é da cor do açaí, acho que eles fizeram pra parecer com o açaí, mas serve pra mesma coisa.*

Pesquisador: *pode ter sido mesmo. E no outro da lanchonete, o que tinha?*

Pedro: *tinha muita coisa diferente, a cor era diferente, porque vende de tudo, até cachaça tem, tira gosto, aqui é mais parecido com uma sorveteria.*

[...]

Pedro: *nesse aqui tem umas coisas mais fácil de ler também, eita, tem umas coisas que eu consigo, umas frutas mesmo, os preços que eu conheço, e frutas a pessoa tem contato todo dia, até na escola, no outro tem os nomes dos hambúrgueres que é mais difícil.*

Pesquisador: *por isso que você escolheu as frutas aqui e já sabia o que tinha, mas o tamanho foi pelo preço?*

Pedro: *foi, que eu sei que aqui, quanto mais caro maior, aí esse de doze reais é o mais pequeno, o de dezessete reais o maiorzinho e o maior de todos é esse outro aqui (aponta para o preço). Tem uma palavra aqui que é bem fácil, e é bom pra fazer em casa.*

Pesquisador: *qual é?*

Pedro: *essa aqui (aponta).*

Figura 29 - Leitura de cardápio açaí



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pedro: ***SA LA DA, SALADA DE FRUTAS. A pessoa faz até em casa ela, aí tem aqui a BARCA e o nome, única parte que tem a figura e o nome, aí a pessoa não se confunde.***

Pesquisador: *isso mesmo.*

Pedro: *aí o senhor ver, meu primo aqui tem 11 anos e lê tudo, eu com quase 30 ainda tô me arrastando.*

Pesquisador: *mas você não teve as mesmas oportunidades que ele, é diferente.*

Pedro: ***eu sempre tive que trabalhar e não deixavam eu estudar, ele só estuda e brinca. Minha tia incentivava ele a ir pra escola, já meu padrasto proibia. Aproveite viu caba véi, que a vida não é fácil não.***

Alguns destaques precisam ser ponderados nesse extrato da fala de Pedro. Primeiro, reafirma-se os conhecimentos existentes sobre o uso social do cardápio, mostrando que independentemente dos elementos que o suporte é constituído, a mensagem a se passar permanece sendo a mesma: informações sobre alimentos a serem escolhidos por clientes. Além disso, algo que Pedro chama a atenção é que o cardápio pode se adequar ao estabelecimento; por exemplo, ao dizer que a opção da cor azul remete ao produto vendido, no caso, açaí, o que mostra um pensamento bem sofisticado, transmitido de forma oral para outras pessoas à sua volta, o que contraria a ideia defendida na teoria da grande divisa, em que Ong (1998) discorre, dentre outros pontos, que a oralidade tornaria as pessoas menos objetivas e com um pensamento menos original.

Muitos conhecimentos adquiridos nas várias experiências do dia a dia são trazidos para situações em que a leitura e a escrita se fazem presentes, e esse aspecto é uma das singularidades dos jovens e adultos não alfabetizados (Oliveira, 1999; Soares; Soares, 2014). Pedro faz uso desses conhecimentos na leitura das palavras do cardápio, alegando que, quando havia palavras com nomes de frutas, a decodificação era mais fácil, visto que se tratavam de produtos mais presentes em seu dia a dia, o que é confirmado com a leitura da palavra SALADA DE FRUTAS, e de outras, como BANANA, UVA, que compunham a escolha do açaí.

A maneira com que Pedro incentiva seu primo a estudar toma uma posição de destaque, não evidenciando o papel da escolarização, mas sim, reconhecendo as oportunidades que o

primo tem e que ele não teve, retomando o principal motivo de sua ausência na escola quando criança: a proibição do seu padrasto. Ao fazer tal colocação, Pedro assume um papel de incentivador, e, mesmo tendo seu direito à educação formal negado, deseja que as outras pessoas tenham a oportunidade que ele não teve. Ao se comportar e agir de tal forma, Pedro se configura enquanto um ator plural, produto de suas diversas experiências, por isso, sempre as remete às práticas atuais (Lahire, 2004).

Continuando a análise das interações de Pedro com eventos de letramentos em ambientes extraescolares, apresentaremos, a seguir, as ações dele em idas a supermercados e suas interações com listas de compras, folhetos de promoção e rótulos dos produtos.

5.2.6 “Às vezes só vem eu e vó, aí quando eu não sei ler, mostro ao vendedor”: Pedro e suas interações com fragmentos escritos no supermercado

Nas subseções anteriores, discutimos as interações feitas por Pedro em alguns ambientes: rua, lanchonete e açaiteria. No entanto, neles havia uma certa limitação em relação à diversidade e à quantidade de fragmentos escritos. Nas observações feitas no supermercado, esta variedade é encontrada, visto que é possível ter contato com placas de sinalização de prateleiras, listas de compras, etiquetas de preços, folheto de promoção, rótulos de produtos, dentre outros.

A escolha por observá-lo neste ambiente aconteceu por Pedro nos informar que era responsável por realizar as compras com sua avó. Assim, solicitamos fazer tal acompanhamento, pedido que foi atendido por ambas as partes. No mês de janeiro de 2024, conseguimos ir com ele, sua avó e uma prima a um supermercado no centro de Buíque, local em que eles faziam as compras mensais. Dessa forma, descreveremos como aconteceu alguns eventos de letramentos neste estabelecimento comercial.

Pedro já chegou ao supermercado com uma folha em que havia uma lista de produtos que iriam comprar. Para não interferir neste momento, não fizemos nenhum questionamento sobre os produtos que haviam na lista e sua leitura. Além disso, sua avó se manteve sempre calada diante de nossa presença e sua prima aparentava estar tímida, fato que foi mudando ao longo das compras. Aparentemente, sua prima também tinha dificuldades com a leitura, e sua avó, como já destacamos, não era alfabetizada.

Vale destacar que, a lista era usada como um apoio para não esquecerem de comprar algum produto, pois a maior parte da compra foi feita com base na memorização. A esse

respeito, Street (2014) discorre que, em muitas atividades do dia a dia, as pessoas não precisam aprender a ler, por exemplo, para pegar um ônibus, para perceber que estão sendo enganadas, para controlar as contas do mês, para *fazer compras*, dentre outras atividades. Nesses casos, muitos usam conhecimentos adquiridos nas experiências de suas vivências.

Sobre as interações no supermercado, percebemos que Pedro, mesmo sabendo o que estava precisando, se apoiou, em muitos momentos, na lista de compras para tirar possíveis dúvidas, como constatamos no extrato a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 20/01/2024 - supermercado

[...]

Prima: *vê aí quantos quilos de arroz minha mãe colocou?*

Pedro: *arroz? (para um pouquinho) três, são três. Vai ser pouquinho coisa.*

Avó: *Já comprei um bocado esse mês, só viemos porque está faltando umas coisas em casa.*

Pedro: *Café, aqui tem café. Quatro café.*

Prima: *café nunca dá lá em casa, o povo parece uma forrageira pra beber, agora haja açúcar.*

Pedro: ***professor, oía, eu só lembro da palavra café que a professora colocou no quadro e eu acertei naquela folha que o senhor mandou nós escrever uns nomes, nunca vou esquecer de café.***

Pesquisador: *muito bem, Pedro, e você acertou a palavra mesmo e as outras também.*

[...]

Pedro, como vemos no extrato, demonstra compreender que a lista de compras é formada pelos produtos e pelas quantidades necessárias. Além disso, algo que é evidente na interação feita se relaciona com palavras frequentes no dia a dia. Ao remeter a palavra CAFÉ, ele retoma dois episódios vividos na escola: a escrita da palavra na lousa e a atividade de diagnose feita para esta pesquisa, em que ele se aproximou da escrita da palavra e, na ocasião, justificou que era algo que fazia parte do seu cotidiano, no caso, o ato de tomar café e de ver a palavra escrita em pacotes do produto.

Em outro momento de interação, Pedro reitera o fato de memorizar os produtos presentes na lista antes de vir ao supermercado. Esse processo de memorização no momento da compra não faz parte só do universo das pessoas não alfabetizadas, mas de todos de uma forma geral. Destarte, sobre esse aspecto, destacamos o seguinte diálogo:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 20/01/2024 - supermercado

Avó: *vamos comprar a carne agora.*

Pedro: *acho que tá aqui no final da lista, que minha tia me disse que ia colocar e escreveu quase por derradeiro (verifica a lista).*

Figura 30 - Leitura de lista de compras



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pesquisador: *foi ela que fez essa lista de compras?*

Pedro: *ela quem faz toda vez que é pra vó vir, geralmente só vem eu e vó, aí quando eu não sei ler ou esqueço, eu mostro ao vendedor.*

Pesquisador: *mas você estava presente quando a lista foi feita?*

Pedro: *tava eu e minha prima, essa aí que é filha dela. É por isso que eu já sei o que vai comprar. Aqui mesmo, o primeiro nome que ela colocou foi café, depois o arroz, aí tem leite, bolacha, frango, que lá em casa só come assim.*

Pesquisador: *vocês vêm ao mercado sempre?*

Prima: *duas, três, depende do que falta em casa. Hoje mesmo é pouquinho coisa, mas no começo do mês esse carrinho não cabe, gente que só furmiga em casa.*

Pedro desenvolveu formas para lidar com a escrita dos produtos na lista, em momentos que não lembra ou não consegue ler, partindo para a ajuda de um dos vendedores do supermercado. O fato de ainda estar em processo de alfabetização não o impede de interagir com o gênero lista, tanto no que se refere à sua escrita quanto à sua leitura. Na pesquisa de Dorini (2017), a autora discorre que muitos sujeitos não alfabetizados relatam que conhecidos escrevem diversos gêneros textuais, estando as listas de compras entre eles. As pessoas que auxiliam as não alfabetizadas a utilizarem a leitura e a escrita podem ser chamados de “mediadores do letramento”.

O processo de apropriação dos produtos da lista é destacado por Pedro ao discorrer sobre a ordem em que os produtos foram escritos. Presenciar o momento de elaboração da lista facilitou o processo de memorização, fazendo com que houvesse uma maior independência em

relação ao uso do respectivo gênero e, nesse caso, uma maior autonomia, evitando o constrangimento de perguntar a outras pessoas.

O uso da lista se fez presente em um segundo momento em que o acompanhamos no supermercado, todavia, com algumas diferenças. Primeiro, a quantidade de produtos foi um pouco maior, visto ser a principal feira do mês. Outro aspecto é que a letra usada foi a “caixa alta”. Ao questionarmos sobre o porquê da respectiva escrita, Pedro nos relata: *“hoje só veio eu e minha avó, aí eu pedi pra minha tia escrever com a letra que eu entendia, mas eu vi ela escrevendo aí sei o que é pra comprar, só tá anotado aqui pra não esquecer e ter que voltar depois”* (conversa realizada na observação extraclasse). Com base no exposto por Pedro, percebe-se que ele elabora táticas que facilitam sua interação nos eventos de letramentos. Vale destacar que, a lista de compras é um gênero mais simples, pois lida só com palavras e quantidades, fazendo com que pessoas na condição de Pedro consigam ter uma maior compreensão, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 31 - Leitura de lista



Fonte: acervo do autor, 2024.

Ainda sobre a forma de escrita da respectiva lista, em outras pesquisas também foi constatado essa maneira que jovens e adultos adotam para interagir com o conteúdo escrito. Nesse sentido, Aguiar (2012) destaca a estratégia usada por uma de suas participantes adultas, na qual uma lista é copiada com letra em caixa alta para facilitar a leitura do nome dos produtos durante as compras. Assim, pessoas pouco ou não escolarizadas se utilizam de diversas formas para facilitar a sua interação com os textos e suas significações.

Os supermercados, como já destacamos, são lugares repletos de gêneros textuais, rodeados por fragmentos escritos. Assim, em momentos de fazer compras, sendo alfabetizado ou não, as pessoas estão imersas no universo grafocêntrico; ou melhor dizendo, estão fazendo uso da leitura e da escrita em eventos de letramentos. Diante disso, Pedro não interagiu apenas

com a lista de compras, mas também com os rótulos dos produtos, com as etiquetas de preço, fazendo inferências comparativas, com folders de promoção, tecendo conhecimentos sobre a “pertinência ou não” de comprar determinado produto em detrimento de outro.

A respeito da interação com os rótulos, destacamos um momento em que Pedro utiliza os conhecimentos adquiridos com a experiência envolvendo a verificação da validade dos produtos. Assim, em uma conversa com sua avó, percebe-se que há um cuidado em observar se os itens em promoção estão dentro do prazo de validade ou próximo a se vencer, como vemos a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 15/09/2024 – supermercado

[...]

Pedro: *esse leite aqui, que a senhora gosta, tá mais barato que o outro, tá na promoção.*

Avó: *tá quanto mais barato?*

Pedro: *o outro tá quatro reais e setenta e cinco e esse aqui tá por quatro reais e quinze centavos, por isso tá aqui exposto, pra o povo ver que tá mais barato e levar. Mas tem que ver a validade dele, pra pessoa não perder o dinheiro e depois a senhora vem brigar com a pessoa. (Observa a validade do leite, como mostra a figura).*

Figura 32- Leitura de rótulos



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pesquisador: *Está conseguindo ver a validade, Pedro?*

Pedro: *tá aqui em cima, validade eu aprendi a ver, que o rapaz lá do trabalho me ajudou a aprender. E também teve uma vez, que eu caí em uma, comprei umas coisas vencidas, aí essa minha vó ficou brigando, por isso aprendi.*

Pesquisador: *E qual a validade que tem na caixa?*

Pedro (demora um pouco observando): *pelo que tô vendo aqui, se vence dia vinte e cinco deste mês, semana que vem, mas lá em casa é muita gente, vou levar mais um pouquinho do que tá na lista, que o preço desse tá bom e um acaba rápido em casa.*

Pesquisador: *you sempre compara os preços dos produtos?*

Pedro: *só quando tem assim, na promoção, tem vez que o mercado inventa uns negócios de pegar besta, que a pessoa se cair, dançou. Coloca promoção em uma coisa, mas quando a pessoa vai ver ou tá vencendo ou é o pacote menor, ou é uma marca muito ruim. Ali mesmo, tem carne de frango*

por nove reais, a pessoa vai ver, é da pequena que não dá pra ninguém, isso né promoção não, é enganação (ri).

A interação de Pedro, diante da leitura da validade presente no rótulo e da escolha por comprar ou não o produto, demonstra uma explanação oral bastante objetiva e planejada, revelando compreender que, em momentos de promoção, é preciso comparar e verificar se a compra de determinado produto está, de fato, sendo uma boa escolha. Além disso, as argumentações usadas corroboram a discussão feita por Kleiman (1995), para a qual nem toda escrita parte de aspectos relacionados à formalidade, ao planejamento, ou seja, às regras padrão, e, da mesma forma, nem toda comunicação oral é expressa de forma informal, sem planejamento. Tal discussão feita pela autora, e dialogada com a forma de pensar de Pedro, contribui para reforçar a ideia de que a oralidade, no universo das pessoas não alfabetizadas ou em processo de alfabetização, possui um caráter de organização e expressão de ideias, formulaicos, objetivos e caracterizado por um processo formal de planejamento, indo contrário às ideias permeadas por Ong (1998) na teoria da grande divisão.

Pedro, ao se referir à leitura dos rótulos, mais propriamente, ao observar as informações presentes na caixa do leite, remete a outros aspectos presentes no suporte, dentre eles, o tamanho do produto e sua relação direta com o preço. Nesse sentido, ao ser questionado sobre o que mais leva em consideração ao comprar um produto, Pedro nos relata que

Quando eu venho comprar, tento ver, mesmo devagar, que o senhor sabe que sou sem pressa, aí olho o tamanho, quantas gramas, quilos, ou litros e vejo se tá mesmo valendo a pena, a marca, a gente leva a que mais tá acostumado, mas se tiver uma boinha mais barata, leva também (extrato da observação realizada no supermercado no dia 15/09/2024).

Vale salientar que os rótulos dos produtos são considerados um gênero textual de grande importância, pois neles estão contidas informações sobre a constituição do produto, como também sobre os aspectos ligados à saúde. Ao observar algumas das informações presentes no rótulo do leite de caixa, Pedro nos dá pista de que tem um domínio sobre a importância social que tais informações exercem. Na pesquisa de Pedralli (2011), as mulheres participantes descreveram ações parecidas com as exercidas por Pedro, tendo como referência a “agência de letramento” do supermercado. Nesse sentido, a autora discorre que, nas compras de casa, as três senhoras participaram de eventos de letramentos, na medida em que observaram a validade dos

produtos, comparam os preços, escolhem os produtos pela marca, verificam os *panfletos de promoções* etc. (*grifo nosso*).

Dando destaque à reflexão sobre os eventos de letramentos vivenciados pelas adultas da pesquisa de Pedralli (2011), e destacando que Pedro fez uso, de forma autônoma, de diversos momentos em que a leitura e a escrita estavam presentes, outra interação feita na ida ao supermercado diz respeito ao uso do panfleto de promoções. Ao chegar na entrada do estabelecimento, Pedro pegou um dos panfletos de ofertas que tinha na porta de entrada e, enquanto andava, observava os produtos em promoção. Após analisar o que havia no suporte textual, Pedro percebeu que a maior parte dos itens promocionais não estavam em sua lista de compras, mas, mesmo assim, há um diálogo que permeia tanto as informações sobre os produtos do panfleto como do uso social que se faz do gênero em questão, como pode se constatar a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 15/09/2024 – supermercado

[...]

Pedro (se direcionando ao pesquisador): *professor, da outra vez que eu vim aqui, não tinha essa folha com os produtos, eles nunca sabe se coloca ou se tira daqui* (ri).

Pesquisador: *quando tem, você sempre usa?*

Pedro: *eu pego, nele tem muitas coisas boas pra pessoa ver, e eu gosto porque já tem **o produto com a foto, aí a pessoa não se engana e tem o preço da promoção, a pessoa só precisa ver o tamanho, pra não ser tapeado**. Tem muita gente que coloca essas folhas embaixo da porta da casa, aí se a pessoa se interessar por algum produto, vai na loja e compra.*

Pesquisador: *você se interessou por algum dos que tem aí?* (Ele observa os produtos de frente a uma das prateleiras, como mostra a figura a seguir).

Figura 33 - Interação com panfletos



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pedro: *tem esses chocolates aqui, que tá por um real e quarenta, tá caro não, que esse é do bom.*

Avó: *a pessoa vem pra o mercado comprar coisas aí vai olhando essas coisas que eles botam pra vender e termina levando até o que não veio comprar.*

Pedro: *é por isso que o mercado coloca logo na entrada, pra pessoa já querer comprar, mas é bom, se o preço tá bom, o cara compra.*

Baseando-se no extrato da interação com Pedro, evidencia-se dois pontos relevantes. Primeiramente, vê-se que há contribuição social atribuída ao uso dos panfletos de ofertas de produtos, principalmente quando é destacado que a forma com que o respectivo gênero é constituído facilita o processo de compreensão. Esse aspecto torna-se importante, pois muitas pessoas podem não se apropriar de alguns textos por não entenderem sua escrita ou não compreenderem sua função no dia a dia, fato que não aconteceu com Pedro.

Um segundo ponto reforça a função dos panfletos enquanto um gênero textual que tem a finalidade de convencer alguém a comprar algum produto. Pedro, ao falar que “*o mercado coloca na entrada, pra pessoa querer comprar*”, demonstra ter conhecimentos de que a função de circulação dos panfletos promocionais é fazer com que clientes procurem os produtos e possam comprar, ou seja, com o uso dos textos verbais e não verbais, dos valores monetários, há uma intenção de convencer alguém a adquirir alguma mercadoria. Assim, corroboramos Amossy (2005), ao discorrer que “o panfleto é definido em termos de ato pelo qual o enunciador se engaja, se coloca como fiador do que constata e procura influenciar o auditório. O panfleto distingue-se pela forte presença do enunciador no discurso, por um eu performativo” (p.20).

Até o momento, discutimos as interações de Pedro com eventos de letramentos que envolviam gêneros tipicamente não digitais, todavia, ele também interage com eventos de letramentos por meio de suportes tecnológicos, principalmente mediados pelo celular. Assim, discutiremos, a seguir, algumas dessas interações.

5.2.7 “Oxe! facebook, instagram, youtube, eu mexo em tudo”: a apropriação de eventos de letramentos digitais realizada por Pedro

Nos tempos atuais, é praticamente comum, ao desenvolver uma pesquisa que envolva o uso da leitura e da escrita, ou, por assim dizer, dos eventos de letramentos, se deparar com a mediação de meios digitais, principalmente do celular. Da mesma forma que ocorreu na análise da Vaqueira, Pedro também é um jovem que, mesmo não estando totalmente alfabetizado, desenvolveu formas de lidar com o uso do celular em suas interações sociais, como também para escolhas de músicas, uso de jogos e recursos educacionais.

Nesse contexto de uso do celular, Pedro demonstrou ter um domínio de diversas ferramentas tecnológicas. Além disso, em nossas observações e entrevistas, constatou-se que

ele faz uso diário das interações por meio de fragmentos escritos e lidos, seja por intermédio dos próprios aplicativos, como no caso do *Youtube*, como por meio de outras pessoas para lerem e escreverem, que o auxiliam na apropriação dessas ferramentas.

Em todas as seis observações extraclasse, Pedro, em algum momento, utilizou seu aparelho celular. Assim, por ser uma ação recorrente, demos visibilidade a esse uso, deixando que ele nos explicasse como interage com os eventos de letramentos digitais por meio das ferramentas/aplicativos presentes em seu aparelho. Vale destacar que o celular usado por Pedro havia sido adquirido há pouco tempo, fruto também de seu trabalho na lanchonete da cidade, visto que, antes, possuía um modelo bem simples que, segundo suas palavras, não atendia às suas necessidades diárias, como vemos no trecho a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 10/12/2023 – letramento digital

[...]

Pedro: *eu tô tão feliz, já paguei o celular quase todo.*

Pesquisador: *you comprou dividido?*

Pedro: *foi, mas faltam só três parcelas, se Deus quiser, e eu geralmente pago antes de vencer. Não atraso uma. Eu pago no carnê.*

Pesquisador: *muito bem. Na loja mesmo?*

Pedro: *é, lá na loja de [...] Eu ia comprar pela internet, mas pela internet atrasa muito e eu agoniado atrás do celular, dei uma entrada boa. **Aproveitei que tô ganhando meu dinheiro fixo no trabalho, aí vou adiantando as parcelas pra acabar logo.***

Pesquisador: *antes dele você tinha outro celular, não era?*

Pedro: *tinha um fraquinho que já herdei de minha prima, mas não dava pra fazer quase nada, **não dava pra tirar foto das coisas, não tinha espaço pra colocar nada, nem Instagram ele tinha, e eu queria postar as coisas e não podia.***

A importância atribuída ao emprego formal, para Pedro, vai além das oportunidades de poder sair para lugares que antes não frequentava. Como já se discutiu, a aquisição de produtos de uso diário, como o celular, também fez parte do processo de conquistas realizadas por ele. Nesse sentido, Pedro destaca que, antes de ter seu emprego na lanchonete, não poderia adquirir nenhum produto, pois não tinha como pagar. Todavia, na condição de possuir um trabalho fixo, consegue comprar de maneira parcelada e fazer antecipações de pagamento para finalizar a dívida de forma mais rápida.

Um dos trechos em destaque na fala de Pedro reforça a ideia de que possui diversos conhecimentos do contexto financeiro, reafirmando as suas interações nas observações do supermercado, em que sempre afirmou ter domínio quando se tratava do campo monetário,

como, por exemplo, nas compras e nas escolhas dos produtos a serem adquiridos, bem como também nos momentos de pagamento. Vale destacar que Graff (2016) já discutia que existem mais de cem variedades de letramentos, assim, analisando as interações de Pedro, pode-se inferir que o letramento matemático ou letramento financeiro compreende um dos seus usos sociais diários, da mesma forma que também demonstra ter certo domínio dos letramentos digitais. Tal constatação reforça a escolha feita por esta tese em conceituar letramentos no plural, corroborando com Tfouni (2010) e Street (2014).

Sobre o segundo trecho destacado, Pedro, em muitos de nossos diálogos, teceu explicações sobre seus usos de redes sociais, dando ênfase para quatro aplicativos específicos: *Instagram*, *Youtube*, *WhatsApp* e um aplicativo educacional. Sobre o uso do *Instagram*, como já destacado por ele, há uma prioridade em publicações de fotos, algo que condiz com uma das funções da rede social. Esse aspecto é reafirmado em muitos momentos durante nossas interações:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 09/01/2024 – letramento digital

[...]

Pedro: *quando eu via minha prima postar foto no Instagram e eu sem postar, eu disse: eu tenho que comprar um celular pra eu.*

Pesquisador: *e você usa o Instagram?*

Pedro: ***oxe, o Instagram eu uso demais. Parece que é um dom que Deus dá a pessoa pra saber usar.***

Pesquisador: *e tu escreve nele?*

Pedro: ***quando eu não sei escrever, eu vou lá no teclado e tem um áudio lá, tem um negócio do áudio. Aí eu falo as palavras e ele escreve por eu.***

Pesquisador: *muito bom mesmo.*

Pedro: *é top.*

Pesquisador: *e tu gosta mesmo do Instagram, né?*

Pedro: ***eu gosto. Vou até tirar uma foto pra registrar esse momento.***

Pesquisador: *tu gostas de postar muitas fotos, é?*

Pedro: *todo dia (ri). Antes tinha só vontade, agora posso postar.*

Pesquisador: *aproveite mesmo, que é bom pra ficar bem.*

O uso da rede social *Instagram*, feito por Pedro, esteve presente em todas nossas observações extraclasse. Assim, sempre que saía para a lanchonete, açaiteria e supermercados, ele fazia algum registro para postar, como se pode constatar na fala “*vou até tirar uma foto pra registrar esse momento*”. O uso de uma rede social também fez parte da pesquisa de

doutoramento de Lima (2018), todavia, com o foco maior no uso do *Facebook*⁵⁹ por uma estudante da EJA. Nesse estudo, a pesquisadora constatou que a adulta investigada desenvolvia estratégias para usar a rede social, mas que sua principal função também era postar momentos do dia a dia. Além disso, para Lima (2018), o letramento digital, no universo de estudantes da EJA, principalmente o acesso ao *Facebook* e ao *WhatsApp*, já é prática comum em suas vidas e, com maior ou menor autonomia, não deixam de participar das práticas de escrita.

Pedro atribui mais dois destaques relevantes em sua interação. O primeiro deles está relacionado com o uso que faz do *Instagram*, mesmo sem saber ler e escrever, atribuindo tal domínio a um “*Dom de Deus*”. Apesar de ser algo bem ligado a crenças religiosas, muitos adultos em processo de alfabetização ou não alfabetizados acreditam não serem capazes de fazer uso da leitura e da escrita em seu dia a dia, e tal aspecto se intensifica quando envolve algum suporte tecnológico, fato que acontece com os diversos aplicativos presentes no celular. Se revisitarmos algumas discussões sobre a história da EJA no Brasil, perceberemos que o discurso atribuído por Pedro se fez presente nas ideias de que o adulto “analfabeto” precisaria de uma luz divina para sair da condição de analfabetismo em que se encontra, e caso tal luz não chegasse, viveriam eles em uma perfeita escuridão, em uma situação de trevas (Galvão; Di Pierro, 2012; Graff, 2016).

O outro aspecto destacado na fala de Pedro corrobora as várias discussões trazidas por Street (2014) e reforçada por Soares (2019) em que o adulto não alfabetizado, pode ser considerado letrado, e para isso desenvolvem formas que os auxiliam na leitura e na escrita de diversos gêneros textuais. Nesse sentido, Pedro destaca que não faz uso apenas de um “mediador do letramento” na figura de uma pessoa, mas das próprias ferramentas presentes nas redes sociais, ao destacar que por meio do áudio, dita o que quer que seja escrito e o aplicativo gera as palavras que foram ditadas. Tal estratégia, para lidar com esses eventos de letramentos, demonstra uma aprendizagem e um domínio sofisticado em relação às ferramentas presentes nos aplicativos digitais; ou seja, Pedro é um jovem em processo de alfabetização, mas que já pode ser considerado letrado no universo tecnológico.

Tomando como referência a leitura e a escrita feita por Pedro em aplicativos, as formas de uso do *Youtube* se assemelham ao narrado sobre o *Instagram*. Todavia, com uma função social diferente: enquanto em um ele faz uso para publicação de momentos do seu dia a dia, no

⁵⁹ Como a pesquisa foi desenvolvida em 2016, a rede social *Facebook* estava mais em evidência do que o *Instagram*.

outro (*Youtube*), a utilização se volta para momentos de relaxamento, por meio da escuta de músicas, como é exemplificado no extrato e na figura a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 10/12/2023 – letramento digital

[...]

Pedro: *oxe, Facebook, Instagram, Youtube, eu mexo em tudo.*

Pesquisador: *e como você faz pra mexer no Youtube?*

Pedro: *Youtube é o que mais sei. Não tem o áudio? Eu aciono o áudio e é só pedir. (Abre o app e mostra). É bom demais esse celular, ele ajuda muito a pessoa.*

Pesquisador: *Tem como você mostrar?*

Pedro: *eu venho aqui nessa setinha, só apertar aqui oia, e falar.*

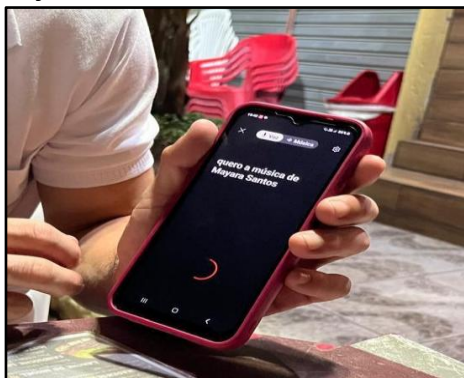
Pesquisador: *aí aparece a música?*

Pedro: *é “eu quero música” já leu... oia, essa música aqui foi tudo pedida. É bom demais.*

Pesquisador: *e pra pedir música de algum cantor específico?*

Pedro: *quero uma música de Mayara Santos, tá carregando (nesse momento ele mostra a tela do celular com a escrita do nome da cantora).*

Figura 34 - Utilização da função áudio no Youtube



Fonte: acervo do autor, 2023.

Pedro: *tá vendo, é fácil, aparece as palavras aqui e depois vai pra música, se a internet tiver boa, vai rapidinho. E esse aqui debaixo é pra conectar a televisão, agora tem que ser uma televisão com internet.*

Pedro, no extrato acima, reforça umas das ideias defendidas nesta tese de que jovens e adultos, não alfabetizados ou em processo de alfabetização, estão imersos em eventos de letramentos e desenvolvem formas de lidar com esses eventos em suas práticas cotidianas. Tanto com o uso do Instagram, como do *Youtube*, Pedro se faz valer da ferramenta de áudio para mediar a escrita do que deseja ser compartilhado ou pesquisado. Ambos os destaques mostram que mais do que fazer uso de ferramentas tecnológicas, Pedro tem um domínio em relação a essas utilizações, explicando o passo a passo de como é o processo de apropriação,

assim, corroboramos Nascimento (2016) ao destacar que, na atualidade há a necessidade do aproveitamento das novas tecnologias como um suporte informativo e enquanto fonte de aprendizagem, ajudando no aprimoramento do ato de ler e escrever por pessoas jovens, adultas e idosas. Além disso, aspectos ligados ao processo de apropriação do letramento digital por adultos são reforçados pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS), discutidas no Capítulo 2 deste texto.

Outra ferramenta tecnológica presente no dia a dia das pessoas é o *WhatsApp*, sendo praticamente indispensável em nosso processo de comunicação e que criou uma nova forma de interação social, não apenas com o uso de textos escritos convencionais, mas também com a utilização de áudios, figurinhas e *emojis* que passam determinados sentidos envolvidos na comunicação. Sobre o *WhatsApp*, Pedro também é um adulto que faz uso da ferramenta de mensagens para mediar sua interação com outras pessoas, como também, para fazer postagens de momentos de seu dia por meio do *status* do aplicativo.

Em uma de nossas conversas durante as observações, Pedro mostrou uma postagem que havia compartilhado em seu *status* do *WhatsApp*, permeada por uma pequena produção de texto escrito, como podemos constatar a seguir:

Extrato da observação extraclasse realizada no dia 15/09/2024 – letramento digital

Pedro: *eu não sei se o senhor viu no meu zap, mas hoje eu posteí umas fotos que eu vivi em dezembro.*

Pesquisador: *vi não, eu quase não olho status.*

Pedro: *oia, deixa eu mostrar ao senhor* (pega o celular e me mostra). *Essa aqui, eu fiz no aplicativo de foto, que minha prima me ensinou a usar.*

Figura 35 – Publicação no *status* do Whatsapp



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pesquisador: *que legal, Pedro. Fosse pra praia?*
 Pedro: *isso é um rio lá em Paulo Afonso que eu fui passear com a família, agora é bonito lá, a pessoa fica bestinha.*
 Pesquisador: *e a outra foto é daqui de Buíque, né?*
 Pedro: *isso, no Natal. Eu tirei um monte.*
 Pesquisador: *e quem escreveu essa frase pra tu?*
 Pedro: *foi meu primo, aquele que o senhor conheceu.*
 Pesquisador: *e como ele fez pra saber o que escrever?*
 Pedro: ***eu fui dizendo a ele, o que eu queria e ele foi fazendo, ele sabe ler muito, mas tem umas coisas aí que eu já li também, pra saber se ele não tava me enrolando.***
 Pesquisador: *e o que você escreveu?*
 Pedro: ***eu pedi pra ele escrever “oi, oi curtindo meu belo dia de boa na canoa, remando na lagoa, isso que é vida”. Eu acho que ele escreveu certinho. Eu queria fazer em forma de versos e rimas, que aprendi na sala e achei bonito.***
 Pesquisador: *mas você disse que sabia muitas palavras.*
 Pedro: *eu vi que ele escreveu o OI, que é só O I. VIDA também e CANOA, BELO, LAGOA, agora tem umas grandes aí que eu consigo não, me perco todo.*
 Pesquisador: *ele sempre te ajuda, né?*
 Pedro: ***quando eu não sei alguma coisa pergunto a eles, mora um monte de gente na casa, meus primos, aí eles sabem ler e me ajudam.***

O uso do *WhatsApp*, sem dúvida, é uma das principais apropriações dos letramentos digitais envolvendo as pessoas não alfabetizadas. Por meio do uso de áudios, figurinhas e *emojis*, as pessoas conseguem interagir de forma autônoma com seus pares no dia a dia. Todavia, mesmo com as facilidades de comunicação presentes no aplicativo, muitos ainda nutrem o desejo de aprender a ler e escrever para melhorar sua forma de se comunicar e, também, para não depender de escribas e leitores. Pedro demonstra um perfil de um jovem que está sempre em busca de aprendizados, e isso é evidenciado por meio de seus relatos ao longo de nossas entrevistas e observações.

Sobre o uso do *WhatsApp*, Pedro não se contenta apenas com a ferramenta de áudio, procurando formas de produção de textos escritos e publicações de fotos em seus *status*. Vale salientar que acompanhamos, ao longo dos dois anos de pesquisa, várias publicações feitas por Pedro, no entanto, apenas na exposta anteriormente, pudemos tecer uma conversa explicativa, de uma forma que nos relatasse como ocorreu o processo de escrita e de leitura, como também de organização da foto utilizada.

Pedro, além de utilizar os aplicativos digitais já citados ao longo desta subseção, também se apropriou de outros, como de editores de fotos, como o mesmo destaca: “*eu fiz no aplicativo de fotos que minha prima me ensinou a usar*”. Tal relato revela que Pedro,

diferentemente do que muitos acreditam por um discurso do senso comum, é um jovem que está em constante aprendizado e que não acontece apenas na escola, mas também em outras agências de letramentos, como no seio de sua família (Kleiman, 1995).

Pedro se utiliza dos próprios recursos dos aplicativos para escrever frases, textos ou pedir música, porém, além desse domínio, as pessoas que o cercam também contribuem para as interações com a leitura e com a escrita. No caso anterior, o primo dele faz esse papel de mediador do letramento nas práticas sociais de Pedro. Algo que merece destaque no trecho da fala “*mas tem umas coisas aí que eu já li também, pra saber se ele não tava me enrolando*” é que, mesmo pedindo para seu primo fazer a escrita, Pedro faz questão de verificar se o texto produzido está de acordo com o que foi ditado. Mesmo em processo de alfabetização e ainda se apropriando da leitura e da escrita, participa do processo de forma ativa, principalmente, por receio de ser “enganado”.

Esse sentimento de desconfiança acompanha muitos jovens e adultos que estão em uma condição similar à de Pedro. Nesse sentido, na pesquisa de Cavalcante (2017), um dos participantes declarou que “*costuma ler tudo que requer sua assinatura, mesmo que demore, eu leio para não ser enganado*”. Apesar do respectivo estudo ter sido desenvolvido com adultos da EJA já alfabetizados, nosso participante desenvolveu estratégias para verificar se o que ditou para terceiros condiz com a mensagem que deseja passar.

Ainda no segmento da escrita textual de Pedro, constata-se que apresenta uma apropriação de um gênero presente em suas práticas sociais: o poema, ou textos do universo poético. Esse aspecto fica nítido quando há o destaque, dado em sua fala, sobre alguns elementos que compõem o respectivo gênero, como versos e rimas, principalmente no trecho “*curtindo meu belo dia de boa na canoa, remando na lagoa*”, trecho em que há muitas palavras já lidas por ele, como BELO, CANOA, LAGOA. Sobre esse aspecto ligado ao gênero textual, retomamos as contribuições de Albuquerque, Moraes e Ferreira (2013), em que discutem que o letramento está relacionado ao uso efetivo da escrita no processo de produção textual, sendo evidenciado por meio de produções de gêneros textuais que circulam nas interações sociais.

Como já é de se perceber, Pedro faz uso constante de letramentos digitais, seja para auxiliar no processo de comunicação, para momentos de relaxamento, como a escuta de músicas, para edição e publicação de fotos. Fora esses usos, outro surge ao longo de nossas observações: o uso de aplicativos que auxiliam no processo de alfabetização. Da mesma forma que ocorreu com a Vaqueira, Pedro baixou, em seu celular, um aplicativo educacional recomendado pela professora Francisca, sendo que o uso se dava em momentos em que ele

estava sem fazer nenhuma atividade do emprego ou da escola, ou ainda, quando ficava muito tempo sem aula.

Um dos objetivos elencados por Pedro sobre o uso do respectivo aplicativo educacional estava em reforçar e relembrar sílabas, formar palavras e perceber em que estava tendo dificuldade, como vemos no relato e na figura a seguir:

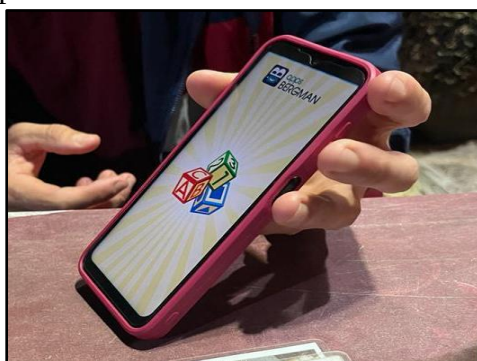
Extrato da observação extraclasse realizada no dia 10/012/2023 – letramento digital

Pedro: *o senhor lembra de um “programa” que a professora Francisca pediu pra gente baixar?*

Pesquisador: *lembro não, qual era?*

Pedro: *esse aqui que ajuda a pessoa a aprender muita coisa (mostra as interfaces do aplicativo).*

Figura 36 – Interface do aplicativo educacional



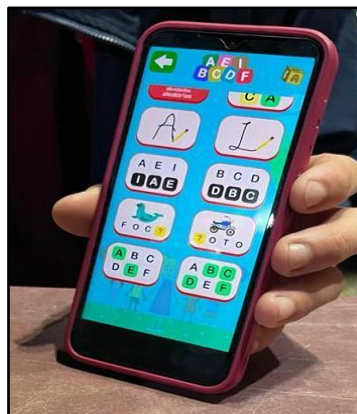
Fonte: acervo do autor, 2023.

Pesquisador: *como você usa ele?*

Pedro: *a pessoa escolhe a diversidade que você quer, tem todas aqui. Por exemplo, vem aqui (manuseando a interface do app) aí é as letras, se o caba não souber falar as letras, aí aperta aqui e ela fala pela pessoa. A letra que tiver errada vai aparecer vermelha. Esse aplicativo é muito bom.*

Pesquisador: *tem palavras também?*

Pedro: *tem palavras, tem conta, tem quebra cabeça. Quando eu não tô fazendo nada, vou e fico mexendo nele, como isso aqui (mostra mais uma interface).*

Figura 37 - Aplicativo educacional

Fonte: acervo do autor, 2023.

Pedro: *nisso aqui, a pessoa já forma a palavra, parece as atividades da professora na sala, que ela pede pra completar, aí a pessoa tá sem fazer nada e vai mexendo nele, é bom pra não esquecer o que aprender e aprender mais e também revisa muita coisa que aprendeu, né?*

Pesquisador: *que aplicativo bom. E tu já aprendeu mexer em tudo nele, né?*

Pedro: *meu celular é top, ainda tô pagando, mas era meu sonho comprar um novo. A professora quando mandou a gente baixar, eu tava com o celular véio, aí não conseguia, mas esse aqui, cabe tudo, serve pra tudo, se divertir e estudar também.*

Conhecer Pedro e algumas de suas singularidades (Lahire, 2004), fez parte do processo de constituição desse estudo. Nesse sentido, algo que é muito dele, é seu desejo de aprender e buscar meios de manter um aprendizado que vai além dos muros da escola. Pedro não é só um jovem em processo de alfabetização, mas é um ator social, que em suas práticas socioculturais desenvolve diversas formas de lidar com inúmeros conhecimentos, produzindo e compartilhando o que aprende. Ao falar sobre os usos de aplicativos, como o que foi apresentado anteriormente, Pedro faz referência às funções que o recurso tem e como contribuem para o seu processo de aprendizagem, seja por meio de leituras de letras, formação de palavras, como também os *feedbacks* em relação aos erros que possam aparecer.

Por ser um jovem que está matriculado em uma turma da EJA, em muitos momentos relaciona suas ações diárias ao que vivencia na escola. O uso do aplicativo educacional é atrelado a uma recomendação da professora Francisca, o que, mais uma vez, confirma que ela foi uma pessoa que ajudou Pedro a incorporar novas disposições para agir em seu dia a dia (Lahire, 2004), e, mais do que isso, ele consegue visualizar as várias funções que o aparelho celular pode ter na vida das pessoas, que vai além da comunicação, mas também é uma ferramenta tecnológica que pode servir para divertimento e para estudo, fato comprovado no trecho de sua fala “*serve pra tudo, se divertir e estudar também*”.

Apresentar Pedro e um pouco de seu perfil, tomando como referência sua atuação em diversos eventos de letramentos, reforça ainda mais a ideia defendida por Morais e Albuquerque (2010), de que é possível se falar de pessoas não alfabetizadas, mas que interagem constantemente com diversos gêneros textuais, ou seja, são pessoas letradas, premissa também defendida por Soares (2019). Outro aspecto que merece destaque, e que é um dos pilares desta tese, é que Pedro vive em um município, Buíque, com um alto índice de analfabetismo, e que tem a maior parte de sua população vivendo em território rural. Mas, mesmo com esse contexto, Pedro mostra que, diante de tais condições, os adultos não alfabetizados do município possuem diversos conhecimentos ligados à leitura e à escrita, que poderiam ser ampliados se houvessem políticas públicas educacionais voltadas para a participação desses sujeitos no processo de escolarização.

5.3 SOFIA E SUAS INTERAÇÕES EM EVENTOS DE LETRAMENTOS EM CASA E NO TRABALHO

5.3.1 “Quando eu ia pra casa de minha avó, passava uns dias estudando, que lá a escola era mais perto”: Sofia e uma infância marcada por cenas de violência

Como várias mulheres que frequentam a EJA, Sofia tem uma história de vida constituída por diversas precocidades: abandono forçado da escola, casamento e gravidez na adolescência, trabalho infantil, dentre outras. Todas essas suas particularidades a acompanham em muitas de suas escolhas pessoais e têm forte influência em sua vida. Sendo assim, daremos ênfase a alguns desses pontos, por considerarmos que não seria justo apresentá-la apenas como uma estudante adulta, matriculada em uma turma das fases iniciais da EJA, pois Sofia é mais do que isso: é uma mãe, uma trabalhadora, uma pessoa cheia de sonhos, uma mulher formada por muitas histórias (Lahire, 2004).

Sofia era uma jovem, em 2023, de 28 anos, se considera de cor parda e frequentava a igreja evangélica de forma esporádica. Logo no início do ano letivo, aparentava ser tímida, com muitas experiências de vida que a marcaram em sua infância e adolescência de forma traumática, mas que, por questões pessoais não conseguia falar sobre elas, principalmente de sua relação com sua mãe e seu padrasto (abordaremos tais aspectos em momentos seguintes). Sobre sua infância, ao pedirmos para que falasse um pouco sobre momentos que a marcaram, Sofia revelou que era a filha mais nova e que tinha mais duas irmãs, mas não morou muito

tempo com sua mãe, cresceu na casa de seus avós, na zona rural de Buíque. O seu pai já havia falecido, sendo que sua mãe se casou novamente, e Sofia não conseguia ter um bom convívio com seu padrasto.

Sofia é marcada por histórias que permeiam a vida de muitas mulheres matriculadas na EJA, sendo o processo de exclusão da escola e o casamento precoce, pontos que a constituem e que ela atribui uma forte relevância. Quando criança, não conseguiu estudar, pois, na época, sua mãe e seu padrasto não permitiam, visto que a escola era longe de sua residência e era preciso ajudar nas tarefas de casa e nos trabalhos na agricultura. Mesmo assim, de forma esporádica, conseguiu frequentar a escola por alguns períodos, momentos que aprendeu as letras do alfabeto e a escrever seu nome de forma memorizada, como nos explica no relato:

Lá em casa, a escola mais perto era longe demais, eu também vivia entre a casa de mãe e da minha avó, por que minha infância... (se emociona e não continua a falar sobre a infância) quando eu ia pra casa de minha avó, passava uns dias estudando, que lá a escola era mais perto, foi onde eu aprendi as letras do alfabeto, sei todas e aprendi meu nome também, que a professora colocava no papel e a pessoa ia repetindo, agora eu fui poucas vezes mesmo, meu padrasto não deixava estudar de jeito nenhum e minha mãe aceitava, era doida por ele (entrevista realizada no mês de março de 2023).

Como percebe-se, o direito à educação ou a um processo de escolarização também foi negado à Sofia. Isso ocorreu, com base em seu relato, por dois fatores: a falta de política educacional que permitisse um meio de transporte ou uma escola próxima a sua residência, e, mais do que isso, a falta de empatia de seu padrasto e de sua mãe, retirando o seu direito de estudar. Como já destacado, esses fatos são bastante comuns no universo de jovens e adultos que frequentam a EJA, aspectos que também ocorreram com os outros atores sociais de nossa pesquisa, como a Vaqueira e Pedro, além de compreender outras discussões já apresentadas nas pesquisas de Pedralli (2014), Cavalcante (2017), Lima (2018), dentre outros.

Ainda na sua infância, Sofia foi submetida a muitos momentos de violência, além das relacionadas ao seu direito de estudar. Os relatos referentes a seu padrasto são marcados por uma figura autoritária, que demonstrava diversos momentos de violência, sendo alguns de cunho psicológico, físico e sexual. Sobre esse último aspecto, foi um dos que mais marcou a infância de Sofia e que fez com que não se sentisse inicialmente à vontade para falar de sua vida durante a entrevista inicial, sentindo-se mais segura apenas nos momentos das observações extraclasse.

Sofia guardava muitas memórias da relação conturbada com seu padrasto, e em uma delas estava a cena relacionada a comentários de aspectos sexuais. Nesse sentido, um dos motivos que a fez sair da casa de sua mãe para viver com seus avós, foi o medo de dividir a mesma casa com ele. Em uma de nossas conversas, Sofia revelou que sua irmã mais velha havia tido uma relação conjugal com o padrasto, sendo que essa relação resultou em um filho. Mesmo diante de tal situação, sua mãe continuou a viver casada com ele, o que para Sofia era algo inconcebível. Todavia, algo que mais marcou foi uma tentativa dele de se aproximar de Sofia com um tom que demonstrava interesses sexuais, como nos relatou:

Professor, o senhor lembra que quando você veio me entrevistar, no começo do ano passado eu fiquei sem jeito e não quis dizer umas coisas, né? Eu tava com vergonha do senhor, porque minha história de vida é triste. Eu disse que me criei quase na casa dos meus avós, fui pra lá com dez anos, só que eu não disse que fui pra lá porque meu padrasto veio com safadeza pra meu lado. Ele já vivia na mesma casa com minha mãe e minha irmã, elas aceitavam, aí era problema dela. Mas um dia ele olhou pra mim e minha mãe e disse “essa menina já tá crescendo, logo logo tá boa pra casar com ela também”. Aquilo ali me deu tanto medo, professor, que eu pensei, vou embora daqui, antes que aconteça alguma coisa. Aí foi quando fui pra casa dos meus avós. Até hoje ele teve casado com as duas. O senhor acredita que eu quase não vou lá, que não tenho nem coragem de olhar na cara deles. Por isso que hoje em dia eu crio meus filhos com o maior cuidado e com força pra lutar contra violência e não ser violentos, que o mundo tem gente boa e gente ruim (extrato da entrevista realizada no ambiente do trabalho em outubro de 2024).

Durante as observações extraclasse, tivemos a oportunidade de explorar informações que nas entrevistas iniciais não foram possíveis, assim, o relato de Sofia acima foi uma delas. Quando começou a nos relatar, percebemos o motivo de sua timidez inicial, e, mais do que isso, constatamos que se tratava de algo extremamente pessoal e, por assim dizer, grave. Um pedaço de sua história que, com certeza, a acompanha em muitos momentos de sua vida e que a marcou profundamente. Sofia, além de não ter tido o direito à educação em sua infância, se viu na condição de ter que abandonar sua casa por medo de sofrer abusos sexuais e com a conivência de pessoas que deveriam protegê-la, como, no caso, sua mãe. Tal memória, marco na história de Sofia, pode fazer parte da realidade de várias meninas, mas que, muitas vezes são silenciadas, como em seu próprio caso. Apesar da vivência negativa, o abrigo na casa de seus avós fez com que se sentisse segura diante do medo de seu padrasto, e também fez com que pudesse ir elaborando outros sentimentos de acolhimento e amor pelas pessoas.

Um aspecto que Sofia chama a atenção ao final da sua fala anterior, diz respeito à incorporação de uma disposição de luta e de uma forma de educar seus filhos, para que eles não passem por situações parecidas com as vividas em sua infância. Essa reflexão que ela nos faz, se assemelha a algo trazido na tese de Lima (2018), em que a autora discorre que sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, com suas experiências, também produzem espaços culturais intersubjetivos, maiores reflexões sobre o racismo, exploração de trabalho, violência, sexismo, intolerância e, enfim, todas as formas de denúncias sociais para o empoderamento e ampliação de suas relações sociais e luta por direitos.

Sofia, como também ocorreu com outras mulheres de nosso estudo, foi mãe ainda na adolescência, sendo que em seu caso, casou-se aos 14 anos, e teve seu primeiro filho aos 15 anos. Atualmente, ela é mãe de três: um menino de 14 anos, uma menina de 13 anos e um mais novo de 6 anos. Todavia, cada um de seus filhos possui características pessoais diferentes, visto que o mais velho é diabético e, por esse motivo, não frequenta a escola; além disso, não convive com Sofia, mas sim com seu pai. A filha convive na mesma casa com a mãe e tem um perfil, segundo Sofia, de estudiosa. Por sua vez, o filho mais novo não tem a guarda definida judicialmente, passando um período na casa do pai e outro na casa de Sofia. No entanto, tal situação não está sendo favorável para o desenvolvimento da criança, pois, segundo a mesma: *“eu tô passando um sofrimento com esse menino mais novo, que ele não quer estudar quando tá na casa do pai e lá nem tem escola, tenho que tá trazendo ele pra cá, mas o pai não ajuda, tá só prejudicando”* (entrevista realizada no mês de março de 2023).

Apesar de ter uma relação de amor e cuidado para com seus filhos, Sofia apresenta dificuldades em manter uma relação saudável entre o pai das crianças e as escolhas feitas para o bem-estar dos filhos. Esse aspecto é tão presente, que ao entrevistarmos uma de suas patroas, foi nos relatado o seguinte: *“tem dia que Sofia está doidinha aqui, porque o filho tá perdendo aula e o pai não se interessa em ajudar, às vezes ela nem consegue vir trabalhar, até para o conselho tutelar já foram, mas nada se resolve”* (entrevista realizada com sua patroa em junho de 2023).

O fato de ser mãe na adolescência, faz com que Sofia se sinta culpada pela realidade de não presença na vida dos filhos, mesmo demonstrando toda uma preocupação e cuidado, como enfatizado por sua patroa. Em um dos nossos momentos de conversa, Sofia referiu-se que, ao casar na adolescência, precisou aprender a ser mãe de uma forma precoce, deixando de viver muitas fases de sua vida para criar seus filhos de uma maneira diferente da que foi criada. Sobre esse aspecto, aprofundaremos mais elementos sobre esse momento da vida de Sofia, a seguir.

5.3.2 “Eu amo meus filhos, mas ter eles na adolescência mudou toda a minha vida”: Sofia e suas disposições maternas

A vida de Sofia, na adolescência, tomou um rumo diferente da fase da infância. Se, quando criança, ela precisou se abrigar na casa de seus avós para fugir da violência em casa, na adolescência teve que desenvolver habilidades maternas, mesmo quando ainda não sabia as obrigações que essa função requer. Além disso, os relatos que serão apresentados mostram que a função desenvolvida por Sofia foi além de ser mãe, tendo que assumir responsabilidades paternas durante a criação de seus filhos. Ou seja, Sofia deixa de ser “abrigada” para se tornar abrigo.

Em muitos momentos de nossas interações, Sofia demonstrou ser extremamente amorosa com seus filhos, apresentando um cuidado e um carinho para com todos eles. Todavia, alguns fatores fizeram com que ela convivesse mais com sua filha do que com seus filhos. Primeiramente, estava divorciada de seu marido há cerca de 5 anos, ou seja, assim que seu último filho nasceu. O motivo de seu divórcio foi por questões de traição, visto que seu ex-cônjuge havia se envolvido com outra pessoa e já estava vivendo com ela. Os outros aspectos envolvem, como já discutimos, questões não resolvidas judicialmente, sobre a guarda dos filhos.

Voltando para o processo de casamento, ainda na adolescência, e do convívio com seu esposo e seus filhos, Sofia traz alguns relatos que mostram que aprendeu o “ofício” materno incorporando disposições adquiridas com sua mãe e sua avó, mas também com o contato com outras pessoas que fizeram parte de sua vida. Nesse sentido, nos relata que:

*Professor, eu só me toquei que minha infância foi ruim, mas era até boa, quando eu inventei de casar, pense no arrependimento. **Primeiro que ele nunca deixou que eu estudasse**, era um ciumento danado, dizia que não tinha mais pra que eu tá na escola. Outra coisa é que nunca imaginei que ser mãe nova ia ser tão difícil, eu era uma criança, com tudo ainda pra viver. Mesmo assim, apesar do convívio com minha mãe, da falta de cuidado dela, **eu aprendi a não ser como ela, por isso cuido dos meus filhos e protejo de tudo, isso eu aprendi muito com minha avó, que não me abandonou quando eu mais precisei**. Já imaginou o que seria de mim sem o apoio dela? Hoje eu tenho noção que perdi tanto a infância quanto a adolescência, mas fazer o que? Eu escolhi! Aí não tinha mais o que fazer. Devia ter escutado uma vizinha minha quando disse: **mulher, tenha cuidado com a quantidade de filhos, que você ainda é nova**. Eu amo meus filhos, mas ter eles na adolescência mudou toda a minha vida, mas mesmo assim, o amor por eles é maior que todo sofrimento (extrato da observação extraclasse realizada em setembro de 2024).*

Ouvir as histórias de vida dos jovens, adultos e idosos, matriculados ou não na EJA, nos permite conhecer os diversos perfis que os formam, conhecer as diversas histórias de superação, conhecer as várias interações sociais que esses atores participam em seu dia a dia e que os consolidam enquanto cidadãos. Nesse sentido, corroboramos com Arroyo (2005) ao destacar que as trajetórias presentes nas vidas de muitos jovens e adultos não são tão individuais ou ocasionais. Assim, muitos não abandonaram a escola ou deixaram de ter uma infância digna gratuitamente, mas são trajetórias coletivas de exclusão de direitos, de marginalização. São histórias coletivas, uma vez que se repetem; são as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social.

Dar espaço para Sofia falar nos oportunizou conhecer as dificuldades que sofreu em sua infância e adolescência. No entanto, também permitiu identificar particularidades de uma mulher guerreira, de uma mãe que, diante de todo um sofrimento infantil, desenvolveu disposições amorosas para criar seus filhos, mesmo que, para isso, precisasse abdicar de seu próprio bem-estar. Nesse sentido, corroboramos com Lahire (2003) ao discorrer que, ao tomar um caso particular do real, constataremos que nele há um produto complexo e singular de inúmeras experiências socializadoras. Diante disso, no relato emocionante proferido por Sofia, alguns pontos merecem destaque.

Em primeiro lugar, retoma a negação do direito de estudar, no momento em que destaca *“ele nunca deixou que eu estudasse, era um ciumento danado, dizia que não tinha mais pra que eu tá na escola”*. Tal fragmento aparece em muitos discursos proferidos por mulheres não alfabetizadas, nas quais, ao casar-se, seus maridos as proibiam de frequentar a escola (Ribeiro, 2018), sendo que só voltavam a ter a oportunidade de regressar aos estudos quando separaram ou ficavam viúvas, com seus filhos crescidos. Assim, Sofia também nos relatou que só voltou a estudar após seu divórcio, momento em que veio morar na cidade de Buíque, e que teve a chance de estar em sala de aula.

Como já mencionamos, a relação com sua mãe não foi fácil, fazendo com que Sofia traga consigo uma mágoa pela falta de uma proteção materna em um momento bem crucial de sua infância. Apesar de tal ausência materna, tanto baseado no relato proferido quanto em nossas observações, Sofia demonstrou ter desenvolvido disposições diferentes das vivenciadas em sua infância, sempre com uma postura protetora e amorosa em relação a criação de seus filhos, principalmente da filha e do filho mais novo, visto que o mais velho estava sob responsabilidade do seu ex-marido. Tal aspecto é evidenciado quando ela destaca a importância

da figura de sua avó nesse processo de desenvolver formas de agir (Lahire, 2004) enquanto mãe, ou seja, sua avó teve a função de uma agente social transformadora na vida de Sofia, sanando, em partes, a ausência da sua mãe.

Sofia, nos vários momentos de interação, destacou que ter seus filhos muito jovem limitou as suas escolhas e oportunidades de vida, mas mesmo com tal realidade, se tornou uma mãe amorosa, tomando para si a responsabilidade por suas escolhas. Apesar de tal consideração de si, Sofia não percebeu que em todos os seus discursos há diversos motivos que a levaram a casar muito jovem, a não ter estudado, como também a ter engravidado ainda na adolescência. Ou seja, desde criança se viu obrigada a não ter uma escolarização, desde sua infância teve que trabalhar, ou ainda, ter que sair do seu lar materno para fugir de abusos que poderiam vir a acontecer. Assim, não foram apenas suas escolhas, mas sim um contexto social e político que a levou a tais decisões, corroborando com Galvão e Di Pierro (2012) e Ribeiro (2018), ao destacarem que muitas vezes os jovens e adultos carregam para si a responsabilidade por não estudarem, por sua condição de pobreza, sua exclusão social, sem se darem conta que fazem parte de um sistema de exclusão político, de direitos negados desde sua infância.

Por ser mãe “solo”, Sofia precisou desenvolver algumas estratégias para poder frequentar a escola e exercer funções laborais. Durante a pesquisa, Sofia trabalhou em duas funções: a primeira como cuidadora de idosos, atuando na casa de uma professora aposentada; por sua vez, no ano de 2024, ela precisou sair do emprego e começou a trabalhar como diarista, mas em ambos os casos, como foco o trabalho doméstico.

Para frequentar a escola, no turno da noite, Sofia levava sua filha em todas as aulas, sendo que a menina já estudava durante o turno da manhã e, à noite, ficava junto à mãe na sala de aula, muitas vezes ajudando-a. A necessidade de levar a filha para a escola se justifica pelo medo de a deixar sozinha em casa:

*Ela vem todo dia comigo, às vezes eu fico até com pena, porque ela acorda cedo pra estudar aí fica aqui até quase dez horas sem fazer nada, mas eu deixo ela em casa só não, **eu tenho medo, eu sei das coisas que passei na vida**, uma mulher sozinha, uma menina novinha também, tenho que cuidar dela, já que **minha mãe não cuidava de mim, eu cuido dela e cuido dos outros**, só o mais velho que preferiu estar com o traste do pai, aí nem estuda nem nada, **pense no exemplo de criação** (entrevista realizada no mês de março de 2023).*

O cuidado que Sofia tem na criação de sua filha é evidenciado no relato acima em vários momentos. Mesmo sendo mãe ainda na adolescência e passando por muitas dificuldades, é

perceptível que ela desenvolveu um afeto diferente do recebido por sua mãe. Outro ponto importante é a visão sobre o ser exemplo na vida dos filhos, colocando que seu ex-marido não está cumprindo esse papel paterno, no momento que seu filho mais velho não frequenta a escola e nem há estímulo em sua criação para mudar tal realidade.

Durante todo o primeiro semestre de 2023, a filha de Sofia a acompanhou e como mostra o relato anterior, havia uma relação de cuidado e proteção por parte de sua mãe. Mais uma vez, Sofia retoma a vivência materna ocorrida em sua infância, ou seja, traz consigo a mágoa da ausência de sua mãe, fato que procura evitar que se repita na criação e educação de sua filha. Fora do ambiente escolar, a filha de Sofia também é levada para seus ambientes de trabalho. Sendo assim, no momento em que entrevistamos sua patroa, foi reafirmado o perfil amoroso que Sofia apresenta:

A filha dela sempre tá aqui, ela vai à escola de manhã, quando saí já fica aqui com a gente. Sofia é muito cuidadosa com a menina dela, assim que chega, já pergunta sobre como foi a aula, se ela está bem, se aconteceu alguma coisa importante na escola, se tem tarefa pra fazer. Quando eu contratei ela para cuidar do meu pai, que já é idoso, ela me perguntou se eu me importava se a filha dela tivesse aqui, eu até ri no dia, porque eu nunca ia me importar com isso, que também sou mãe e sei do quanto ela precisava do emprego (entrevista realizada em junho de 2023).

Sofia, como muitas mães solo, precisou desenvolver maneiras de suprir as necessidades de casa, sejam financeiras, de criação dos filhos, amorosas ou ainda ligadas à educação. Nesse sentido, a forma que ela encontrou foi levar sua filha e, em algumas vezes, seu filho, aos mais diversos locais em que está atuando: trabalho e escola. Essa prática tende a ser comum no universo de adultos que regressam à escola para iniciar ou concluir seus estudos, assim como naqueles que precisam trabalhar fora de casa. Nesse sentido, na pesquisa de Ferreira (2013), uma das mulheres participantes também destaca que sempre precisava levar seus filhos para a escola, já que não tinha com quem deixá-los em casa; além disso, os dois a acompanhavam em sala de aula durante todas as noites.

Em outro ponto importante, baseado no relato proferido por sua patroa, Sofia demonstra estar presente e apoiar o processo educacional de sua filha, ao fazer questionamentos sobre as atividades realizadas na escola. Esse aspecto vai ao encontro dos estudos de Lahire (2004), indo contra o mito da não presença dos pais de classes populares na educação dos filhos. Assim, Sofia demonstra um esforço em perceber e apoiar sua filha no seu processo de aprendizagem e escolarização.

A figura participativa de Sofia na educação dos filhos, também está presente em seu perfil de estudante, sendo que um dos motivos que a fez voltar para a escola foi auxiliar nas tarefas escolares de seus filhos, principalmente do mais novo. Segundo suas palavras:

*Eu voltei a estudar por dois motivos, parar de trabalhar na cozinha dos outros, **arrumando um emprego melhor e ajudar meus filhos nas tarefas**, a mais velha não que já sabe mais que eu, mas o mais novo eu queria muito participar da aprendizagem dele, **já que não tive a chance, quero dar a eles a oportunidade que minha mãe tirou** (entrevista realizada em março de 2023).*

O desejo de voltar a estudar, de muitos jovens e adultos, está ligado aos proferidos por Sofia. O de ajudar os filhos em atividades escolares, como destacamos, faz parte da realidade de muitas dessas mulheres. Para Cavalcante (2017), muitas mulheres regressam à escola com o objetivo de dar apoio a seus filhos em atividades vindas da escola, dando conta de suas atribuições como mãe e servindo de exemplo para seus filhos. Sofia, apesar de não ter citado o “ser exemplo”, evidencia esse aspecto ao resgatar sua exclusão do processo escolar por parte de sua mãe e também quando falou sobre a figura do pai para o seu filho mais velho.

Por sua vez, Sofia nunca trabalhou em empregos que não fossem ligados ao universo doméstico, desde que se casou e após sua separação, precisou assumir funções de “dona de casa” e de trabalhar como empregada doméstica ou cuidadora de idosos e crianças. Apesar da dignidade que permeia a função, ela nutre em si o desejo de arrumar outros empregos, vendo na educação, na aquisição da leitura e da escrita, uma forma de mudar sua realidade, assim:

No contexto urbano letrado, as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo passam a ser requeridas com maior frequência para a resolução de questões financeiras e burocráticas, para a obtenção de emprego e desempenho profissional, para a orientação e deslocamento no espaço. Sem domínio dessas habilidades, os analfabetos não se ressentem somente das limitações objetivas com que se defrontam, mas se sentem especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhe impõe (Galvão; Di Pierro, 2012, p.20).

O cotidiano de Sofia, como já é de se ter percebido, é cansativo e cheio de atribuições. Nesse sentido, seu dia inicia com a função de mãe, pois é preciso organizar seus filhos para levá-los à escola e, ao deixá-los lá, Sofia já fica no trabalho, só voltando para casa às 17h e, em seguida, já se prepara para ir assistir aulas na turma da EJA. Apesar de todas as dificuldades, sempre se manteve firme em sua luta por melhores condições, principalmente para garantir que

não falte o mínimo para seus filhos. Em uma de nossas observações em sala de aula, Sofia nos relatou algo que ocorreu com seu filho mais novo e que a marcou em dois sentidos: o primeiro, a função de seu papel de mãe e o segundo sobre a importância da educação para ele.

O relato versou sobre a participação do filho mais novo no evento de formatura da Educação Infantil, assim, em uma de nossas entrevistas Sofia fez o seguinte relato:

Semana passada eu nem vim pra escola, acho que o senhor viu, né? Foi tanta coisa na minha cabeça esses dias, que a mente não consegue aprender nada não. Meu filho pequeno, que uma hora tá comigo e outra com o pai, tá me dando muito trabalho sem querer ir pra escola, aí agora ele tá terminando a educação infantil, tá na pré-escola, a professora dele só vive me cobrando que ele falta muito, aí eu disse a ela pra procurar o pai dele, que é quem fica mais com ele. Só que meu aporreio nem é só isso, semana que vem é a formaturinha dele, e eu quero que ele participe, já que nunca tive a oportunidade e é um orgulho pra mim, mas a professora nunca me disse o que era preciso, tem que pagar 200 reais, pense no meu aporreio, já pedi até emprestado a minha patroa pra conseguir e ele vai fazer, pra o senhor ver como mãe é, tudo besta (Entrevista realizada no mês de novembro de 2023).

A relação de Sofia com seu filho mais novo é marcada pela figura do seu ex-marido. Durante todo o ano de 2023, o menino ficou mais na zona rural, na casa do pai, sendo que, nesse período, praticamente não frequentava a escola, o que causou muitas preocupações em Sofia, tantas que foi preciso a intervenção do Conselho Tutelar. Além disso, sempre que ela estava preocupada com o filho, isso ocasionava sua não presença nas aulas noturnas, como é destacado em sua fala anterior. Esse aspecto foi visível durante nossas observações, em que Sofia ficou do final de maio ao final de junho frequentando as aulas de forma esporádica, pois estava com crises emocionais por conta das situações vividas com seu filho mais novo.

Apesar de toda a dificuldade enfrentada, Sofia nutre o desejo e a busca por melhores condições de vida para suas crianças, principalmente na melhoria educacional delas. Assim, quando nos relata a vontade do filho em participar da formatura infantil, como também das estratégias usadas para viabilizar tal participação, Sofia agrega a importância de estar e de ser presente na vida deles, destacando que sua experiência de infância não dita as oportunidades que ela deseja que eles tenham. Essa forma de agir de Sofia, mediante seu perfil materno, é evidenciado por Barros (2011), em que a autora destaca o relato de uma das mulheres participantes de seu estudo, no qual, apesar de não ter tido a oportunidade ou ter sido impedida pelo padrasto de frequentar a escola, aprendeu a importância da escolarização e, por isso,

incentiva e motiva seus filhos a continuarem os estudos, como também não mede esforços para dar oportunidades aos filhos, tentando garantir-lhes um futuro melhor.

Apresentar um pouco da história de Sofia, principalmente fatos de sua infância e de sua adolescência, contribui para conhecermos um perfil que vai além de uma estudante da EJA, apesar, claro, de que essa condição de estudante permeia muitas de suas falas. Todavia, Sofia é mais do que uma adulta matriculada em uma turma de adultos, e isso fica nítido quando nos apresenta um pouco de sua vida. Seu perfil, sem via de dúvidas, é constituído por uma jovem que, desde muito cedo, viu seus direitos sendo negados ou retirados, e que teve experiências que não condiziam com sua idade, seja quando saiu de casa para evitar abusos de seu padrasto e de sua mãe, seja quando casou e foi mãe ainda na adolescência. Em outras palavras, Sofia é um ator social singular, mas cheio de pluralidades (Lahire, 2003).

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades, Sofia se tornou uma mulher batalhadora, que não mede esforços para alcançar objetivos e oportunizar seus filhos a terem uma melhor condição de vida, principalmente movido pelo direito à educação, participando ativamente desse processo. Além disso, Sofia, em seu seio familiar, é movida por ações que vão na contramão das vividas em sua infância, fazendo sempre referência às oportunidades que lhe foram tiradas. Nesse sentido, Sofia reafirma a ideia de que cada “indivíduo” é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais” (Lahire, 2004, p.xi).

De uma forma geral, o curto perfil apresentado de Sofia possui um aspecto bem peculiar, e que em todas as entrevistas, conversas e observações, esteve presente em suas falas: a importância agregada ao processo de escolarização, ou, em outras palavras, de aprender a ler e escrever. Sendo assim, nas subseções seguintes, apresentaremos cenas de Sofia e suas interações com eventos de letramentos em dois ambientes: sua residência e em seu ambiente de trabalho.

5.3.3 “Eu aprendo muito com eles e também tento ensinar”: Sofia e sua troca de aprendizagem com os filhos

A convivência de Sofia com seus filhos, como já destacado, acontece em vários ambientes sociais, desde a participação na escola, como a ida deles ao seu trabalho e, como não seria diferente, dentro de sua residência. Nesse sentido, durante nossas observações extraclasse,

tivemos a oportunidade de ir duas vezes para sua casa, pois era o local em que auxiliava seus filhos em atividades escolares, como também é um dos poucos ambientes que ambos frequentam, já que Sofia nos revelou que não costumava ter muitos momentos de lazer fora de sua residência.

Apresentando um pouco o lar em que Sofia vive com seus dois filhos, trata-se de uma casa relativamente pequena, com dois quartos, uma sala, uma cozinha, um banheiro e uma pequena área de serviço. Por não ser própria, Sofia paga trezentos reais mensais de aluguel, mais cinquenta reais de água e sessenta reais na conta de energia elétrica, ou seja, ela é responsável por todo o mantimento de sua família, visto que não recebe pensão do seu ex-marido, como a mesma nos informou: *“eu nunca coloquei ele na justiça pra pagar pensão, já pra não ter contato, eu sei que é um direito das crianças, mas ele também só tem a vida, quem já ajuda é a mãe dele, deixa pra lá, que eu tenho coragem de trabalhar e vou criando os meninos do jeito que posso criar”* (extrato da observação extraclasse realizada em 24 de julho de 2024).

Sofia, mesmo não buscando seus direitos, sabe que seria dever do seu ex-marido pagar pensão para os filhos, ajudando assim nas despesas para a criação deles; todavia, por uma questão pessoal, opta por mantê-los financeiramente sem a ajuda do pai. Além disso, tem a ideia que sobraria a responsabilidade para a avó dos seus filhos, visto que o pai deles não tem um emprego formal e já depende, em partes, de ajuda de outras pessoas (seus pais) para sua sobrevivência.

Sobre outros elementos presentes na residência de Sofia, não encontramos muitos fragmentos escritos, a não ser pelos materiais escolares dela e dos filhos, e por uma Bíblia que ficava aberta na estante da sala e rótulos de produtos. Nas paredes não havia quadros decorativos ou calendários, como também não tinha televisão em nenhum cômodo. Assim, em questão de móveis, havia uma mesa de mármore na cozinha e uma de plástico na sala, ambas com quatro cadeiras, um armário pequeno, um par de sofás na sala, a estante com alguns objetos decorativos e, nos quartos, a cama das crianças e de Sofia, além de um guarda-roupa que servia para todos os membros da família.

Durante nossas observações, que ocorreram em dois dias — um à noite, no mês de agosto, em um dia em que ela não havia ido à escola, e outro em setembro, em um sábado à tarde —, em ambos ficamos por cerca de uma hora. Inicialmente, ficamos sentados no sofá da sala, tecendo algumas interações com Sofia e com os seus filhos, visto que não seria possível ficar na qualidade apenas de observador passivo, em um espaço pequeno e já tendo contato com

ela por mais de um ano. Após alguns momentos sentados, conversamos sobre fatos do dia a dia, como as dificuldades que Sofia estava tendo para voltar a estudar, já que seu filho mais novo não queria ir com ela à noite e não poderia deixá-los em casa sozinhos. Além disso, ela nos explicou como era a rotina de sua casa, visto que não havia televisão, sendo o celular o principal meio de entretenimento deles.

Sobre a rotina, como Sofia vem de dias cansativos, à noite costuma apenas preparar o jantar e realizar algumas atividades de classe com os filhos, quando é possível. Foi com base nesse relato de atividades escolares que observamos um primeiro momento de troca de aprendizagem entre ambos, em que Sofia nos mostrou o boletim escolar de sua filha relativo ao primeiro semestre de 2024. No documento tinha as informações referentes às notas e as disciplinas, como vemos na Figura 38:

Figura 38 – Boletim escolar

Disciplina	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
Português	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Matemática	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Ciências	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
História	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Geografia	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Artes	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Educação Física	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Ingles	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Religião	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Atualização	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Prova Final	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0
Média Final	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0

Fonte: acervo do autor, 2024.

Como constata-se, o boletim da filha de Sofia apresenta as disciplinas seguidas das médias bimestrais, sendo que, em todas elas, é registrado desempenho satisfatório. Tal resultado é tomado por Sofia como positivo e motivo de orgulho, visto que sua filha, em suas palavras, é uma adolescente estudiosa e que não causa nenhum trabalho na escola, como vemos no diálogo a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 24/07/2024 – residência

Sofia: *o senhor lembra que eu sempre falo com orgulho que essa menina sabe das coisas, ela é muito inteligente, não puxou a eu não. Esses dias teve reunião na escola pra pegar boletim, eu ainda não tinha pego esse ano, deixa eu pegar ele pra o senhor ver (vai pegar o boletim).*

Pesquisador: *as notas dela, como estão?*

Sofia: *todas boas, a professora elogiou ela muito, disse que é uma das melhores da sala.*

Pesquisador: *Você identifica todas as notas que estão aí?*

Sofia: *no dia da entrega a professora sentou comigo e explicou, disse que ela tem tudo acima de oito, o que é bom, que pra passar é seis. Mas eu já disse a ela que nas notas das provas que vem, se ela estudar mais um pouquinho, tira dez, que é melhor que oito e nove. Mas eu acho que ela não tira nota mais alta, porque fica muito comigo nos cantos, trabalho, escola à noite, aí não consegue estudar tanto.*

Pesquisador: *e quando você chegou com as notas o que disse a ela?*

Sofia: *eu dei os parabéns a ela, porque não é fácil ser pobre não, e com o estudo ela pode ter o que eu não tive, um emprego melhor e não passar vergonha nos cantos por não saber ler e escrever. Eu só não quero que ela namore, pra continuar estudando e não correr o risco de ter o azar que eu tive, casar nova e ter filho nova.*

Pesquisador: *das notas que tem aí, qual chamou mais tua atenção?*

Sofia: *são quase iguais, mas em Português que é a primeira e em ciências, ela teve dois noves, mais um pouquinho era dez. Eu queria que o menino fosse assim, mas essa vida dele com o pai, dos dois, não tá fácil não, é só um mau exemplo. E teve dois dez em religião, mas ela disse que é mais fácil, que dão nota até pelo caderno, não sei que nota é essa.*

Sofia é uma forte apoiadora dos estudos dos filhos, apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia, os apoia da forma que pode e se faz presente, participando de todos os momentos escolares. O extrato da nossa observação, em sua residência, apresenta muitos elementos importantes que reforçam o perfil de uma mãe cuidadosa e amorosa, da mesma maneira que demonstra que Sofia já possui vários conhecimentos ligados à leitura e à escrita, dentre eles a leitura de boletim escolar⁶⁰.

Ao iniciar nossa interação sobre o evento de letramento com o boletim escolar, Sofia já tece comentários de elogios para sua filha, demonstrando-se orgulhosa pela menina estar conseguindo um bom desempenho em sala de aula. Ao colocar sua filha na condição de “*muito inteligente*”, Sofia faz uma comparação consigo mesma, se colocando como uma pessoa que não tem tanta inteligência, fato que não é verdade. Em todas nossas observações, Sofia demonstrou lidar com diversos conhecimentos de áreas diferentes: é uma mulher que administra as finanças de sua casa para prover o sustento da família, desenvolve diversas atividades com o uso de tecnologias (aprofundaremos em outro momento), pratica atividades laborais em locais e com públicos diferentes. Todavia, a comparação feita por Sofia diz respeito à ideia de que a inteligência está ligada ao domínio da leitura e da escrita ou ao processo de escolarização, fato bastante comum para as pessoas não escolarizadas. Um discurso similar ao proferido por Sofia

⁶⁰ É importante salientar que Sofia, ao final de 2023, já se apresentava como um nível de escrita alfabética, mesmo ainda tendo dificuldade em leitura, que veremos pelos dados da pesquisa. Além disso, durante as observações extraclasse ela já estava em seu segundo ano na EJA.

foi encontrado na pesquisa de Aguiar (2012), em que um de seus participantes destacou que ele era burro, mas seu filho não havia herdado isso dele, pois tinha ido adiante no processo de escolarização, ou seja, constituindo um preconceito contra si mesmo.

Sofia também se culpabiliza em sua fala por sua filha não tirar notas melhores pelo motivo de ficar com ela no trabalho e não ter mais tempo para estudar. Esse fator, sendo analisado de forma mais detalhada, não condiz com o desempenho apresentado por sua filha, além disso, demonstra uma supervalorização de notas demonstradas por um número. Mesmo a professora, na conversa com Sofia, tecendo muitos elogios ao desempenho de sua filha, o fato de não ter chegado a notas “10” faz com que Sofia se culpe. No entanto, diante do demonstrado, o desempenho escolar da adolescente está de acordo com o esperado.

O processo de culpa por algo não ter ocorrido, por não ter estudado ou por não conseguir oferecer um bem-estar a si e à família acompanha muitos jovens e adultos não alfabetizados ou que não concluíram a escolarização. Sofia, nesse sentido, não é indiferente a tal realidade, quando nos diz: *“com o estudo ela pode ter o que eu não tive, um emprego melhor e não passar vergonha nos cantos por não saber ler e escrever”*. Muitas das pesquisas apresentadas nesta tese já abordaram tal condição internalizada por esse público (Barros, 2011; Aguiar, 2012; Cavalcante, 2017; Lima, 2018, dentre outros), trazendo reflexões teóricas que contribuem para entendermos esse sentimento, como algo construído socialmente. Conforme Pedralli (2011), muitas pessoas não alfabetizadas carregam a culpa pelo fracasso ou os louvores decorrentes do sucesso na conquista de um lugar social em seu tempo histórico, entendendo, aqui, fracasso e sucesso à luz de expectativas sociais historicamente construídas do que seja ter qualidade de vida contemporaneamente.

Algo que surge na fala exposta por Sofia, e que retoma as duas primeiras subseções apresentadas sobre seu perfil, é o medo de que sua filha comece a namorar, casar ou ser mãe muito jovem, nesse caso, seria repetir os “erros” e a vida que teve na sua adolescência, pois, como já foi enfatizado, há um amor materno que ela aprendeu ao longo de suas experiências de vida. Todavia, também há um reconhecimento de que poderia ter tido outras oportunidades caso não tivesse casado e sido mãe muito jovem. Sobre isso, Sofia carrega para si a responsabilidade de fazer com que a filha tenha outras oportunidades de vida, que possa estudar e alcançar conquistas que ela não teve ao longo de sua trajetória.

A relação entre Sofia e seus filhos é marcada pelo apoio mútuo. Assim, como nos diz Lahire (2004), as pessoas de classes populares apoiam seus filhos da forma que podem, buscando meios que estão à sua volta e a seu alcance. Nesse sentido, Sofia relata que não

consegue apoiar a filha nas tarefas de casa, visto que ela já está em um ano escolar mais avançado e consegue realizar as atividades de forma autônoma. Todavia, mesmo não reconhecendo, há uma troca de conhecimentos entre elas. Com a menina, percebemos um apoio e um incentivo para que ela estude, mas, mais do que isso, sua filha a ajuda em muitas tarefas que vêm da escola, ou seja, tornando uma incentivadora do processo de aprendizado da mãe, como vemos no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 15/09/2024 – residência

Pesquisador: *você os ajuda nas tarefas da escola?*

Sofia: *é engraçado, professor, como são as coisas da vida. Tem dia que eu fico pensando que era pra eu ajudar mais eles, se eu soubesse ler, mas no caso, quem me ajuda é ela, **eu só consigo fazer algo com o menino que é tarefa parecida com a minha.***

Pesquisador: *e como ela te ajuda?*

Sofia: *nas tarefas que não dá tempo fazer na sala, aí eu trago pra casa e ela me ensina. O senhor via que ela já me ajudava na escola, aí a professora Francisca colocava ela pra sentar longe (ri), mas aqui ela me ajuda direto.*

Pesquisador: *bom, que você aprende na escola e em casa.*

Sofia: *é, tem uma atividade pra gente fazer, deixa eu mostrar ao senhor e aproveito e já faço (pega a atividade sobre semáforos).*

Figura 39 - Atividade escolar de Sofia



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: *essa atividade a professora passou ontem pra gente levar semana que vem pra escola, **tamos trabalhando coisas de trânsito, já vimos placas e o que significa e os sinais de trânsito, como a quantidade de gente que morre todo dia, eu fiquei foi com medo.***

Pesquisador: *e você acha importante essa atividade?*

Sofia: ***acho sim, que a pessoa ver placas todos os dias na rua, né? Buíque só não tem semáforo, mas logo logo deve ter também.***

Pesquisador: *e como tua filha te ensinaria essa atividade?* (Nesse momento ela chama a filha para ensinar).

Sofia: *geralmente, eu sento aqui e ela vai me explicando, mostra aí ao professor. (Nitidamente a filha dela está tímida, mas começa a ajudar Sofia).*

Filha de Sofia: *aqui em cima a senhora tem só a explicação das placas, essa da bicicleta pra que serve?*

Sofia: *pra colocar a bicicleta.*

Filha de Sofia: *não, olhe direito que tem pra que serve embaixo da foto. A primeira palavra é proibido.*

Sofia: *proibido deixar a bicicleta, né? Por isso é como se fosse cortado.*

Filha de Sofia: *é o que tá dizendo aí. O outro é proibido passar pedestre e por último, área de escola.*

Sofia: *essa última é mais fácil, que tem o menino e a pessoa segurando ele, e a mochila na mão, parece eu quando levo teu irmão pra ele não correr na rua.*

Filha de Sofia: *nessa de baixo a senhora vai dizer pra que serve as cores do sinal, essa é mais fácil.*

Sofia: *a professora explicou na sala, mas eu ia saber não que aqui não tem sinal, a pessoa aprende as coisas quando tem ou ver, só em Arcoverde que tem essas coisas.*

Nesse momento, a filha de Sofia a auxilia no processo de leitura das informações da atividade, mas já é possível perceber que muitas palavras ela já lê sozinha, como PARE, PODE PASSAR E AS CORES VERDE E AMARELO.

Constata-se que a filha de Sofia exerce grande relevância no processo de escolarização da mãe. Apesar da pouca idade, tira algum tempo de seu dia para auxiliar sua mãe nas tarefas que vêm da escola. Esse fato também acontecia em sala de aula, sendo preciso a professora Francisca solicitar que ela não ajudasse Sofia, pois era preciso que tivesse concentração e pensasse nos conteúdos trabalhados em sala de forma autônoma. Vale salientar que muitos filhos de pessoas que estão na EJA exercem uma função de agente incentivador na vida dos pais, contribuindo para que permaneçam na escola ou mesmo procurando a instituição para realizar a matrícula e saber o funcionamento das aulas, fato que foi destaque em uma das entrevistas do estudo de Padralli (2011).

Um ponto importante na fala de Sofia está ligado à relação que é tecida entre suas atividades e as realizadas por seu filho na escola. Muitas das atividades vivenciadas por Sofia em seu processo de alfabetização eram oriundas do universo infantil, afastando-se das especificidades do público adulto quanto à relação de material didático e currículo adequado (Soares; Soares, 2014). Nesse sentido, por já ter certa familiarização com as atividades, ela se sentia mais preparada para auxiliar seu filho mais novo, o que demonstra também um incentivo de sua parte e uma participação materna na vida escolar do filho.

Percebe-se, por meio de algumas partes do extrato anterior, o quanto a escolha da atividade escolar influenciava nas aprendizagens desenvolvidas pelos adultos. A Figura 39 mostra um momento de troca de conhecimentos entre Sofia e sua filha, mas, mais do que isso, mostra que Sofia traz consigo alguns saberes sobre as funções sociais exercidas pelas placas e

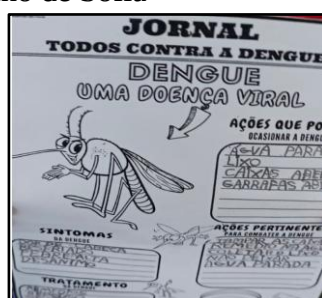
sinais de trânsito, tecendo uma aproximação entre seus saberes e sua experiência, apontando elementos que a fazem argumentar sobre o porquê conhece ou não alguma das placas. Um desses argumentos é o fato de Buíque não ter sinal de trânsito, mas ter algumas placas espalhadas pela cidade, que ela já está familiarizada. Apesar da atividade ser simples e de não termos presenciado seu trabalho em sala de aula, o seu conteúdo tem relevância para o universo dos adultos. Como foi evidenciado por Sofia, tal atividade auxilia não só na busca de conhecimentos que esses adultos já têm, mas contribui para a ampliação dos repertórios de conhecimentos deles (Simões; Fonseca, 2015).

Outro evento de letramento vivenciado na casa de Sofia também esteve relacionado a sua colaboração para a aprendizagem dos filhos, mas, nesse caso, do mais novo. Assim, ela sentou com ele à mesa e o ajudou em uma de suas atividades, como vemos no extrato e Figura 40, a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 15/09/2024 – residência

Sofia: *professor, agora as atividades dele são mais fáceis de fazer, viu? Essa semana ele trabalhou com o assunto de dengue que é algo que a pessoa sabe, né? Que tem que cuidar, não deixar água parada, essas coisas, aí ontem ele trouxe uma atividade pra eu fazer com ele, é essa aqui, aí eu fiz com ele e a menina agora à tarde (pede para o filho pegar).*

Figura 40 - Atividade escolar filho de Sofia



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pesquisador: *e como foi essa atividade? Como você ajudou?*

Sofia: *eu fiz com ele e minha filha, ontem à tarde, que ele tem que levar segunda, ela foi lendo as coisas que pedia e eu fui dizendo o que tinha. Aí mesmo, tem os sintomas, aí a pessoa que já teve dengue sabe quais são, que é febre, dor de cabeça, fraqueza essas coisas. Aí tinha o que fazer pra evitar, eu fui dizendo o que era e minha filha foi escrevendo as letras com ele, tipo, não deixar lixo acumulado e caixa d'água aberta ou parada em bacias. Essa atividade assim é fácil, aí eu consigo ajudar ele, é mais coisa de criança mesmo, já ela é cada coisa difícil.*

Pesquisador: *muito bem, e você disse que não era inteligente, você é muito inteligente também.*

Sofia: *mas eles são mais, tem mais oportunidades que eu. Mas tem coisa que eu faço e eles não*

sabem, professor. Nessa atividade de dengue pediram pra fazer um boneco da dengue com emborrachado e eles levarem pra escola, deixa eu mostrar ao senhor o que eu fiz (vai buscar em um dos quartos e mostra conforme a figura 41 a seguir).

Figura 41 - Atividade escolar com a temática “dengue”



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: ele levou esse boneco pra escola, que eu fiz com emborrachado e a professora elogiou muito, disse que eu tinha jeito pra fazer essas coisas, aí tem emborrachado e garrafa, deu trabalho, mas ficou bonitinho, né?

Pesquisador: ficou sim. Ele ajudou?

Sofia: ajudou um pouquinho, a colar as coisas, mas o senhor sabe como é criança, se deixar faz muita bagunça.

Muitas mulheres adultas, como Sofia, regressam à escola com um desejo de ajudar os filhos em atividades escolares, fato que se consolida com a experiência vivenciada em sua residência. No extrato acima, é possível notar que há um sentimento de satisfação em poder contribuir para a aprendizagem dos filhos. Mesmo que Sofia não perceba, também há uma ajuda mútua em relação ao processo de aprendizagem de sua filha. Todavia, como a mesma destaca, consegue entender melhor as atividades que vêm para o filho fazer, por serem mais simples, visto que ele está em processo de alfabetização, matriculado no primeiro ano do ensino fundamental.

Algo que é reforçado no início da fala de Sofia é a relação dos conteúdos presentes no dia a dia e que são aproveitados pela escola, como foi o caso da temática dengue. Assim, por meio de tal abordagem, consegue ter um maior entrosamento sobre como ajudar seu filho, principalmente, por relacionar a temática com fatos concretos do seu cotidiano. Vale ressaltar que Pernambuco (2021) reforça que esse aproveitamento pode “promover uma formação integral humana, considerando os conhecimentos de mundo trazidos pelos(as) estudantes, uma

vez que os saberes aprendidos em suas trajetórias de vida e na concretude do dia a dia cooperam para a construção do conhecimento” (p.19).

O processo de ajuda mútua observada no extrato anterior também é enfatizado na forma com que a atividade é feita, ou seja, Sofia apresenta seus conhecimentos de forma oral, sua filha dita as letras para que o filho/irmão possa fazer a escrita, havendo uma troca de aprendizagem entre eles. Essa forma de participação no processo escolar dos filhos nem sempre acontece no universo de estudantes da EJA, assim, na pesquisa de Cavalcante (2017), alguns participantes destacaram que não ajudavam os filhos no processo de leitura e escrita, pois quando era preciso adotavam a estratégia de pagar professores particulares.

Sofia chama a atenção para o fato de os filhos terem mais oportunidades que ela, ou seja, demonstra ter consciência de que o momento em que os filhos estão vivenciando não fez parte de sua formação, por motivos que fugiam do seu domínio. Da mesma forma, ao relatar fatos sobre a atividade, reconhece que possui conhecimentos que seus filhos ainda não adquiriram, por isso, a importância de a escola saber aproveitar os conhecimentos trazidos por esses jovens e adultos durante o processo de alfabetização.

De uma forma geral, realizar as observações na casa de Sofia mostrou algumas de suas interações com eventos de letramentos, mas tal experiência foi além da verificação do uso ou não da leitura e escrita, reforçou o perfil de uma mulher que, mesmo com tantas dificuldades, se faz presente na vida dos filhos nas mais diversas situações. Por último, não conseguimos visualizar contatos de Sofia com muitos eventos de letramentos, ficando nas atividades escolares e um momento de oralização da leitura de um versículo da Bíblia, sendo esse último apresentado a seguir.

5.3.4 “Eu não leio, a letra é muito diferente, mas eu tenho”: Sofia e seu desejo de ler a bíblia sagrada

O desejo de ler textos religiosos faz parte do cotidiano de muitos jovens e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização. Nas pesquisas de Ferreira (2013), Cavalcante (2017), Lima (2018), Ribeiro (2018), Garcia (2020), dentre outras já apresentadas, as adultas participantes nutrem à vontade em aprender a ler e escrever para poderem ter maior autonomia com os textos bíblicos, principalmente com os salmos e versículos.

Sofia, assim como tantos outros em processo de alfabetização, também tem o desejo de ler a Bíblia. Tanto nas entrevistas realizadas ao longo do ano letivo de 2023 quanto nas

observações realizadas em sua residência, relatou que um dia aprenderia a ler e a escrever para realizar tais leituras, como vemos no seguinte extrato:

Eu tenho vontade de ler a bíblia. Queria muito ler. Eu tenho as duas bíblias em casa, mas nunca levo pra igreja, pra não precisar ler e também não sou de frequentar a igreja, já pra não precisar passar a vergonha de não saber ler. Eu não leio, a letra é muito diferente, mas eu tenho em casa, mas a letra é bem pequena, queria ler umas coisas nela, só sei o que o pessoal ler, aí eu decoro (extrato da entrevista realizada em junho de 2023).

Sofia demonstra seu desejo em conseguir ler a Bíblia, todavia, esse desejo é marcado por um ponto crucial: o seu afastamento de ambientes religiosos para evitar a vergonha de não saber ler e escrever. Assim, mais uma vez, o argumento relacionado a “*vergonha*” aparece nos discursos dos adultos de nossa pesquisa, aspecto que foi se constituindo como um ponto comum no cotidiano dessas pessoas (Galvão, Di Pierro, 2012).

A vergonha por não saber ler faz com que muitos adultos, como Sofia, não se sintam pertencentes a alguns ambientes, por exemplo, a igreja. Ao destacar “*não sou de frequentar a igreja pra não precisar passar a vergonha de não saber ler*”, reforça algo que ela nos informou na entrevista inicial: que se considerava evangélica, mas não frequentava a igreja. Gléria (2010), em seu estudo, traz à tona esse aspecto destacado por Sofia, ao evidenciar que uma de suas adultas não se sentia participante de uma igreja por não saber ler a Bíblia, mas mesmo assim a frequentava, escondendo o fato de não saber ler e escrever, pois ao fazer isso poderia participar de alguns eventos de letramentos propiciados pelo ambiente religioso.

Durante as observações na residência de Sofia, tivemos a oportunidade de conversar sobre o uso da Bíblia, principalmente ao verificarmos que o suporte estava com páginas entreabertas (Figura 42). Nesse momento, Sofia destaca uma visita de pessoas de uma determinada igreja, dias antes da nossa observação, e que, por meio dessa visita, foi lido um fragmento do texto e que ela havia deixado a Bíblia aberta nele, como vemos a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 06/08/2024 - residência da adulta

Pesquisador: *você tem alguma coisa escrita aqui em sua casa, Sofia?*

Sofia: *professor, tenho quase nada, só o material da escola, que tem os cadernos, e livros da escola e algumas atividades minhas e dos meninos e tem duas bíblias, aquela que tá ali na estante e uma que tá guardada, que nem sei onde.*

Pesquisador: *aquela que está aberta?*

Sofia: ***ela mesmo, mas nem peça pra eu ler que não sei pra onde vai aquelas letras, bem pequenas e diferentes.***

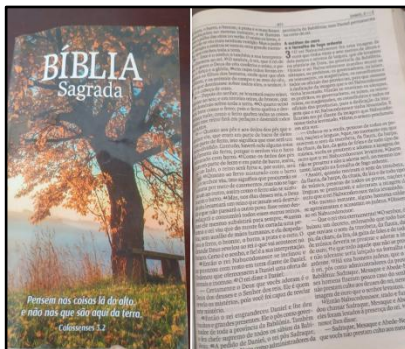
Pesquisador: *e porque ela está aberta?*

Sofia: *foi semana passada, eu acho, passou um povo aqui da igreja, aí perguntaram se eu tinha a bíblia pra eles lerem uma parte pra mim, foi sábado à tarde, lembrei, aí eu fui e peguei e eles leram.*

Pesquisador: *é na parte que ela tá aberta?*

Sofia: *é sim (vai pegar para mostrar).*

Figura 42 – Versículo bíblico



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: ***eles leram essa parte do número três grande aí. Aí eu deixei aberta pra ir olhando.***

Pesquisador: *e você lembra sobre o que falava?*

Sofia: ***eles explicaram a passagem assim: era um rei que fez uma imagem de ouro, aí toda vez as pessoas que viam ela, tinha que adorar. Aí eles explicaram que não devemos adorar imagens, só a Deus e que o povo foi castigado por isso, aí falaram de quem adora imagem. Eu prestei atenção, eles passaram uns quinze minutos explicando. É uma passagem bonita, que mostra que devemos amar só a Deus, só que eu também acho que imagens de Santos ajuda a nossa fé, por isso, só fiquei escutando. Cada um tem sua religião, o bom é amar a Deus, mas respeitar os outros de outras igrejas também.***

Sofia já demonstrava, durante muitas de nossas observações, ter um pensamento crítico em relação a muitos assuntos, tanto em sala de aula, como nas vivências extraclasse. O evento de letramento envolvendo a Bíblia reforçou essa sua particularidade, principalmente no final do extrato, ao relatar a importância em ter respeito com as várias religiões e com as pessoas que nelas participam.

Outro ponto importante relativo ao extrato é a forma com que Sofia absorveu a leitura feita do versículo da Bíblia, fazendo um pequeno resumo sobre o que lhe foi passado de forma oral, ou seja, estabelecendo uma linha de pensamento que condizia com o que estava escrito. Nesse sentido, Sofia, como tantos outros sujeitos adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização, contraria as ideias de Ong (1988), em que para o autor:

Sem a escrita, a mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa, não apenas quando se ocupa da escrita, mas normalmente, até mesmo quando está compondo seus pensamentos de forma oral. Mais do que qualquer outra invenção individual, a escrita transforma a consciência humana (p.93).

Sofia, apesar da importância que é atribuída a escrita e a leitura, demonstra que a oralidade faz parte de suas vivências, por meio de ensinamentos orais consegue interagir e aprender muitos discursos pertencentes ao mundo letrado. Além disso, diferente do que Ong (1988) defende, Sofia tem uma postura consciente, mesmo não dominando totalmente o mundo grafocêntrico.

Sofia, de imediato, reage à ideia de que poderíamos solicitar a leitura da Bíblia, ou seja, mesmo já havendo um domínio por parte dela de muitas palavras escritas, ainda carrega consigo um medo em não conseguir ler ou não conseguir compreender algo escrito, principalmente quando a letra não está em caixa alta. Tal receio ou medo pode estar relacionado com a vergonha ou a insegurança que esses jovens e adultos carregam e que é associado à ideia de “analfabetos” impostos ao longo de sua trajetória pela sociedade (Galvão; Di Pierro, 2013).

Vale destacar que dentre as seis observações extraclasse realizadas com Sofia, quatro delas foram vivenciadas no ambiente de trabalho, mais precisamente quando estava desenvolvendo funções de diarista. Inicialmente, nosso foco estaria no ambiente em que Sofia trabalhava como cuidadora de idoso, todavia, antes de iniciarmos nossas observações, ela precisou sair desse emprego. Para o acompanhamento, pedimos autorização a uma de suas contratantes, que nos autorizou a desenvolver essa etapa da pesquisa, mas sem comprometer a privacidade de sua casa e a sua identidade.

As atividades laborais de Sofia eram realizadas a cada quinze dias ou uma vez por mês; por esse motivo, não tivemos dias consecutivos de observações. Em três dias ficamos das 8h da manhã até o final de sua faxina, que não tinha um horário fixo, sendo que finalizava entre 14h e 16h, a depender da quantidade de afazeres previstos para o respectivo dia. Em boa parte do dia, Sofia não tinha contato com fragmentos de escrita, pois nem sempre o trabalho com faxina requer momentos de leitura e escrita. Sendo assim, ficamos sempre na qualidade de observador e com alguns momentos de interação, quando ela sentia a necessidade de conversar. Sua contratante era casada e tinha um filho, mas todos da família saíam de casa de manhã e só chegavam à tarde, ficando Sofia sozinha durante o dia trabalhado.

Os eventos de letramentos que Sofia teve contato foram bem específicos do ambiente de afazeres domésticos, sendo eles: rótulos de produtos, lista de compras, aviso de uma

profissional da saúde e acesso a mensagens de celulares (focaremos este último em subseção correspondente a letramentos digitais). Tomando como base cada um dos eventos citados, Sofia buscava fazer a leitura ou compreender do que se tratava, sendo que em alguns momentos pedia ajuda ao pesquisador ou, em duas observações, levou sua filha para ajudá-la, utilizando-a como leitora, como veremos nas seções a seguir.

5.3.5 “De vez em quando ela deixa umas listas de coisas pra eu saber o que fazer”: o uso da lista de afazeres a ser realizados por Sofia no trabalho

Sofia estava há pouco tempo trabalhando como diarista na casa em que a acompanhamos. Assim, sua contratante sempre ligava, mandava mensagens via *WhatsApp* ou deixava uma lista com alguns afazeres a serem realizados ao longo da faxina. Apesar de Sofia ainda ter dificuldade com a leitura, era algo que sua contratante não sabia, assim, ela desenvolveu algumas táticas para suprir tal necessidade, como, por exemplo, perguntar assim que chegava o que deveria ser feito, ou quando sua filha estava, pedir para que lesse os pontos que estavam na lista, como é nos explicado:

Eu trabalho aqui faz só um mês, aí ela deixou uma lista assim duas vezes, na primeira vez eu perguntei o que estava, assim que ela saiu pra trabalhar, e ela foi me dizendo, quando foi na hora de fazer eu ia lembrando. Hoje eu fiz a mesma coisa, mas como minha filha vai vir pra cá depois da escola, aí eu ia perguntar a ela ou ao senhor também (ri), mas não é coisa demais e nada que a pessoa não sabe que tem que fazer quando limpa uma casa. E antes deu sair, ligo pra ela também pra dizer o que fiz e se falta alguma coisa (extrato da observação realizada em julho de 2024).

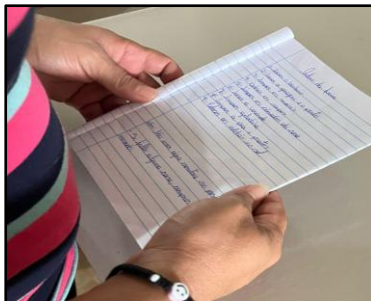
A interação com Sofia ocorreu após questionarmos se ela conseguia entender tudo que havia na lista, sendo que ao fazer tal relato, percebe-se que a utilização se dá mediante algumas intervenções, seja da própria contratante, seja de sua filha, ou ainda, nesse dia específico, com a possibilidade da nossa ajuda. A lista deixada era extensa, mas seguia um roteiro do que fazer ao longo do dia, além disso havia outra dificuldade que se relacionava a letra utilizada, pois foi escrita com a grafia cursiva, tipo de escrita que Sofia tinha dificuldade em entender, como vemos na Figura 43 e no extrato a seguir:

Observação extraclasse realizada no dia 02/07/2024 – trabalho

Pesquisador: *olhando para a lista que ela deixou, você consegue saber o que tem nela?*

Sofia: (observa a lista) *algumas coisas eu vou lembrar do que ela falou antes de sair e tem palavras fáceis, mas como a menina vem pra cá mais tarde eu pergunto a ela, mas essa letra aqui é difícil saber, a outra é mais fácil.*

Figura 43 - Lista de afazeres domésticos



Fonte: acervo do autor, 2024.

Pesquisador: *e ela deixou essa lista pra ti, você sabe porquê?*

Sofia: *Teve duas vezes que eu vim fazer, aí trouxe meus meninos, e o senhor sabe como é criança, né? Ficaram bagunçando mais que tudo, aí nesse dia eu esqueci de limpar a parte de fora do quintal e de dobrar uns panos que ela tinha pedido. Aí quando ela chegou me mandou mensagem dizendo que eu tinha esquecido. De vez em quando ela deixa umas listas de coisas pra eu saber o que fazer. A lista é boa pra pessoa olhar e não esquecer, igual lista de compras, né?*

Pesquisador: *E por que você trouxe os meninos?*

Sofia: *porque não tinha com quem deixar. Lembra que na escola eu levava só a menina e depois o menino, eu disse até o senhor uma vez que ele morava com o pai dele, mas depois eu pedi a guarda, porque ele não queria estudar e o conselho tutelar tava em cima de mim. Aí como não tinha com quem deixar, eu trouxe, foi um dia que não tinha aula e ele tava se adaptando ainda.*

Pesquisador: *E ela reclamou contigo?*

Sofia: *reclamou não, mas não ficou o serviço bem feito, né? Aí os dois estudam de manhã agora, quando dá 11h eu saio pra ir pegar eles na escola e à tarde eu volto. Aí hoje a menina já fica com ele em casa. Só que hoje ela vem pra cá pra me ajudar, que ela tem que aprender a trabalhar igual eu pra dar valor às coisas, né?*

Sofia, como os demais adultos participantes desta pesquisa, apresentam uma dificuldade similar: o uso da letra cursiva. Esse aspecto já foi discutido, mas vale a pena relembrar que não foi uma grafia muito trabalhada ao longo do ano letivo de 2023 na escola, sempre sendo priorizado as letras em caixa alta durante o processo de alfabetização. Apesar de considerarmos que o uso da respectiva letra auxilia na aquisição da escrita alfabética, corroborando Soares (2016), que destaca que a letra caixa alta se apresenta de forma mais uniforme no tamanho e exige menos sofisticação motora, isso relacionado a outras grafias. Mas, mesmo com tal

relevância, essa reflexão deve ser adaptada no universo do adulto, em que muitos já tem coordenação e conhecimento das várias formas de grafias, fato que acontecia na turma investigada, mas que nem sempre foi levado em consideração. Além disso, precisamos considerar que “a escrita cursiva se torna menos familiar se considerarmos que o contato visual de adultos acontece com propagandas, letreiros, marcas, rótulos, que geralmente são escritos em letra de imprensa. O contato com a escrita manuscrita é menos usual” (Glória, 2010, p.165).

O uso de pessoas como mediadores do letramento (Dorini, 2017) é bastante recorrente no universo de jovens, adultos e idosos não alfabetizados. Sobre isso, Sofia também é uma dessas pessoas que criam suas estratégias de lidar com os eventos de letramentos por meio da mediação de outros, que, no caso específico, seria sua filha. Assim, para não correr o risco de esquecer de fazer algo determinado por sua contratante, no período da tarde ela solicitava que sua filha lesse a lista, verificando se tudo estava concluído. Tal fato é oriundo de um momento de esquecimento ocorrido em um outro dia de trabalho.

No contexto do trabalho de Sofia, o gênero textual lista assumiu um papel social como um texto com função organizadora de atividades a serem realizadas. Além disso, Sofia demonstra ter conhecimentos sobre a relevância de tal gênero ao destacar que “*a lista é boa pra pessoa olhar e não esquecer, igual lista de compras, né?*”. Ou seja, tal concepção mostra que Sofia concebe que o respectivo gênero pode estar presente em atividades do dia a dia, como na organização de uma lista de compras, sendo um texto escrito para auxiliar as pessoas a não esquecerem de algo, ou até mesmo poderem verificar sempre que necessário.

Para finalizar, um aspecto que Sofia remete é sobre a importância de sua filha ajudar em alguns momentos de trabalho. Como já havíamos evidenciado, seus filhos costumam ser levados para as aulas, como também para o ambiente laboral, todavia, foi durante essa observação que foi nos relatado que a filha também ajudava no momento dos afazeres domésticos nas casas em que Sofia trabalhava. Em uma das observações feitas, Sofia acrescentou o seguinte: “*eu não sei o futuro deles, professor, assim ela tem que aprender a fazer de tudo, eu quero que ela estude, mas vá que aconteça algo de ruim e ela tenha a sorte que eu tive, tem que saber fazer faxina, que é algo que não vai fazer ela passar fome*” (extrato da observação realizada no dia 18/07/2024).

Consideramos que na fala de Sofia há duas perspectivas envolvidas. Na primeira situação, há algo relacionado à sua realidade pessoal e que por sua experiência de vida, tende a prevenir sua filha de vivenciar acontecimentos que a levem a não ter uma condição diferente da que a mãe teve na vida, ou seja, havendo uma relação de cuidado e preparação para

adversidades. Um segundo ponto que surge e que tende a ser visto como cuidado, é a inserção de sua filha no mundo do trabalho de forma precoce, visto que quando não tem aula a adolescente a acompanha o dia todo, e quando está na escola, fica no trabalho com a mãe durante um dos turnos. Apesar de ser algo agregado a um ensinamento, também mostra uma condição social vivida por Sofia e que tende a englobar os filhos. Tal inserção precoce no mercado de trabalho pode fazer com que crianças e adolescentes abandonem o processo de escolarização, fato vivido pela própria Sofia e por outras mulheres, como as da pesquisa de Souza (2015), que ingressaram em trabalhos domésticos desde a infância com o objetivo de ajudar a família, sendo um dos motivos da não participação no processo de escolarização.

Além da lista de afazeres, outros fragmentos escritos circularam no ambiente de trabalho de Sofia, e que, por meio deles, foi possível constatar os conhecimentos que ela apresentava a respeito de diversos eventos de letramentos. Mediante tais fragmentos, na próxima subseção abordaremos interações de Sofia com avisos e recados deixados para e por sua contratante.

5.3.6 “Esses papéis pra dizer que passaram por aqui”: Sofia e suas interações com avisos e recados

Um dos eventos de letramentos bem comum no dia a dia é a escrita e a leitura de avisos, por meio dele as pessoas podem passar uma informação, alertar e orientar sobre algo. Os avisos tendem a ser fáceis de entender, por possuírem uma linguagem mais clara e objetiva, escrita com poucas palavras. Por muito tempo os avisos eram manuscritos em papéis, como diversos outros gêneros textuais, todavia, com a propagação do uso do celular, ganhou-se outros suportes para o gênero, podendo ser escrito por meio de uma mensagem em algum aplicativo e enviado ao destinatário.

Nas observações realizadas no trabalho de Sofia, presenciamos um momento específico em que a participante tem contato com esse evento, mas de forma escrita em um pedaço de papel. Esse momento foi marcado por uma compreensão por parte de Sofia, visto ser em um contexto que já havia um certo domínio. O aviso, na respectiva situação, foi utilizado para alertar e informar que a agente de saúde havia passado pela rua em que a casa de sua contratante estava localizada, mas ninguém havia atendido a profissional, como mostra o extrato e Figura 44, a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 02/07/2024 - emprego

Sofia: *a menina da saúde passou aqui e a gente nem escutou, professor!*

Pesquisador: *e como você sabe?*

Sofia: *ela deixou esse papel aqui embaixo da porta, ela deixa esses papeis pra dizer que passaram por aqui.*

Pesquisador: *entendi, e o que tem aí nesse papel, você sabe?*

Sofia pega o papel e me explica.

Figura 44 – Leitura de aviso



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: *ela é agente de saúde, é [...] a mesma menina que passa na minha rua, do outro lado. Aí eu nunca tô em casa, aí ela deixa esse papel avisando que passou, é meio que um aviso pra pessoa não dizer que ela não tá trabalhando, né?*

Pesquisador: *E você saberia o que tá escrito aí?*

Sofia: *aqui eu sei, que como disse ao senhor, quase todo mês ela deixa lá em casa. Aqui ela coloca o nome dela (aponta) e ela tem uma letra bem bonita, a minha deveria ser assim, mas estudando vai melhorar. Nesse outro aqui é a data de hoje, né, dois do sete de 2024 e a hora que ela passou, que eu acho que a gente tava no quintal, por isso não viu.*

Pesquisador: *e nessa última linha?*

Sofia: *o telefone dela, aí esse nome com a letra bastão, é fácil de ler, que a letra da escola, aí tem VILA DO POSTO, que é o nome do postinho de saúde que a gente vai se ficar doente.*

Pesquisador: *O que você acha desses textos?*

Sofia: *eu acho bom que é o mesmo toda vez, aí a pessoa vai aprendendo a ler eles, mas acho que é um aviso mesmo, aviso que passou a e a pessoa não tá, hoje em dia é tudo no celular, né? Mas é muita casa, ela tem que deixar os textinhos mesmo pra pessoa saber que ela visitou e a pessoa não tava.*

O extrato acima apresenta alguns elementos importantes na interação de Sofia com o evento de letramento envolvendo o gênero aviso. Primeiramente, há um destaque para o reconhecimento do respectivo gênero, por meio de sua constante circulação no universo da adulta. Assim, no momento em que Sofia tem contato com o suporte de texto colocado embaixo do portão da residência de sua contratante, de forma automática, já o reconhece como um possível aviso, ao afirmar que “é meio que um aviso pra pessoa não dizer que ela não tá

trabalhando, né?”. Além de tal reconhecimento do gênero, Sofia destaca elementos que podem fazer parte do aviso, como o nome do remetente, a data e hora, a informação a passar e o telefone para possível contato, ou seja, há um domínio da escrita textual por parte dela. Tal conhecimento reafirma a discussão feita por Silva *et al.* (2010) a respeito da disponibilidade dos gêneros textuais nos diversos contextos de interação social, fato já evidenciado ao longo dessa pesquisa.

Um segundo ponto reforça a ideia de qual tipo de letra deve ser usado no processo de alfabetização de adultos, que, retomando nossa perspectiva, acreditamos na eficácia da letra caixa alta, mas que não pode ter todo o processo baseado nela, visto que, no dia a dia, os adultos já têm contato com as várias grafias. Além disso, parafraseamos Freire (1979): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.9), ou seja, antes mesmo do processo de alfabetização formal, os sujeitos adultos, e, por assim dizer, os participantes de nossa pesquisa, já demonstram ter diversos conhecimentos ligados ao mundo escrito, sendo os traços das letras um desses conhecimentos; assim caberia à escola valorizar tais saberes (Oliveira, 1999).

Sofia reforça a sua apropriação a respeito do gênero aviso em outra passagem do extrato anterior, abordando dois aspectos: a finalidade e a adequação ao contexto a ser utilizado. Em relação a finalidade, é destacado que a função do respectivo aviso foi comprovar que a profissional da saúde esteve na casa e não foi atendida, fato que retira dela qualquer acusação de não trabalho. No que diz respeito ao contexto, Sofia entende que, na atualidade, o uso do celular seria um meio para mandar um aviso, mas que depende da ocasião, pois para muitas residências não seria viável. Assim, o uso do aviso no suporte papel ainda seria mais adequado. Baseado no entendimento de Sofia sobre o uso de avisos, constata-se uma relação com as discussões feitas por Gléria (2010), em que, para a autora, mesmo sem um domínio completo da alfabetização e escolarização, os participantes de sua pesquisa possuíam conhecimentos sobre diferentes gêneros textuais e suas finalidades.

Outro evento de letramento vivenciado por Sofia, em seu trabalho, e que se assemelha ao aviso em suas características, foram pequenas mensagens de *chat* deixado por sua contratante, ora em forma de áudio por meio do *WhatsApp* e em alguns momentos por fragmentos escritos, também utilizando o mesmo aplicativo de mensagem. Uma dessas interações também ocorreu no dia 02 de julho de 2024, no qual solicitamos a Sofia para registrar a tela do seu celular. Vale destacar que Sofia solicitou que a ajudasse no processo de leitura da mensagem, fato que fizemos de uma forma que a permitisse ser autônoma, como vemos no extrato a seguir:

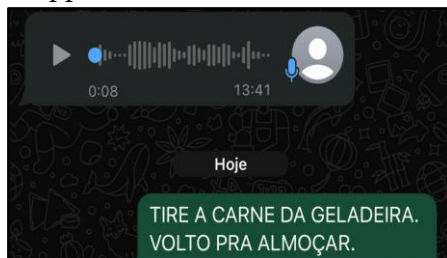
Extrato da observação realizada em 02/07/2024 - emprego

Sofia: *professor, [...] mandou um recado aqui, no lugar de mandar áudio que é mais fácil, mandou em letras.*

Pesquisador: *e o que ela tá dizendo?*

Sofia (lendo a mensagem): *eu tô tentando ler, mas é difícil a primeira é TIRE, TIRE A, essa aqui (pega o celular e me mostra).*

Figura 45 – Recado no WhatsApp



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: *essa outra aqui?*

Pesquisador: *essa é simples, leia o C A e depois o N E.*

Sofia: *CA NE, CARNE, né? Tire a carne da geladeira, né?*

Pesquisador: *é isso mesmo.*

Sofia: *eu me atrapalho quando tem o R no meio.*

Pesquisador: *e essa outra.*

Sofia: *como ler esse L aqui?*

Pesquisador: *tente ler sem ele, veja se consegue.*

Sofia: *V O, é VO, T O, TO, VOTO? Não, né pra votar. VOLTO, né? Aí esse outro eu já uso nas minhas mensagens, que é PRA.*

Pesquisador: *isso. E a última palavra.*

Sofia: *A MO ÇA, AMOÇA, ALMOÇA, VOLTO PRA ALMOÇA (ri).*

Pesquisador: *conseguiu, e o que diz tudo?*

Sofia: *Tire a carne da geladeira. Volto pra almoçar.*

Pesquisador: *porque você acha que aí tem um recado?*

Sofia: ***porque ela disse algo pra eu fazer agora, a patroa da outra casa deixava isso na geladeira, pra dar remédio ao pai dela, ou pra dizer que tinha saído, é uma mensagem de celular aqui, mas podia ser um recado escrito.***

Sofia considera que a mensagem deixada por sua contratante no *WhatsApp* se adequa ao gênero recado, o que de fato não deixa de estar certa em sua convicção, pois as características da mensagem apresentam uma linguagem simples, objetiva e de escrita informal, compondo o respectivo gênero. Além disso, tem a finalidade de lembrá-la sobre algo a fazer. Outro aspecto que Sofia traz em seu extrato é sua relação com a leitura de recados em seu emprego como cuidadora, apresentando que o conteúdo versava sobre *lembrar de dar remédio ao pai da sua*

patroa e avisar que estava saindo, ou seja, elementos que pertencem ao gênero em destaque. Tal referência feita por Sofia é abordada por Vóvio (2010) ao discorrer que o engajamento com práticas sociais de leitura e de escrita faz com que pessoas não alfabetizadas se apropriem e interajam de forma autônoma com diversos gêneros textuais.

Algo que Sofia evidencia, no evento de letramento envolvendo a leitura da mensagem de *WhatsApp* deixado por sua contratante, é que já há um domínio, mesmo que pausado, da leitura e da escrita. Tal forma de lidar com fragmentos escritos foi vivenciada por adultos participantes da pesquisa de Lima (2018), principalmente no ambiente de trabalho doméstico. Assim, a autora destaca que

Em relação aos eventos de letramento mais frequentes no espaço de trabalho, verificamos que a adulta realizava a leitura da lista de atividades, de *rótulos dos produtos* de limpeza, de *recados* e de panfletos de propaganda. Nesses eventos, o fato de não dominar a leitura fluente não a impedia de participar de práticas de leitura de textos utilizando *pausas prolongadas entre sílabas ou palavras ou pistas em relação ao gênero* (p.207, *grifo nosso*).

Na pesquisa supracitada, a pesquisadora destacou que o recado era um dos principais gêneros textuais vivenciados pelos adultos participantes, além do recado estavam as mensagens em redes sociais, os avisos ou a necessidade de aprender a ler e escrever para interagir com esses gêneros. A maioria das mulheres do estudo trabalhava em atividades domésticas, sendo os rótulos dos produtos outro gênero muito frequente no cotidiano delas. Sofia também teve contato com muitos rótulos de produtos, em alguns momentos identificando informações presentes neles e, em outros, utilizando sua experiência para fazer uso deles. Assim, discutiremos na próxima subseção tais interações.

5.3.7 “Eu uso mais a experiência, às vezes só vejo as informações dos desenhos”: Sofia e a leitura de rótulos

Os eventos de letramentos envolvendo os rótulos dos produtos permeiam nosso dia a dia, seja ao irmos em algum supermercado ou ao fazermos uso em nossas casas, como, por exemplo, rótulos de produtos de limpeza, de alimentos, utensílios para casa, dentre outros. Assim, já é de se esperar que, por ser algo rotineiro, muitos adultos não precisem se basear nas informações presentes neles para fazer suas escolhas ou administrar os produtos em seus afazeres, principalmente, os domésticos.

A experiência tende a ser a principal aliada no manuseio de rótulos de produtos por pessoas não alfabetizadas ou até mesmo que já dominam o sistema de escrita alfabética. No caso específico de Sofia, em nossas observações, presenciamos que partia de duas estratégias para lidar com as informações presentes nos rótulos de produtos de limpeza: a experiência e a leitura de imagens. Sobre esse aspecto, a questionamos, após verificar sua forma de interação diante do respectivo gênero, se sentia a necessidade de fazer as leituras dos rótulos para fazer uso dos produtos em suas atividades diárias, nos relatando o seguinte: *“depende muito, professor, assim, eu uso mais a experiência, às vezes só vejo as informações dos desenhos, geralmente eu uso os mesmos produtos, aí a pessoa já sabe o que é, mas tem vez que tento ler também pra não fazer nada errado* (extrato da observação extraclasse realizada no dia 15/10/2024).

A experiência, sem dúvida, permeia a escolha dos produtos a serem usados no dia a dia, como também outros fatores relacionados aos seus preços, tamanho e marcas. Sofia reafirma que, em muitos momentos, parte de seus conhecimentos adquiridos, mas também utiliza as informações não verbais presentes nos rótulos para fazer a identificação necessária para o uso. Isso demonstra que, de alguma forma, Sofia está imersa em práticas de leitura voltadas a esse gênero. Sobre esse aspecto, Albuquerque e Leal (2005) discutem que muitos adultos dispõem de algumas ferramentas culturais que garantem sua inserção em diferentes práticas sociais, seja por meio de textos orais, textos escritos ou outros tipos de textos.

As formas de lidar com os rótulos foram presenciadas em alguns momentos de nossas observações, visto que, no trabalho desempenhado por Sofia como diarista na respectiva casa, há a necessidade de utilizar de diversos produtos de limpezas, alguns familiares e outros que não faziam parte de seu contexto. Sobre essa interação, como verificamos nas Figuras 46 e 47 e no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 15/10/2024 – emprego

Figura 46 – Leitura de rótulos feitos por Sofia



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: *isso aqui é pra limpar os móveis também, né? Não era desse que ela usava não, era de outro, embalagem diferente.*

Pesquisador: *tente olhar para os nomes que tem no rótulo, você acha que esse é mesmo pra limpar os móveis?*

Sofia: *eu acho que é, pera... limpa aqui em cima, VRIDOS, esse é para os espelhos. Meu Deus do céu, é por isso que eu digo a ela pra não mudar os produtos. Que eu me confundo toda. Mas também não ia estragar nada não, que eu ia perceber na hora.*

Pesquisador: *se eu não tivesse aqui você ia fazer como?*

Sofia: *eu ia colocar no pano e ia ver que esse é mais líquido que o outro. O limpa móveis tem outra cor também, eu tô ficando é doida.*

Pesquisador: *Tá nada, acontece, eu também me confundo às vezes em casa. Já que você achou o de vidro, cadê o limpa móveis.*

Sofia: *Ela deixa dentro do armarinho, junto com os outros, por isso me confundi. O outro limpa vrido deve ter acabado. O lustra móveis é esse aqui.*

Figura 47 – Leitura do rótulo de limpa móveis



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: *a embalagem é menor e a cor também, tem nem como confundir, às vezes é a correria e atenção também.*

Pesquisador: *acontece, só não pode se confundir com produtos de comidas, né?*

Sofia: *já pensou achar que é um tempero e colocar dentro do feijão (r1). Quando eu não sabia ler nada eu olhava muito pra informação que tinha no produto, até porque se tá é pra gente saber, né? Mas não identificava muita coisa, aí só comprava os que eu tinha experiência. Às vezes perguntava ao povo do mercado também, hoje eu vou lendo devagar, mas leio, mas o costume de sempre olhar as imagens que vem, aí a pessoa tem preguiça de ler.*

Pesquisador: *Mas você já está bem desenrolada.*

O primeiro ponto do extrato a chamar a atenção é que Sofia faz uma troca no momento de escolher os produtos de limpeza dos móveis (lustra móveis) e de vidros. Isso ocorreu por um motivo específico: a mudança de marca do produto feito por sua contratante, acarretando no desconhecimento de Sofia das informações presentes na embalagem do novo produto. Tal mudança é reafirmada quando ela menciona que *“é por isso que eu digo a ela pra não mudar os produtos. Que eu me confundo toda”*. Assim, percebe-se que nem sempre a experiência consegue orientar as escolhas feitas por um ou outro produto e, mais ainda, a sua identificação, sendo preciso elaborar de outras formas, como perguntar a alguém ou testar o produto antes, em algum objeto que não possa haver danificação do mesmo.

O uso das cores dos produtos e do tamanho da embalagem também é algo muito usado no momento da identificação dos produtos por pessoas não alfabetizadas ou em processo de alfabetização, sendo uma forma de apropriação de informações presentes nos rótulos. A identificação de alguma letra ou palavra também pode fazer parte desse processo, como aconteceu com a palavra “vidro”, ditada por Sofia. Tais aspectos também estiveram presentes nas pesquisas de Cavalcante (2017) e Lima (2018), sendo que no processo de interação com os rótulos ou embalagens dos produtos, em ambos os estudos, os sujeitos partiam ou da leitura (para os alfabetizados) ou de informações baseadas em imagens, cores, letras e palavras, como também da ajuda oralizada de alguém.

Sofia em sua fala demonstrou ter conhecimentos esquematizados sobre as finalidades dos rótulos, destacando que: *“quando eu não sabia ler nada eu olhava muito pra informação que tinha no produto, até porque se tá é pra gente saber, né? Mas não identificava muita coisa, aí só comprava os que eu tinha experiência”*. Tal extrato mostra que Sofia, mesmo sem saber ler, entende que uma das finalidades dos rótulos de produtos é passar informações aos consumidores, e, para isso, são usados tanto textos verbais como não verbais. Nesse sentido, Lima, Guerra e Lira (2003) destacam que os rótulos têm a função de proporcionar acesso à informação ao consumidor, de tal forma que ele se torna a identidade do produto.

Em outros momentos também houve algumas interações mais reflexivas de Sofia com informações presentes em alguns rótulos, principalmente, de alvejante e desinfetante. Sendo que, nesses casos específicos, Sofia destacou opções de consumo em relação aos produtos, baseado no preço, na qualidade e em sua experiência de “dona de casa”. Um desses momentos aconteceu na observação do dia 02/07/2024, durante o uso de uma marca de alvejante, em que Sofia relatou que não gostava do produto, mesmo ele sendo mais barato, pois não tinha qualidade de rendimento, como notamos em nossa interação a seguir:

Extrato da observação realizada em 25/06/2024 – emprego

[...]

Sofia: *não tem essa água sanitária aqui, professor?*

Pesquisador: *tem sim, eu uso dela em casa.*

Sofia: *eu não gosto dela.*

Pesquisador: *porque você não gosta, pra mim é tudo a mesma coisa.*

Sofia: *é não senhor, essa aí é mais barata, aí a patroa só compra dela, mas eu já disse que não era pra comprar mais, a Brilux é a melhor que tem, é mais cara, só que um pouquinho, já rende mais que um litro dessa Tubarão, essa é ruim demais.*

Pesquisador: *na sua casa você não usa essa?*

Sofia: ***Deus me livre, que aí a pessoa vai no mais barato, acho que é uns cinquenta centavos mais em conta, se for, mas quando for ver gastou foi o dobro, quis economizar e gastou foi mais. Uso não, uso da outra. Até a embalagem dessa é mais fraca, fica vazando e tudo.***

Pesquisador: *E qual a diferença das embalagens?*

Sofia: ***a Brilux é mais colorida, mais resistente também, já essa Tubarão coloca o desenho do animal maior que o produto pra chamar a atenção da pessoa e as letrinhas importantes bem pequena pra ninguém ler, deve ter lá que ela não presta ou não rende, aí ninguém ler e compra.***

Uma das funções dos rótulos, além de passar informações, é chamar a atenção do consumidor. Por meio da fala de Sofia, percebemos que tais estratégias das empresas são levadas em consideração pelos diversos públicos. Nesse ponto, ela destaca a importância de uma boa apresentação do produto como “o desenho do animal maior que o produto pra chamar a atenção da pessoa e as letrinhas importantes bem pequena pra ninguém ler”. Por meio de tal relato, percebe-se que Sofia tem consciência que as informações mais importantes dos rótulos estão escritas, mas também destaca que tais informações precisam ser visíveis ao consumidor, fato que nem sempre é levado em consideração pelas diversas marcas.

A relação entre preço do produto e a qualidade é evidenciada por Sofia, fato bastante relevante, pois mostra que ela tem domínio em relação à educação financeira, sendo que, em

suas palavras: *“aí a pessoa vai no mais barato, acho que é uns cinquenta centavos mais em conta, se for... mas quando for ver gastou foi o dobro, quis economizar e gastou foi mais”*. Essa relação é extremamente presente no mundo letrado, pois ao ler os rótulos as pessoas identificam o tamanho do produto, conhecem a qualidade da marca e se há informações sobre o rendimento de cada “porção”. Todavia, Sofia, apesar de não levar todas as informações da embalagem em consideração, também tem conhecimentos adquiridos pela experiência sobre se compensa ou não consumir algum produto, no caso um alvejante específico. Sobre esse aspecto, Pedralli (2011) destaca que mesmo sem ser alfabetizados, muitos adultos desenvolvem estratégias, baseadas em suas experiências, para escolherem os produtos, e uma delas está na comparação de preço ou na comparação entre preço e quantidade ou qualidade.

De uma forma geral, os rótulos de produtos ou embalagens, ocupam uma função social fundamental no dia a dia das pessoas, seja para verificar informações nutricionais, para verificar preços, para identificar ingredientes presentes ou ainda sobre a qualidade e tamanho do produto, em ambas, sua circulação social está em muitos ambientes, sendo nossas casas, um deles. Diante dos relatos expostos, Sofia apresenta diversos conhecimentos sobre o respectivo gênero, desde suas características até suas funções sociais. Além disso, já foi possível visualizar que não parte apenas das informações não verbais, como também faz a leitura de palavras e de outras informações.

Durante nossa entrevista final, realizada em novembro de 2023, Sofia já destacava que os rótulos de produtos eram um dos gêneros que ela mais tinha avançado na leitura em seu dia a dia, evidenciado que: *“eu já leio algumas coisas devagar, mas eu leio, nomes de produtos, coisa em celular, algumas coisas das embalagens, preço, data de validade, nome se tiver em letra grande, mando mensagem no WhatsApp [...]”* (entrevista realizada em novembro de 2023). Tal evidência foi reafirmada com nossas observações extraclasse, além disso consideramos que mesmo antes de passar pelo processo de alfabetização, Sofia usava diversas estratégias para lidar com a leitura das informações dos produtos pertencentes a seu dia a dia. Assim, por meio de nossas interações oralizadas, foi possível perceber tais conhecimentos. Esse aspecto reafirma os dados trazidos na pesquisa do Inaf (2018), em que, por meio do estudo contínuo feito pelo respectivo órgão, foi possível identificar as situações, os saberes e as funções que jovens e adultos não alfabetizados fazem dos diversos gêneros textuais de circulação social.

5.3.8 “No celular eu uso muito o WhatsApp e alguns aplicativos”: Sofia e as interações com alguns letramentos digitais

Todos os adultos participantes deste estudo de doutoramento fazem uso de suportes tecnológicos, cada um à sua maneira e com finalidades específicas, todavia, há sempre algo em comum entre eles: o uso do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e de algumas redes sociais. Sofia, em nenhum momento de nossas observações, interagiu com as redes sociais *Instagram* ou *Facebook*, mas em todos fez uso do *WhatsApp*, seja para mandar ou receber mensagens, receber e fazer ligações ou postar alguns *stories*.

Um uso diferente dos demais participantes envolveu aplicativos bancários e de pagamentos, no caso, o PIX. Todos os valores recebidos pelos trabalhos como diarista eram feitos baseados nessa forma de pagamento, sendo que Sofia demonstrou fazer também tais usos em suas práticas financeiras do dia a dia. Por meio de tal constatação, a questionamos sobre como ela interagiu com essa forma de lidar com dinheiro envolvendo a tecnologia, assim, foi-nos relatado que:

*Eu não tinha PIX não, **que eu tinha medo de perder dinheiro, por ainda não saber ler direito, né?** Ainda tenho, mas toda vez que eu ia fazer uma faxina o povo não tinha dinheiro pra pagar, aí só queria pagar com esse tal de PIX, de tanto pedirem, **pedi pra minha prima fazer um pra mim**, só que aí pra ter o PIX tinha quer ter uma conta no banco, e eu só tinha do bolsa família, aí aproveitei e pedi pra ela me ajudar a fazer uma conta, aí ela fez uma da Nubank, foi minha primeira conta **e ainda veio com cartão de crédito** (extrato da observação extraclasse realizada no dia 15/10/2024).*

Com o avanço dos meios tecnológicos, cada vez mais precisamos nos adaptar às novas formas de interação, seja para fazer simples ligações ou manter uma conversa com alguém por meio de mensagens escritas ou não. Sofia, como os outros dois adultos já apresentados, mostrou uma apropriação relacionada aos letramentos digitais, todavia, diferentemente dos demais, além dos usos de redes sociais, Sofia também tem conhecimentos sobre aplicativos bancários. O extrato destacado acima demonstra que ainda há um receio por parte dela sobre a utilização do PIX, por exemplo, mas tal condição não a impede de usar essa forma de pagamento. Vale salientar que esse mecanismo financeiro não apareceu em nenhuma das pesquisas que apresentamos nesta tese, um dos motivos é que é um meio de pagamento ainda recente. Dessa forma, Sofia nos dá pistas de como pessoas em processo de alfabetização ou em uma alfabetização inicial fazem para se situar na utilização de tal mecanismo.

Outro ponto importante na fala de Sofia foi como surgiu a necessidade de cadastrar uma chave PIX em seu nome, ou seja, surge a partir de experiências diárias. Tal relato reforça a importância, por exemplo, das práticas pedagógicas pensadas para/com a EJA⁶¹ levarem em consideração os anseios sociais desses sujeitos, assim reforçando o que Oliveira (1999), Soares e Soares (2014) e Simões e Fonseca (2014) discorrem sobre os conhecimentos desses sujeitos serem aproveitados enquanto uma especificidade pedagógica, além disso não só serem aproveitados, como também serem ampliados de acordo com as necessidades sociais.

Mais uma vez há uma troca de conhecimentos entre Sofia e alguém de seu ciclo social, o que já destacamos como bastante comum para pessoas que não estão plenamente alfabetizadas. Ao pedir à sua prima que criasse sua chave PIX, Sofia demonstra contar com uma rede de apoio que vai desde sua filha até outros atores sociais (Lahire, 2004), auxiliando em momentos que há algo de leitura e escrita envolvido. Vale destacar que as habilidades envolvendo os letramentos digitais, vai além do ser alfabetizado, visto que há muitas pessoas que têm níveis de escolarização avançados e, mesmo assim, não desenvolveram habilidades ligadas ao universo tecnológico, ou seja, quando Sofia fala do seu medo de ser enganada por “*não saber ler*”, apresenta uma visão que o domínio da leitura seria por si suficiente para se apropriar dos aplicativos digitais, todavia, não necessariamente isso aconteceria. O domínio de novas ferramentas tecnológicas depende muitas vezes de outras habilidades que vão além do ser ou não alfabetizados ou letrados.

Sobre a conta bancária e o uso do cartão de crédito, Sofia relatou que estava tendo suas primeiras experiências com os respectivos recursos. Assim, ao pedir para que relatasse como o cartão e a conta bancária eram utilizados, discorreu que:

*Eu vou mentir pra o senhor não, eu uso o cartão pouco, **que precisa ter dinheiro pra pagar, né? E o limite é bem pouquinho, duzentos reais** (rì), **ai eu uso pra pagar alguma coisa no mercado, quando tô sem dinheiro ou sem PIX**, mas é poucas vezes mesmo, tenho medo de roubarem, que coisa de internet a pessoa tem que ter cuidado, **e eu também não posso me endividar, tenho que comprar as coisinhas só que eu possa pagar, né?** Mas eu uso, ele tem aproximação, e tem a senha que eu coloquei a data de aniversário da minha filha [...] **já pra não esquecer, né?** (extrato da observação extraclasse realizada no dia 15/10/2024).*

⁶¹ Apesar de não estarmos, ao longo desse capítulo de observações extraclasse, focando muitos aspectos do processo de escolarização, visto que terá um capítulo sobre, não há como ignorar esse processo, pois sempre aparece nas falas dos adultos participantes.

Ao descrever o uso do cartão de crédito, Sofia remete a dois aspectos importantes: sua condição financeira com sua noção de endividamento e as formas de criação de senha. Em outros momentos da pesquisa, Sofia já demonstrou que tinha uma boa consciência relacionada à educação financeira, principalmente por ser mãe solo e precisar administrar todos os recursos que entram em sua casa, além de não contar com a ajuda do pai de seus filhos. Assim, tal relato só reforça que, mesmo com as facilidades oferecidas pelo cartão de crédito, ela não faz uso exagerado do mesmo; além disso o próprio reconhecimento de um limite pequeno a auxilia nesse controle. Entretanto, pelos dois relatos já citados, Sofia demonstra ter se apropriado do uso tanto da função PIX como do cartão de crédito, inclusive usando formas de elaboração de senha bastante usual no universo de qualquer adulto: datas de aniversários de pessoas próximas.

Em alguns momentos chegamos a presenciar Sofia recebendo seu pagamento por meio do PIX, fato que foi importante, pois pudemos interagir e verificar como fazia para reconhecer se o pagamento estava correto e se as informações condiziam com as que foram cadastradas por ela, como vemos no extrato e na Figura 48:

Extrato da observação realizada no dia 18/07/2024 – emprego

[...]

Sofia: *eu gosto de trabalhar pra [...] que assim que eu acabo a faxina ela já me paga.*

Pesquisador: *quanto você cobra pra ser diarista?*

Sofia: *eu cobro oitenta reais, mas se tiver muito suja a casa, aí vem cem reais, mas tem gente que só quer pagar cinquenta ou sessenta reais, **aí eu pego não, que é exploração demais.***

Pesquisador: *e você tá certa mesmo, trabalha muito para receber pouco.*

Sofia: ***na casa que eu trabalhava como cuidadora, eu recebia quatrocentos reais por mês, era uma exploração, eu ganho mais sendo diarista, lá era de segunda até o sábado o dia todo, a pessoa não tinha tempo de nada, eu faço cinco faxinas no mês já ganho isso que ganhava me matando todo dia.***

Pesquisador: *era muito pouco mesmo.*

Sofia: *era, a pessoa só pega porque precisa **é por isso que quero estudar, pra arrumar alguma coisa melhor e sair das cozinhas dos outros.***

Pesquisador: *está certa mesmo. Hoje você recebeu oitenta?*

Sofia: *recebi, ela mandou em PIX.*

Pesquisador: *como você verifica se tá tudo certinho?*

Sofia: *assim, eu abro o comprovante que não sou besta (mostra o comprovante).*

Figura 48 - Comprovante PIX

Valor	R\$ 80,00
Forma de pagamento	Chave Pix
Identificação	E60746948202407181622A3212qFWZKY
Data e hora	18/07/2024, 13:23:05
Debitado da	Conta-corrente
DADOS DE QUEM RECEBEU	
Nome	
CPF	***.635.444.-**
Instituição	NU PAGAMENTOS - IP
Chave	***.635.444.-**

Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: ***aí aqui olho pra os dados se tão certo*** (aponta) ***o dinheiro se tá certo, meu nome e meu CPF.***

Pesquisador: *mas você pede o comprovante a quem manda?*

Sofia: *a pessoa envia, porque eu também só recebo de quem eu conheço, aí é do povo da faxina que a pessoa já tá acostumada, né? O senhor já viu que tem muita gente que é roubado no PIX.*

O processo de conscientização da sua própria realidade é de suma importância no universo das pessoas adultas, aspecto que foi bastante enfatizado por Paulo Freire em muitos de seus trabalhos. Nesse sentido, para o autor, no processo de conscientização os sujeitos tomam consciência crítica e passam, por exemplo, a questionar sua realidade, sua forma de ser visto no mundo (Freire, 2006). Sofia, por meio de seu discurso, mostra compreender sua situação de ser explorada por meio de seu trabalho, ou seja, em suas palavras, não é justo trabalhar o mês inteiro e durante seis dias na semana, recebendo um valor muito abaixo do salário mínimo. Essa conscientização é reforçada com o uso do termo *exploração*, que, por sua vez, faz parte do universo de muitos adultos que tem uma condição de trabalho subalterno, mas que, como Sofia, aos poucos vai tomando consciência do processo de “ser explorada” e busca formas críticas de sair de tal situação; uma delas é não aceitar trabalhos que desvalorizem sua mão-de-obra.

Ainda nesse aspecto de tomada de consciência, Sofia aponta para o papel que a escolarização assume, acreditando que por meio dela conseguirá empregos melhores. Já discutimos em outras seções que essa visão faz parte do universo de adultos que procuram a EJA, assim, não é só o desejo de aprender a ler e escrever que faz com que esses sujeitos retornem ou iniciem seu processo de escolarização, mas também de melhorias de condições de trabalho. Nesse aspecto, conforme Gléria (2010), muitos jovens e adultos procuram, por meio

do processo de escolarização, melhorias em sua condição de vida, que incluem emprego, alimentação, moradia e saúde. Por sua vez, vale retomar o que Graff (1987) discorre sobre o *mito do letramento*, ou seja, que nem sempre o progresso de uma civilização, ou em outras palavras, a geração de empregos está associada ao nível de escolarização.

Ao que diz respeito ao uso do PIX, foco principal dessa interação, Sofia descreve sua forma de verificar se recebeu o pagamento de forma correta, para isso se apropriou do evento de letramento envolvendo o comprovante de pagamento e de algumas informações presentes nele, como seu nome próprio, o valor recebido e seu CPF. Sobre o nome de quem pagou, que também aparece no comprovante, Sofia relatou não se basear nele, como vemos no relato:

Eu não olho o nome da pessoa, porque às vezes pode pagar por outro nome, aí quando faz avisa, e toda vez que a pessoa faz o PIX, manda mensagem avisando aí já abro a conta ou o comprovante no WhatsApp e também é mais ruim ler o nome do povo, o meu eu já sei e meu CPF também (extrato da observação extraclasse realizada em 18/07/2024).

Com base nos extratos anteriores, Sofia dá indícios de que se apropriou de mais um evento de circulação social: comprovante de pagamento digital. Ou seja, conseguiu elaborar formas de identificar informações no comprovante que a façam perceber se recebeu ou não determinados valores, reforçando a ideia defendida por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2013) de que os letramentos acontecem por meio da apropriação de diversos gêneros textuais que circulam socialmente de forma escrita. Sobre isso, acrescentamos que tais gêneros podem se apresentar também de forma digital.

Apesar da apropriação, demonstrada por Sofia, a respeito de alguns letramentos digitais, em alguns momentos das observações constatamos uma situação em que houve uma troca de conta bancária no momento de enviar o PIX para ela, sendo que se tratava de duas contas que Sofia tinha, mas em uma delas havia perdido o acesso. Nesse sentido, ao final do expediente de trabalho, ela pediu auxílio a sua contratante⁶² para tentar resolver o caso, pois para solucionar o problema era necessário lidar com muitas mensagens escritas e com conhecimentos bancários que Sofia ainda não dominava, como vemos no extrato e na Figura 49 a seguir:

⁶² Nesse respectivo dia foi feriado no município de Buíque, sendo que optamos em acompanhar Sofia em seu momento de trabalho porque queríamos ver algumas interações com sua contratante, visto ser o único dia em que ela estava na residência. Em praticamente todos os momentos as interações das duas foram baseadas em conversas informais sobre o dia a dia e sobre os afazeres domésticos, dentro dessas interações teve o momento envolvendo a dificuldade de Sofia em resgatar seu dinheiro, assim sua contratante a auxiliou. Para esse momento pedimos para gravar em áudio, nos comprometendo a não revelar o seu nome ou qualquer coisa que compromettesse sua identidade.

Extrato da observação realizada em 15/10/2024 – emprego

[...]

Sofia: *eu tô com um probleminha danado com um pagamento de PIX, [...].*

Contratante: *te enganaram foi?*

Sofia: *quando aconteceu eu achei que eu tinha sido roubada, mas a mulher mandou o comprovante e tava certinho, foi duas faxinas, cento e sessenta reais. Ela enviou pra uma conta errada, que não tô usando.*

Contratante: *e tu deu o PIX errado?*

Sofia: ***foi porque minha filha que fez a senha, aí eu esqueci dessa conta, aí fiz outra do pagbank, só que o PIX era o CPF, que já tava cadastrada na outra que eu perdi a senha, aí quando ela mandou o dinheiro, era pra cair na conta da Nubank, só que caiu na errada.***

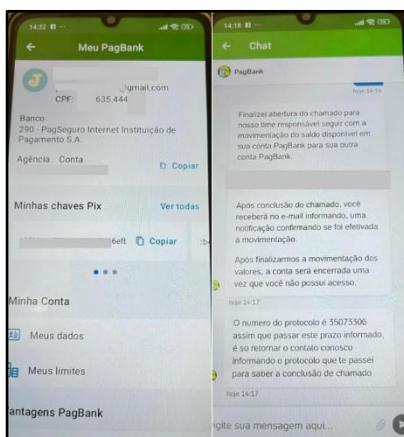
Contratante: *acho que vai ter que entrar em contato com eles por telefone ou por mensagem, mas o dinheiro fica lá.*

Sofia: ***eu já tentei no telefone, agora por mensagem eu tentei não, que precisa ler e escrever muita coisa, eu acho, e eu não vou saber, e também eles podem me enrolar.***

Contratante: *se quiser que eu ajude você, a gente faz agora.*

Sofia: *eu já ia pedir a senhora (nesse momento a sua “patroa” tenta resolver por ligação, em alguns números fornecidos pelo banco, mas não consegue, assim, tenta pelo chat do aplicativo como mostra a Figura 49).*

Figura 49 – Mensagens em chat bancário



Fonte: acervo do autor, 2024.

[...]

Sofia: ***por isso não tentei em casa, olha o trabalho e a quantidade de mensagem que a senhora leu e escreveu, acho que nem minha menina que sabe ler ia conseguir, porque tem coisa aí que só entende se souber coisa de banco.***

Contratante: *né difícil não, porque é uma conversa como de WhatsApp, a parte ruim é que eles ficam pedindo informação sua, aí você tem que tá perto, até foto você viu que pediu.*

Sofia: ***mas isso né ruim não, é bom, que já é pra pessoa não ser roubada, segurança boa.***

Contratante: *pronto. Agora esperar, eles disseram que são quinze dias úteis, vai pra quase dezembro. Aí se o dinheiro não entrar na outra conta, você vem aqui de novo.*

Sofia: ***a senhora só repete a nova senha e o que tem aí que eu vou gravar um áudio pra lembrar.*** (A sua “patroa” diz a senha e lê as mensagens que apareceram no atendimento bancário).

No diálogo proferido por Sofia e sua contratante são identificados alguns aspectos relevantes. Primeiramente, se percebe que Sofia já faz uso de mais de uma conta bancária, ou seja, se no início só tinha uma conta para poder receber seus pagamentos em PIX, após a apropriação dessas ferramentas tecnológicas, passou a abrir contas em outras agências, além disso, cadastrando novas chaves PIX. Apesar de tal apropriação tecnológica, Sofia ainda carrega consigo o medo de ser enganada, principalmente por meio de pagamentos e resoluções de problemas em canais digitais, como ela mesma destaca “*eles podem me enrolar*”. Tal receio proferido é compreensível à medida que Sofia está ainda se apropriando de tais mecanismos tecnológicos e também se alfabetizando, ou seja, ainda tem dificuldades em seu processo de leitura e escrita, todavia, tal condição não a impede de interagir com ferramentas tecnológicas em seu dia a dia.

Morais e Albuquerque (2010) destacam, em seus estudos, a contradição em se falar que alguém é analfabeto, mas consegue ler e escrever, ao mesmo tempo que há pessoas alfabetizadas que não conseguem produzir e interpretar textos de diferentes gêneros. Tal discussão vai ao encontro da interação anterior de Sofia, pois mesmo estando em processo de alfabetização (em uma turma de alfabetização) demonstra diversos conhecimentos do mundo grafocêntrico e das características de diversos gêneros textuais. Para tais interações, ora tenta de forma individual ler e escrever algo, ora com a ajuda de alguém, não ficando de forma neutra no processo, mas sim auxiliando nos mais diversos eventos de letramentos. Conforme o extrato anterior, esse aspecto fica perceptível quando Sofia destaca a importância dos comandos de segurança adotados pelo banco, como também solicita que sua contratante leia todas as mensagens que aparecem na tela do celular.

Sofia reafirma o que Soares (2019) discute em relação a muitos adultos não serem alfabetizados, mas são letrados. Ou seja, trata-se de adultos que demonstram em seu dia a dia diversas interações com diversos eventos de letramentos, não de forma superficial, mas com domínios conquistados por meio de suas interações com fragmentos escritos. Quando Sofia destaca que “*acho que nem minha menina que sabe ler, ia conseguir, porque tem coisa aí que só entende se souber coisa de banco*”, em outras palavras está reafirmando que em algumas situações corriqueiras do dia a dia apenas o domínio da leitura não seria suficiente para lidar com textos escritos, ou seja, muitos podem ser alfabetizados, mas, como destaca Soares (2019), podem não ser letrados, não ter domínio das funções sociais que permeiam os diversos textos escritos.

Como já se discutiu em muitos momentos desta tese, o *WhatsApp* se tornou uma ferramenta de mensagem indispensável nos dias atuais, fazendo parte do universo das diversas pessoas independentemente de serem ou não alfabetizados. No caso de Sofia e dos demais adultos participantes deste estudo, o *WhatsApp* é usado diariamente, principalmente por meio da função de áudio, mas também para a postagem de *stories*. Sofia, ao longo do nosso período de observações extraclasse, fez algumas publicações no respectivo aplicativo, sendo que solicitamos o uso de tais publicações e que ela nos descrevesse como faz tal utilização, como podemos observar no extrato e na Figura 50 a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 12/09/2024 – emprego

Pesquisador: *you use WhatsApp every day, right? Write and read?*

Sofia: *eu uso toda hora, pra ligar, mandar mensagem pro povo. **Eu consigo ler, boa noite, boa tarde, como vai, tudo bem... Pra falar com alguém, às vezes eu escrevo, às vezes eu mando áudio, depende do que a pessoa mandar pra mim.***

Pesquisador: *very good. And I noticed that you usually post many things also in the stories, right?*

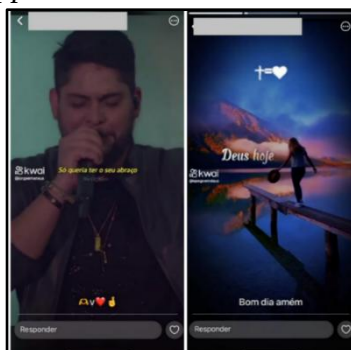
Sofia: *posto todo dia alguma coisa, tanto no zap como no Insta, eu posto muito vídeos de música, ou mensagens de bom dia, boa tarde, boa noite, e fotos também.*

Pesquisador: *you don't have difficulty using WhatsApp then?*

Sofia: ***já tive mais, antes de entrar na escola, de aprender um pouquinho, aí eu só mandava áudio, hoje eu consigo fazer mais coisa que antes, a leitura me ajudou e as aulas das professoras também.***

Pesquisador: *the videos and the messages as you do to post? These right here, you posted yesterday, right?*

Figura 50 – Stories do WhatsApp



Fonte: acervo do autor, 2024.

Sofia: *foi, eu posto todo dia desse jeito aí, aí eu pesquiso **no aplicativo de vídeo Kwai** e ele já tem a função de colocar no WhatsApp e eu vou e coloco.*

Pesquisador: *and you like to post what type of video?*

Sofia: *depende do dia, quando eu tô mais triste posto mensagens bíblicas ou músicas de louvor, essa daí do cantor Jorge e Mateus é quando a pessoa tá reflexiva sobre namoro essas coisas (ri) aí eu vou e posto e esse outro é mensagem de Deus pra começar o dia bom.*

Pesquisador: *foi você que escreveu essas palavras?*

Sofia: *foi eu sim, eu escrevo elas sempre ou coloco os desenhos (emojis) pra mostrar alguma coisa de feliz, pensamento, triste, apaixonado, essas coisas.*

Pesquisador: *e o que você escreveu?*

Sofia: *eu escrevi bom dia e amém, né? Quando tenho dúvida eu pergunto a minha filha, quando é pra escrever mais coisa, que o povo da internet julga quem escreve errado, fica rindo depois, aí eu não vou passar vergonha, né?*

Esse último extrato apresentado evidencia o uso que Sofia faz do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, que é feito por meio de áudios ou escrita de palavras simples, como também com a função de expressar diversos sentimentos ao longo dos dias por meio de *stories* com vídeos, legendado por palavras ou *emojis*. Durante todo o processo de acompanhamento extraclasse, observamos as publicações feitas em seu *WhatsApp*, percebendo que o que Sofia relatou condiz com suas publicações. A maioria eram baseadas em divulgação de vídeos do *Kwai* ou *TikTok* e palavras de saudações: *olá, bom dia, boa tarde, boa noite, amém, dia lindo*, dentre outras. Em poucas vezes presenciamos a escrita de um texto mais longo, a não ser em fotos dela com os filhos, em que eram escritas frases, como: *minha filha linda, minha filha amada, eu te amo e você é tudo em minha vida*.

Sofia, ao explicar os usos que faz do *WhatsApp*, destaca que também conta com o auxílio de sua filha para verificar a escrita de algo, para não correr o risco de grafar alguma palavra errada, causando envergonhamento caso alguém veja tais erros. Tal condição na hora de escrever foi relatado na pesquisa de Lima (2018), em que um de seus adultos destacou que escrevia algumas coisas no *WhatsApp*, mas que não escrevia com tanta frequência, pois tinha vergonha de escrever errado, mesmo sabendo que muitas pessoas faziam isso, não queria passar por constrangimentos ligados à sua escrita.

Mesmo movida pelo receio de escrever, Sofia não deixa de fazer a interação com um evento de letramento digital escrito, ou seja, ela consegue elaborar formas para fazer uso de tais recursos, seja pela interferência de sua filha, ou apenas na utilização de *emojis* que tendem a passar uma mensagem em forma de códigos. Outro aspecto importante é que Sofia tem o domínio de outros aplicativos, como no caso do *Kwai*, ou seja, mesmo não fazendo nenhuma observação a respeito de como ela faz tais usos, percebemos que há uma apropriação dos mecanismos digitais por parte dela, ao destacar que: *“aí eu pesquiso no aplicativo de vídeo Kwai e ele já tem a função de colocar no WhatsApp e eu vou e coloco”*. Ou seja, Sofia

demonstra possuir conhecimentos a respeito de diversas ferramentas tecnológicas, auxiliando em seu processo de interação com diversos eventos de letramentos digitais.

Como já discutido em outros momentos, os adultos participantes deste estudo são também estudantes da EJA, por esse motivo, em muitas de suas falas o processo de escolarização surge de forma espontânea ao abordarmos questões ligadas à leitura e à escrita. Sofia evidencia o papel da escola no momento de escrever algo no celular destacando que: *“já tive mais, antes de entrar na escola, de aprender um pouquinho, aí eu só mandava áudio, hoje eu consigo fazer mais coisa que antes, a leitura me ajudou e as aulas das professoras também”*, ou seja, por meio de sua frequência da EJA, está dando sentido ao uso de palavras e frases que antes não conseguia, ou que tinha certa limitação em fazer. Sobre esse aspecto, corroboramos com Vóvio (2010, p.103) em que “as práticas de letramento adquirem significado e concretude em contextos sociais relacionados às atividades e às intenções que ocorrem no interior das culturas; nos eventos organizados e mediados a partir da escrita”.

Mediante esse processo de escolarização, no qual os adultos desta pesquisa participaram, e por ser algo que aparece em muitos de seus discursos, mesmo fora do ambiente escolar, torna-se necessário analisar alguns eventos de letramentos vivenciados por eles em sala de aula ao longo do ano letivo de 2023, verificando se, de alguma forma, havia uma relação entre tais eventos escolares e suas práticas sociais de leitura e escrita nas atividades diárias desses sujeitos. É sobre tal aspecto, que o próximo capítulo se situará.

6 EVENTOS DE LETRAMENTOS ESCOLARES: AS INTERAÇÕES COM A LEITURA E A ESCRITA OPORTUNIZADAS A JOVENS E ADULTOS DA EJA

Conhecer um pouco do perfil dos adultos, atores sociais deste estudo (Lahire, 2004), mostrou particularidades bem singulares de cada um, sem esgotar suas características subjetivas, pois partimos do pressuposto de que esse aprofundamento social não era o foco deste trabalho, mesmo não podendo se afastar dele em alguns momentos. Outro ponto abordado foi a ideia defendida nesta tese de que mesmo não alfabetizadas e vivendo em um município tipicamente rural, essas pessoas interagem de forma ativa com diversos eventos de letramentos em suas práticas diárias e que, muitas vezes, tais eventos não são aproveitados por ambientes educacionais. Assim, já constatamos as diversas interações em eventos de letramentos feitos por esses sujeitos, cabendo neste capítulo *identificar eventos de letramentos vivenciados durante as aulas em uma turma do primeiro segmento da EJA ao longo de um ano e averiguar se e como os eventos de letramentos, vivenciados em sala de aula, dialogavam com as especificidades dos jovens e adultos da EJA e com o que eles vivenciam fora da escola.*

Inicialmente, cabe apresentar algumas ações pedagógicas adotadas pelas professoras Francisca e Carla, assim, já ficando em evidência as escolhas que proporcionaram contatos com diversos fragmentos escritos, tanto de forma oralizada quanto lida e escrita. A respeito de tal apresentação, vale retomar que não teceremos nenhuma comparação em relação às práticas pedagógicas das duas docentes, visto não ser esse o foco do estudo, mas sim quais eventos de letramentos os jovens e adultos da pesquisa vivenciaram ao longo do ano letivo de 2023.

6.1 “MEU FOCO É NA ALFABETIZAÇÃO DELES”: AÇÕES REALIZADAS PELA PROFESSORA FRANCISCA

A professora Francisca, como já evidenciado, foi responsável pela turma da EJA, participante deste estudo, durante o primeiro semestre de 2023. Durante suas aulas, realizou-se 38 observações, do mês de março ao início de julho. Por meio delas pudemos traçar algumas escolhas pedagógicas que fizeram parte de sua rotina diária, ou de forma contínua ou em alguns dias esporádicos, como constata-se no quadro a seguir:

Quadro 7 – Ações realizadas pela professora Francisca

Atividades⁶³	Mar./aulas	Abr./aulas	Mai./aulas	Jun./aulas	Jul./aulas
Acolhimento	1 ^a a 10 ^a ⁶⁴	11 ^a a 20 ^a	21 ^a a 30 ^a	31 ^a a 36 ^a	37 ^a e 38 ^a
Frase motivacional	1 ^a , 2 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 10 ^a .	15 ^a			
Jogo da forca	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 6 ^a	12 ^a , 14 ^a , 19 ^a e 20 ^a	22 ^a e 29 ^a		
Exploração do alfabeto	1 ^a , 2 ^a , 3 ^a , 4 ^a e 7 ^a	14 ^a e 15 ^a	24 ^a	35 ^a	
Atividades na lousa/cópia	1 ^a , 2 ^a e 6 ^a	13 ^a , 18 ^a e 19 ^a	21 ^a , 25 ^a , 29 ^a e 27 ^a .	31 ^a	
Atividade impressa	1 ^a a 10 ^a	12 ^a a 19 ^a	22 ^a , 23 ^a , 26 ^a e 27 ^a .	31 ^a , 32 ^a e 33 ^a .	
Leitura deleite	1 ^a , 3 ^a e 9 ^a	12 ^a e 19 ^a	22 ^a e 24 ^a	34 ^a	
Escrita de palavras	1 ^a e 5 ^a	14 ^a , 15 ^a , 17 ^a e 19 ^a	21 ^a , 22 ^a , 23 ^a , 27 ^a , 28 ^a e 29 ^a .	31 ^a a 37 ^a .	38 ^a
Escrita de frases			27 ^a e 28 ^a	31 ^a e 33 ^a	
Escrita de textos	7 ^a e 8 ^a	18 ^a	21 ^a		
Exploração de textos /gênero	1 ^a , 3 ^a , 6 ^a , 7 ^a e 10 ^a .	12 ^a , 13 ^a e 16 ^a	21 ^a , 24 ^a e 25 ^a	34 ^a	
Leitura individual	1 ^a a 9 ^a	12 ^a a 17 ^a	21 ^a a 29 ^a	32 ^a a 37 ^a	
Leitura coletiva	2 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 6 ^a	12 ^a a 19 ^a	29 ^a e 30 ^a	34 ^a , 35 ^a e 38 ^a	
Atividade para casa	3 ^a	15 ^a	21 ^a e 24 ^a	33 ^a	

Fonte: organizado pelo autor, 2024.

Ao longo das observações, constatou-se que a professora Francisca desenvolveu um trabalho em que o foco esteve na alfabetização dos jovens e adultos matriculados na EJA. Para isso, se utilizou de práticas pedagógicas com uma diversidade de atividades. Algo que pode ter a conduzido a adotar tal postura, foi sua longa experiência enquanto professora alfabetizadora, visto que já havia trabalhado por mais de 25 anos com crianças em ciclos de alfabetização, como nos relatou: *“eu trabalhei a vida inteira com crianças, estou tendo minha primeira experiência com adultos esse ano, mas meu foco é na alfabetização deles, quero deixá-los alfabetizados até minha saída no meio do ano”* (extrato da entrevista realizada no mês de março de 2023).

Sobre as escolhas adotadas nas aulas, algumas chamaram a atenção⁶⁵ por se encaixarem ou se afastarem das particularidades da EJA (Oliveira, 1999; Soares; Soares, 2014). Ao

⁶³ Os títulos das atividades, expostos no Quadro 7, foram definidos pelo pesquisador da tese, levando em consideração o que mais se destacava nas observações em sala de aula.

⁶⁴ Para retomar o quadro de observações das aulas e os dias relativos a cada observação, voltar para o capítulo metodológico.

⁶⁵ Muitas das atividades trabalhadas pelas professoras serão apresentadas e discutidas ao longo deste capítulo, não sendo possível destrinchar todas nessa respectiva seção.

categorizarmos as ações realizadas, constatou-se que o momento de **acolhida** esteve presente em todas as 38 observações, ocorrendo entre às 18h e 45min até as 19h e 15min, em média. Era o momento em que Francisca conversava sobre o dia a dia com os adultos, versando sobre temáticas pessoais, de saúde, educação, emprego, sobre motivos que os levavam a faltar, perspectiva de futuro e sobre a história de vida deles, dentre outros temas. Como muitos dos estudantes chegavam após as 19h, a *acolhida* também tinha a função de preencher esse momento de espera, para que não ficassem com um tempo ocioso.

As **frases motivacionais** ocorreram em seis dias de aula, sendo mais presente no mês de março, ou seja, no início do semestre letivo. Muitas dessas frases serviam para desencadear um momento de interação inicial com a escrita e a leitura, todavia, consideramos que muitas das escolhas podem ter ajudado a estigmatizar os conhecimentos que os adultos possuíam ou sua condição de não alfabetizados, colocando o ato de saber ler e escrever como sendo superior a outras formas de saberes. Como exemplos das frases usadas, temos as seguintes: *o estudo é essencial para a construção de um futuro brilhante; quem lê vive menos... – Menos enganado! – Menos explorado! – Menos alienado!* Por meio dessas frases, os estudantes eram estimulados a ler individualmente, e, em seguida, coletivamente, ocorrendo uma interação sobre o que entendiam de cada uma delas. Nesses momentos, muitos se colocavam na condição de culpados por não terem estudado ou ainda de enaltecer o ato de ler e escrever, como constata-se em uma fala da Vaqueira: *“eita, professora, se for pra falar o que entendi, é que a gente precisa aprender pra ter uma vida melhor. Eu tiro por mim, se tivesse estudado, talvez trabalhasse em outra coisa* (extrato da observação realizada em 21/03/2023). A fala em questão remete à ideia de autorresponsabilidade por não ter estudado, reforçando os estigmas presentes no universo de adultos não escolarizados (Galvão; Di Pierro, 2012).

O **jogo da força** era considerado pelos estudantes como um momento de descontração, ocorrendo em onze dias de observação. Por meio dessa atividade, que acontecia geralmente no início da aula, a professora escolhia uma palavra e pedia para que cada um dissesse uma letra, até alguém acertar. Algumas das palavras escolhidas versavam sobre temáticas geradoras de discussões, por serem de cunho social, como: *sabedoria, esperança, amizade, conhecimento, caridade, felicidade*. Além disso, outros termos ligavam às temáticas que seriam abordadas nas aulas, tais como: *aniversário de Buíque, receita culinária, dia do trabalhador, canjica*. Consideramos que o momento com essa atividade proporcionava situações de troca de conhecimentos entre os participantes, pois, ao dizer uma letra específica, havia questionamentos sobre o motivo da escolha da letra. Além disso, no momento de discussão, após a formação das

palavras, era posto em destaque o que se compreendia sobre a respectiva palavra; assim, muitos traziam conhecimentos de suas vivências, fazendo com que tais palavras se tornassem geradoras de sentido (Freire, 2006).

A **exploração do alfabeto** ocorreu em nove aulas, principalmente nas realizadas no mês de março e abril. Para esse momento, Francisca escrevia na lousa as letras, com grafias diferentes, e solicitava que os estudantes lessem com ela, ou escolhia letras e estudantes aleatoriamente. Outro aspecto sobre a leitura das letras do alfabeto é que, em seis aulas, foram explorados, além do nome das letras, os sons de cada uma, fato que sempre chamava a atenção dos estudantes. O alfabeto móvel foi utilizado em duas das nove aulas, direcionado, principalmente, aos adultos que ainda estavam com dificuldades.

As **atividades na lousa/cópia** foram feitas em onze dias de observações e tinham como foco a escrita de palavras, ditado, ou alguma atividade interpretativa com algum texto. Francisca, em muitos momentos, nos relatou que não optava por escrever todos os dias na lousa, pois muitos dos estudantes demoravam a copiar, o que ocasionava um “desperdício” de tempo pedagógico. Sobre essas atividades, quando envolvia escrita e leitura de palavras, percebia-se que os estudantes copiavam mais rápido, mas a escrita de textos era mais demorada, ocupando cerca de metade da aula.

As **atividades impressas** estiveram presentes em vinte e seis aulas, sendo utilizadas mais de uma por noite. A maioria tinha o foco no processo de alfabetização e era oriunda do universo infantil, desconsiderando o que Oliveira (1999) aborda sobre a EJA, ou seja, reconhecer a condição de não criança. Também houve momentos de atividades envolvendo matemática, todavia, o grande foco esteve na aquisição do SEA⁶⁶.

Na **leitura deleite**, presente em oito aulas, foram escolhidos textos envolvendo gêneros diversos: poemas, músicas, contos, notícias. Para esse momento, a professora lia os textos ou os copiava na lousa, ou ainda deixava que os estudantes tentassem ler, e, em seguida, fazia alguns questionamentos sobre informações presentes neles. Todavia, em três momentos, houve apenas a leitura inicial, sem nenhuma intervenção.

Os eventos de letramentos envolvendo o processo de escrita são de suma importância, tanto para as práticas diárias, como para a consolidação do SEA. Nesse sentido, houve três tipos de atividades relacionados a esse evento: **escrita de palavras**, ocorrendo em quinze aulas, sendo a maior interação com a escrita; **a escrita de frases**, acontecendo em quatro aulas; e, a **escrita**

⁶⁶ Aprofundaremos mais sobre essas atividades ao longo do capítulo, apresentando algumas figuras correspondentes.

de textos, ocorrendo em quatro aulas. Para as atividades de escrita, eram utilizados materiais impressos na maioria das vezes, ou cópias na lousa. Dentre as atividades impressas, destacamos o uso de: escrita de nomes de figuras, frases a partir de uma palavra ou figura, cruzadinhas, caça-palavras, retirada de palavras de textos, completude de sílabas ou partes de frases, produção de listas, cartas, biografias.

As atividades com **exploração de texto** tinham como principal foco a identificação dos gêneros, suas características e circulação social, ocorrendo em doze aulas. Era um momento rico para os jovens e adultos, pois eles podiam trazer conhecimentos adquiridos em suas práticas sociais, sobre os diversos gêneros textuais (Pernambuco, 2021), como foi o caso do uso de textos do gênero receita, poema e notícia⁶⁷.

A **leitura individual** correu em cerca de trinta aulas, sendo que Francisca estimulava esses momentos principalmente após a escrita de palavras ou após a distribuição de pequenos textos. Sobre a **leitura coletiva**, ela ocorreu em onze aulas e acontecia de duas formas, ou com a professora lendo primeiro, e em seguida os estudantes liam, ou eles tentavam ler de forma individual e depois havia o momento coletivo.

Por último, aparecendo em cinco aulas, houve a **atividade para casa** que, geralmente, consistia em alguma atividade que não havia sido possível concluir no tempo da sala de aula, e os estudantes eram estimulados a fazer em suas residências. Todavia, na maioria das vezes, não conseguiam concluir por não ter disponibilidade de tempo em casa. A professora, diante dessa situação, iniciava a aula fazendo-as com os estudantes de forma coletiva.

6.2 “EU SEMPRE ENSINEI MATEMÁTICA, ACHO QUE PUXEI MAIS PRA ELA”: AS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA CARLA

A professora Carla lecionou por um tempo mais curto na respectiva turma, ficando responsável pelas aulas entre os meses de agosto a dezembro. Entretanto, por estar grávida, precisou se ausentar por alguns períodos, ora de uma semana ou ainda de quinze dias. Esse foi um dos motivos de termos feito menos observações durante suas aulas, contabilizando um total de 16 (para registro das observações, compreende das aulas 39^a a 54^a) ao longo do segundo semestre de 2023. Carla, como já destacado na metodologia, tinha uma formação inicial em Matemática e uma segunda licenciatura em Pedagogia, tendo seu primeiro ano de experiência

⁶⁷ Apresentaremos tais eventos de letramentos, com mais detalhes, na próxima seção.

com a EJA. Assim, dividia suas aulas em dias de Língua Portuguesa (três dias na semana) e dias de aulas de Matemática (dois dias na semana), mas em alguns momentos, optava por abordar mais conteúdos de Matemática, por ter mais familiaridade, como destacou em um trecho da entrevista: “*esse ano é minha primeira vez na EJA, eu estou gostando, mas eu sempre ensinei Matemática, acho que puxei mais pra ela*” (extrato da entrevista realizada em novembro de 2023).

As ações pedagógicas realizadas por Carla compreendiam momentos em que o processo de alfabetização era o foco; por sua vez, quando era aula de Matemática⁶⁸, as atividades eram mais na lousa, já as aulas de Língua Portuguesa eram mais focadas em atividades impressas. Podemos visualizar tais ações envolvendo Língua Portuguesa no quadro a seguir:

Quadro 8 – Ações realizadas pela professora Carla

Atividades	Ago./aula	Set./aula	Out./aula	Nov./aula	Dez./aula
Acolhida	39 ^a	40 ^a e 43 ^a	45 ^a	47 ^a , 48 ^a e 50 ^a	52 ^a e 54 ^a
Atividade na lousa		42 ^a e 43 ^a	44 ^a , 45 e 46 ^a		51 ^a , 52 ^a , 53 ^a
Atividade impressa	39 ^a	40 ^a , 41 ^a , 43 ^a	45 ^a e 46 ^a	47 ^a , 48 ^a , 49 ^a e 50 ^a	51 ^a
Escrita de palavras	39 ^a	40 ^a , 41 ^a e 43 ^a	45 ^a	47 ^a e 49 ^a	53 ^a
Escrita de textos	39 ^a		45 ^a		
Exploração de textos/gênero		40 ^a e 41 ^a	46 ^a	50 ^a	
Leitura individual	39 ^a	40 ^a , 41 ^a e 43 ^a	45 ^a e 46 ^a	47 ^a , 48 ^a e 49 ^a	51 ^a e 53 ^a
Leitura coletiva		41 ^a e 43 ^a	45 ^a	49 ^a e 50 ^a	51 ^a e 54 ^a
Atividade para casa		40 ^a	46 ^a	48 ^a	

Fonte: organizado pelo autor, 2024.

Apesar de termos menos observações, é possível evidenciar que as aulas ministradas por Carla contaram com atividades diversificadas. Vale salientar que não havia uma ordem a ser seguida rotineiramente, exceto pela acolhida que sempre ocorria no início da aula, entre às 18h30min até às 19h. As demais atividades eram vivenciadas de forma esporádica ao longo do tempo pedagógico.

Sobre o momento da **acolhida**, era a ocasião em que os adultos interagiam com a professora sobre temáticas do dia a dia, como, por exemplo, sobre empregos, suas aprendizagens, questões pessoais envolvendo suas famílias, motivação e desmotivação em estar

⁶⁸ Apesar de considerarmos importantes as atividades de Matemática para a EJA, optamos por priorizar as aulas de Língua Portuguesa, fazendo observações em dias específicos que havia o foco na alfabetização.

na escola, dentre outros. Em muitos momentos a professora também trazia seus anseios e compartilhava com todos da turma. A *acolhida* aconteceu em nove dias, visto que, às vezes, havia atrasado em iniciar a aula, sendo deixada tal ação de lado para a otimização do tempo.

As **atividades na lousa** ocorreram em oito aulas, geralmente nas de Matemática (42^a, 44^a e 52^a). Tais atividades envolviam a escrita de questões, textos, palavras ou ainda, situações-problema de Matemática e ocupavam boa parte do tempo pedagógico.

Os principais recursos utilizados nas aulas estavam baseados em **atividades impressas**, estando presentes em onze aulas, e, muitas vezes, já vinham com um conjunto de 4 ou 5 páginas, em que os estudantes iam fazendo, juntamente com a professora. Vale salientar que essas atividades tendiam a contemplar os jovens e adultos em processo de alfabetização e os que já eram alfabetizados, ocorrendo uma interação entre eles.

A **escrita de palavras**, principalmente destinada aos estudantes em processo de alfabetização, foi vivenciada em oito aulas. Para essas ações eram utilizados alguns encaminhamentos: uso de cruzadinhas, nomes de figuras, escrita na lousa, ditado, escrita de listas, retirada de palavras de textos, dentre outros. A **escrita de textos** só apareceu duas vezes ao longo das observações e explorou os gêneros fichas/formulário e carta pessoal. Para isso, foram entregues atividades impressas para que a produção fosse realizada. Entretanto, houve também um momento com a leitura e escrita de rótulos, em que os estudantes levaram produtos diversos para a sala de aula.

Agregado à leitura e produção de textos, também houve atividades que envolviam a **interpretação textual** por meio de fichas impressas ou cópia na lousa. Em quatro aulas, os estudantes responderam questões sobre informações presentes em textos e sobre características dos gêneros envolvidos.

Algo bastante rotineiro ao longo das observações foi o estímulo à **leitura individual**, principalmente de palavras e textos pequenos. Assim, esses momentos aconteceram em onze dias observados, e ocorriam de uma forma em que os estudantes liam e em seguida a professora passava em cada carteira para tomar a leitura e auxiliar os que ainda estavam com dificuldades. Por sua vez, a **leitura coletiva**, ou seja, a qual a professora, juntamente com todos os estudantes, fazia a leitura de palavras e textos, aconteceu em sete aulas, a maioria envolvendo leitura de palavras escritas na lousa ou na atividade impressa.

Por último, em três momentos, presenciamos o envio de **atividade para casa**, todas elas foram iniciadas em sala de aula, mas não dava tempo de concluir, assim era solicitado que os estudantes que pudessem fizessem em suas residências e trouxessem na aula seguinte. Sobre

essas atividades, Carla nos relatou que não gostava de pedi-las, pois a maioria não tinha tempo, por isso, ela incentivava, mas não como uma cobrança ou uma obrigação deles realizarem.

Diante da categorização feita em relação aos eventos de letramentos oportunizados aos estudantes da EJA, daremos ênfase a alguns que proporcionaram maiores reflexões e interações entre os jovens e adultos envolvidos, sendo eles: 1) *a acolhida*; 2) *as frases motivacionais*; 3) *o jogo da forca*; 4) *atividades com leitura e escrita*⁶⁹.

6.3 A ACOLHIDA: MOMENTO DE REFLEXÃO SOBRE FATOS E ACASOS DO DIA A DIA

O tempo destinado à acolhida, sem via de dúvidas, foi o evento que mais prevaleceu ao longo das aulas. Durante esses momentos era possível constatar uma interação entre as professoras e os demais jovens e adultos da turma. A acolhida acontecia logo no início da aula e tinha algumas finalidades: aguardar a chegada de outros estudantes, por estarem fazendo suas refeições na escola, ou por estarem vindo de casa ou do trabalho, como também era o momento de descontração e de poder falar sobre os acontecimentos do dia a dia, ou ainda remetia a diversos sentimentos que os acompanhavam.

Durante a acolhida, foram relatados fatos que ligavam diretamente aos usos sociais da leitura e da escrita, em uma relação direta com a sala de aula e com os eventos fora dela, como podemos verificar no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada em 15/06/2023 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *chegaram mais cedo que eu hoje* (ri).

Pedro: ***eu vim direto do trabalho pra cá, tô aqui só o pó. Mas posso faltar não, tenho que recuperar o tempo que perdi antes sem estudar.***

Professora Francisca: *tá cansado? Você acorda muito cedo pra trabalhar, e não dorme de dia.*

Pedro: *acordo quatro e meia da manhã, mas eu reclamo não, pior se fosse na roça que ainda era no sol.*

Camila: *essa hora aí eu tô no primeiro sono* (ri).

Ana: *professora, eu tô tão feliz hoje.*

Professora Francisca: *e foi o que dona Ana?*

Ana: *meu filho veio casar aqui, o que eu disse a senhora que tava no Pará, ele é policial lá.*

Professora Francisca: *coisa boa, dona Ana. A senhora tá toda feliz, não é?*

⁶⁹ Essa quarta categoria perpassa todas as demais, visto que em quase todas as atividades haviam momentos de leitura e escrita, em ambas as aulas.

Ana: *eu tô professora, e o melhor é que ele me chamou pra ser testemunha dele, e eu **fiquei com medo de ir, que tinha que assinar meu nome, nera?***

Professora Francisca: *tem, mas a senhora poderia colocar o dedo, eles deixam.*

Ana: ***eu assinei, professora! Eu tô tão feliz por isso. Fui devagarzinho, do meu jeito, aí lembre da senhora mandando eu escrever meu nome no papel, eu acho que faltou alguma letra, mas eu assinei assim mesmo.***

Professora Francisca: *que felicidade, dona Ana, eu disse que a senhora estava aprendendo e que não era pra desistir.*

Ana: *foi duas felicidades pra mim hoje, meu filho estudioso casado e eu assinar.*

Vaqueira: ***a melhor coisa do mundo é a pessoa assinar o nome, não colocar o dedo nos cantos. Chegar e assinar, acho que só sabe isso quem é analfabeto que nem nós.***

Professora Francisca: *mas vocês são sabidos, eu já disse a vocês para continuar os estudos que vocês vão conseguir tudo que desejam. Inclusive, você vaqueira que quer ler a bíblia, devagar você vai conseguir.*

Vaqueira: ***meu sonho, ler a bíblia e ler outras coisas também. Esses dias eu li pousada e já fiquei muito feliz.***

[...]

Apesar de não ter na acolhida uma interação com fragmentos escritos, esse momento assumia uma grande importância para a turma investigada. Primeiro, que proporcionava uma aproximação entre as professoras e os estudantes, de uma forma que muitos acontecimentos do dia a dia, tanto felizes como tristes, ficavam em evidência. Além disso, muitas vezes se tornava um espaço de compartilhamento de realizações pessoais, como constata-se no relato de Ana, ou seja, a realização de ter um filho casando e dela poder assinar o nome próprio no dia do casamento dele.

Ana era a adulta mais velha da turma, com 49 anos, além disso, sofria de depressão, fato que influenciava em seu aprendizado. Com toda a dificuldade, uma de suas metas era poder assinar seu próprio nome para evitar o constrangimento de estar assinando com o dedo polegar. Ana, como tantos outros jovens e adultos que frequentam a EJA, já trazem suas expectativas para dentro da escola, principalmente sobre a função social que o aprendizado da leitura e da escrita poderá ter em suas práticas diárias. Assim, conforme Souza (2015), “o desejo de assinar o próprio nome faz com que homens e mulheres retornem aos estudos, mais do que assinar e deixar para trás o constrangimento de sujar o dedão, saber escrever o próprio nome é uma forma de refletir sobre sua existência no mundo” (p.62).

Outro ponto destacado na fala de Ana diz respeito à relação tecida entre o aprendizado do seu nome e seu processo de escolarização, como a mesma destaca: “*ai lembre da senhora mandando eu escrever meu nome no papel, eu acho que faltou alguma letra, mas eu assinei assim mesmo*”. Tal trecho mostra que, de alguma forma, o processo de alfabetização ocorrido

fez algum sentido, principalmente por contemplar uma de suas expectativas ao regressar à escola: o aprendizado do seu próprio nome.

Por meio do extrato acima, evidencia-se também que durante a acolhida muitos dos estudantes sentiam-se à vontade para interagir. Pedro, em sua fala, relata algo que é bastante rotineiro no universo das pessoas adultas que trabalham durante o dia e estudam à noite: a ida direta do trabalho à escola. Assim, Pedro assume uma rotina cansativa, mas não desiste de estar em sala de aula, visto que durante as observações era sempre um dos mais assíduos em frequência escolar, exceto quando adoecia. Um trecho que chama a atenção na fala de Pedro diz respeito à ideia de *“tempo perdido”*, ou seja, do não reconhecimento de que tal condição é resultado de uma exclusão social sofrida por ele na infância. Seu movimento de entrada e saída da escola não tem relação com um tempo que não foi dedicado ao processo de escolarização, mas sim porque lhe foi negado condições de estar na escola quando criança e adolescente. Como afirma Lima (2018), para muitos jovens e adultos, o espaço escolar tende a representar uma segunda oportunidade de recuperação de um tempo perdido em uma época de suas vidas. Corroborando com a autora, Arroyo (2011) destaca que há a necessidade de reconhecer e superar a ideia de que a EJA é um espaço de carência ou de uma segunda chance.

Ainda em relação ao extrato anterior, destaca-se o relato da Vaqueira, no qual ela evidencia suas apropriações em relação à leitura e à escrita, além de reafirmar a importância atribuída ao aprendizado do nome próprio como uma conquista de grande utilidade social. Tal aspecto é evidenciado quando ela relata que *“a melhor coisa do mundo é a pessoa assinar o nome, não colocar o dedo nos cantos. Chegar e assinar, acho que só sabe isso quem é analfabeto que nem nós”*. A sensação de não ser reconhecido como um cidadão por não ser alfabetizado, ou, ainda, por passar por constrangimentos por não saber ler e escrever, não saber assinar o nome pode estar relacionado com a fala discorrida pela Vaqueira. Tal aspecto também foi evidenciado em outros estudos com a EJA (Souza, 2015; Cavalcante, 2017; Lima, 2018, dentre outros) e contempla uma condição rotineira na vida desses jovens e adultos.

Ao regressar à escola, muitos jovens e adultos trazem consigo expectativas sobre o que desejam aprender, fato que a Vaqueira destaca em sua fala, indo além da aprendizagem do nome próprio, contemplando o desejo de ler a Bíblia e outros textos escritos, como é destacado na leitura feita do nome *pousada*, palavra que faz parte de suas práticas laborais diárias (voltar ao capítulo anterior). Esse desejo proferido pela Vaqueira apareceu em muitos momentos de nossas observações, como também nas diversas entrevistas feitas. Para Lahire (2004), o pesquisador, ao dar a oportunidade de as pessoas falarem, poderá coletar informações

aprofundadas sobre assuntos diversos, dentre eles se enquadra as trajetórias e as diversas expectativas pessoais.

Outro aspecto que apareceu em alguns momentos da acolhida foi as discussões sociais, principalmente envolvendo a condição financeira das pessoas e dos estudantes da sala, como também as diversas formas de violência contra as mulheres. Sobre esse último aspecto, em uma determinada aula, houve o relato de uma tentativa de agressão sofrida por uma estudante da escola, fato que iria ocorrer dentro da própria instituição, como vemos no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 11/09/2023 – sala de aula

[...]

Professora Carla: *o que aconteceu com o caso de ontem da tua irmã, Camila?*

Camila: *o marido dela fugiu, professora. Mas se não fosse o guarda, ele tinha entrado pra bater nela aqui na escola mesmo.*

Professora Carla: *ela o denunciou?*

Camila: *denunciou sim, por isso ele fugiu ontem mesmo.*

Professora Carla: *e por que ele estava assim? Bêbado?*

Camila: ***ele sempre foi assim, aí não queria que ela estudasse, mas ela colocou o pé e disse que ia, aí ele veio bater nela na escola, aquele [...] não tem coragem de bater em homem aí vem bater em mulher.***

Professora Carla: *pois é, tem que denunciar a Maria da Penha, vocês podem ficar caladas com violência não. Vocês tão vindo estudar, aprender, não é fazer coisas erradas.*

Sofia: ***por isso eu separei do meu, senão, até hoje eu tava sem estudar, que homem acha que é dono da pessoa.***

Professora Carla: ***ninguém é dono de ninguém, e vocês sabem que qualquer coisa, podem contar comigo, conversar comigo. E denunciem. Eu vou tirar um dia pra trabalhar com a lei Maria da Penha com vocês***⁷⁰.

[...]

Baseado no extrato acima, temos uma reflexão bastante importante abordada no momento da acolhida dos estudantes, e, por que não se dizer, de fato um momento de acolhimento para com as mulheres da turma e da escola. O fato narrado por Camila ocorreu em um dia anterior (10/09/2023) da observação, um pouco depois das 20h, e envolveu seu ex-cunhado e sua irmã. Por uma proibição de frequentar a escola, a irmã de Camila ia ser agredida dentro do próprio ambiente escolar, não sendo consumado tal ato por intervenção dos seguranças da instituição.

⁷⁰ Durante nossas observações, não presenciamos esse trabalho.

A situação descrita retoma uma ideia vivida por muitas gerações de mulheres, a de que a escola não é lugar para elas. Em muitos dos relatos apresentados ao longo desta tese, constatamos que muitas não frequentaram a escola pela proibição dos pais e, em seguida, de seus maridos, fato que vem à tona com o ocorrido com a irmã de Camila e que também é reafirmado na fala de Sofia ao destacar que: *“por isso eu separei do meu [marido], senão, até hoje eu tava sem estudar, que homem acha que é dono da pessoa”*. Ribeiro (2018) aponta, em seu estudo, um relato parecido com o enfatizado por Camila e Sofia, em que uma das adultas participantes não conseguia estudar por influência do autoritarismo do marido.

Apesar do momento ter sido tenso, Carla, por meio de sua intervenção, mostrou a importância desse momento de acolhimento com os estudantes adultos. Além disso, trouxe aspectos importantes relacionados à proteção por meio da Lei Maria da Penha, que muitas vezes pode ser desconhecida por muitas mulheres. Além disso, outro aspecto que chama a atenção é a relação de cuidado por parte da professora, destacando que *“ninguém é dono de ninguém, e vocês sabem que qualquer coisa, podem contar comigo, conversar comigo”*. Essa forma de agir, por parte dela, pode favorecer o desenvolvimento da ideia de que a escola é um espaço seguro, acolhedor e que é um lugar também para jovens e adultos, auxiliando na compreensão de que esses sujeitos fazem parte de um grupo que já foram, em algum momento, excluídos da escola (Oliveira, 1999), auxiliando em suas permanências no espaço escolar.

6.4 FRASES MOTIVACIONAIS: INTERAÇÕES EM EVENTOS ESCRITOS

Agregado ao momento de acolhida, tínhamos, principalmente por parte da professora Francisca, os eventos de letramentos vivenciados por meio do momento motivacional do dia. Esses eventos envolviam a escrita e a leitura de frases e aconteceram nos primeiros meses do ano letivo de 2023. Para a consolidação das atividades, a professora envolvia todos os estudantes, independentemente de seus níveis de leitura e escrita, sendo que para o momento motivacional, como já destacamos, nem sempre envolvia frases adequadas para o público da EJA, pois muitas reforçavam a estigmatização sofrida por esse público, como constata-se no diálogo a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 31/03/2023 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *nossa frase do dia hoje foi tirada da internet, eu a achei muito importante pra vocês (copia a frase abaixo na lousa).*

Quem lê vive menos...

– ***Menos enganado!***

– ***Menos explorado!***

– ***Menos alienado!***

Professora Francisca: *é uma frase só, dividida em três partes. Leiam comigo a primeira linha.*

Estudantes: *quem lê, vive menos!* (Leitura feita pelas estudantes alfabetizadas).

Professora Francisca: *dona Ana o que a senhora entendeu aqui. Inclusive, essa letra aqui (aponta para o [...]) é a primeira letra do seu nome, e o [...] a segunda.*

Ana: ***eu mesmo não ia mais querer aprender a ler não.***

Pedro: ***eu vinha pra escola mais não, pra pessoa morrer.***

Professora Francisca: ***por isso que é importante a gente compreender a frase toda, todo o contexto, não ficando apenas em uma parte da história. Isso acontece no dia a dia também. Vamos pra segunda parte da frase, Josi?***

Josi: *menos enganado!*

Professora Francisca: ***quem lê vive menos, menos enganado. Perceberam que tem esses três pontinhos na frase, né? Isso significa que o pensamento ainda não acabou, por isso é importante observar a pontuação dos textos. Vamos lê o resto das frases agora. Quem lê vive menos ...***

Estudantes: *enganados, explorados e alienados.*

Professora Francisca: *porque quem lê vive menos enganado?*

Pedro: ***porque sabe se algo é um golpe ou não.***

Professora Francisca: *pode ser. Por exemplo, se chegar uma mensagem no celular de vocês, ou escrita ou em áudio pedindo pra depositar dinheiro pra alguém, se você não conseguir interpretar aquela situação, não reconhecer que o número é falso, a gente pode ser enganado, né? Mesmo assim é quando alguém lê algo pra gente, vamos sempre acreditar no que tem ali.*

Vaqueira: ***eu peço pra alguém ler 10 vezes antes de assinar qualquer documento.***

Professora Francisca: *e porque quem lê vive menos explorado?*

Vaqueira: ***quando a gente sabe ler, tem ideia das coisas, não se perde. Quando a gente pega um ônibus, pode se perder. Alguém pode enganar.***

Ana: ***quando eu morei em Recife, sempre perguntava pra onde o ônibus ia, e aprendi a decorar o ponto de descida.***

Professora Francisca: *voltando pra parte do explorado, vocês entendem o que?*

Sofia: ***menos explorado no trabalho, é isso?***

Professora Francisca: ***pode ser sim, conhecer os direitos, por exemplo. As pessoas exploram por não querer assinar a carteira de trabalho, pra trabalhar mais do que o tempo certo. E a última palavra. O que vocês acham dela?***

Sofia: *menos besta?*

Professora: ***pode ser isso também, seria uma pessoa que sempre vai com o que os outros diz. Aconteceu muito isso na eleição do ano passado, principalmente, a alienação por mensagens no WhatsApp.***

Pedro: *agora essa palavra besta é feia, viu? Lembra cavalo, burro.*

Professora Francisca: *nesse caso é de uma pessoa tola, boba. Mas você está certo.*

O evento de letramento com frases motivacionais permitia, quase sempre, que os estudantes opinassem a respeito do que estava posto na escrita, colocando seus conhecimentos prévios sobre temas ligados aos contextos sociais. Tais ocasiões tinham uma função importante no início da aula, principalmente por estar junto ao momento de acolhida, fazendo com que os estudantes pudessem interagir com a escrita e com significados simbólicos que a frases podem assumir.

Sobre a escrita e leitura das frases, a professora Francisca sempre adotava a mesma estratégia: copiava uma frase na lousa, geralmente, retirada da internet, e em seguida solicitava que os estudantes lessem, ou com os que eram alfabetizados, quando solicitava uma leitura mais rápida ou ainda de forma pausada, soletrando, incluindo os demais estudantes em processo de alfabetização. A partir da leitura, havia a interpretação, solicitando que cada um dos estudantes dissesse o que entenderam sobre o que foi lido, sempre de forma oralizada.

No evento específico acima, há uma discussão que vai além do conteúdo presente na frase, mas também inclui sua estrutura organizacional, atentando para o uso de sinais de pontuação e o próprio significado do que constitui uma frase, fato perceptível na fala: “*por isso que é importante a gente compreender a frase toda*”. Essa estratégia de trabalho tendia a contemplar os vários níveis da turma de uma forma que pudessem compreender a estrutura dos fragmentos que estavam sendo lidos.

Um ponto rotineiro em muitas das interações na sala de aula dizia respeito à relação estabelecida entre os significados atribuídos às frases e palavras e suas possíveis tessituras com fatos do cotidiano dos estudantes. No extrato anterior, podemos verificar essa tentativa em vários momentos: na relação que Francisca faz com os possíveis golpes virtuais, no ato de poder pegar um ônibus com o destino correto, evidenciado pela Vaqueira e por Ana, ou ainda, a relação envolvendo os direitos trabalhistas feito tanto por Sofia quanto por Francisca. Em ambos os exemplos proferidos pelos atores da aula, há indícios de uma aplicabilidade da leitura e da escrita em contextos sociais reais, aspecto importante no universo de estudantes jovens e adultos. Assim, conforme Freire (2005), é importante estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes vividos em sala de aula e as possíveis relações com os conhecimentos adquiridos ou usados no cotidiano das pessoas adultas.

Apesar da importância atribuída à interpretação promovida pela frase posta no extrato, é preciso ponderar um aspecto: a supervalorização em relação ao ser alfabetizado, ao conseguir ler e escrever. No momento em que se parte de um fragmento escrito constando que *quem lê vive menos enganado, explorado e alienado*, uma interpretação possível de se fazer é que os estudantes, presentes na sala pesquisada, não consegue lidar com as demandas sociais sem passar pelo processo de enganação, por exemplo, ou ainda, não conseguem compreender que em algumas situações podem estar sendo explorados, fato que não é real, visto que durante as observações extraclasse, tanto a Vaqueira, quanto Pedro e Sofia, demonstraram que o fato de não dominarem, completamente, a leitura e a escrita não os impediam de serem críticos nas diversas situações adversas que surgem em seus cotidianos, como por exemplo, em questionar suas condições trabalhistas e de não aceitar passar por humilhações de forma passiva. Por outro lado, muitas pessoas que dominam a leitura e a escrita caem em golpes por meio de mensagens escritas em e-mail ou *WhatsApp*.

Apesar da interação de Francisca trazer mecanismos que permitem que os estudantes se expressem, poderia ter partido da crítica à própria frase, tomando-a como geradora de sentido, atribuindo um significado em que os estudantes pudessem falar sobre as formas que adotam no dia a dia para não cair em enganações, como por exemplo, as adotadas por Ana para pegar o ônibus na cidade do Recife, mostrando que desenvolveu sua própria forma de lidar com a ausência da leitura e da escrita, e que assim, evita o processo de enganação.

Muitas pesquisas auxiliam a compreender que adultos não alfabetizados interagem no universo grafocêntrico. Barros (2011) destaca que ler os letreiros de ônibus é um desejo de muitos jovens e adultos que não são alfabetizados, e atrelado a esse desejo está o medo de pegar conduções erradas ou a vergonha de serem enganados, mas que para lidarem com essa necessidade diária, elaboram estratégias diversas para não precisarem perguntar às pessoas sobre o percurso que os transportes irão fazer.

Outras frases motivacionais foram vivenciadas ao longo de algumas aulas. Uma delas nos chamou a atenção porque os estudantes apontaram diversas expectativas em relação a possíveis conquistas em suas vidas, como vemos a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 20/04/2023 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *nossa frase do dia hoje é essa aqui* (escreve na lousa):

Para ter sucesso não basta descobrir o propósito da tua vida. É preciso ter coragem para realizá-lo.

Professora Francisca: *Vocês podem falar um pouco sobre essa frase?*

Vaqueira: ***é muito importante, porque todo mundo deseja algo na vida, eu mesmo quero ler, escrever, ir pra vaquejada, ser feliz, que eu já sou.*** (ri).

Professora Francisca: *e tu Pedro?*

Pedro: ***Professora, eu também tenho propósitos de ler e de arrumar um trabalho melhor, pra isso eu vou correr atrás dos meus objetivos, enquanto eu não aprender não desisto não.***

Camila: *mas é preciso ter coragem como tá aí, e não deixar desanimar ao longo do tempo, o que acontece muito.*

Professora Francisca: ***Isso mesmo, às vezes a gente começa algo e termina desistindo, e não é por aí. A gente precisa descobrir quais os nossos sonhos, para seguir acreditando e tendo coragem de lutar e realizar. Às vezes a gente diz: fulano tem sorte, fulano conseguiu isso, mas a gente não sabe o que levou fulano a chegar lá, o que ele investiu. Eu acredito que se vocês estão aqui, é porque vocês têm um propósito e vocês vão precisar de coragem para alcançar e vencer ao longo do ano.***

Vaqueira: *eu mesmo não desisto, quero aprender a ler sozinha pra fazer minhas coisas. Eu já faço tudo só, minha vida já tem sentido, mas ler ainda não, preciso da ajuda de alguém, só que faço muita coisa também que tem leitura, mesmo sem ler* (ri).

Ana: *meu objetivo também é me aposentar, pra ter uma vida melhor, já sofri muito, quero ser alguém, saber ler e escrever e chegar onde eu quiser.*

Professora Francisca: *acreditem em vocês acima de tudo. E lembrem que vocês já são alguém na vida, todos criados, trabalhadores e mães.*

Pedro: *eu sou mãe não, professora, nem pai* (todos riem).

A frase motivacional abordada neste extrato, diferentemente da anterior, não colocava o domínio da escrita e da leitura como foco, mas sim versava sobre propósitos para alcançar algo (uma de suas interpretações). Ao escrever na lousa e realizar a leitura coletiva com os estudantes, a professora Francisca, como em outras aulas, solicitou que comentassem sobre a frase. Ao fazerem isso, os estudantes expressaram algumas expectativas sobre possíveis propósitos futuros.

Em uma turma de alfabetização da EJA, a expectativa de aprender a ler e escrever com a visão de superar situações desconfortáveis presentes no dia a dia, vem à tona em vários momentos, assim muitas interpretações sobre a frase acima, versaram sobre a respectiva expectativa: *aprender a ler, encontrar um melhor emprego, fazer atividades pessoais, se*

aposentar. Todos esses desejos fazem parte do universo de muitos adultos, ainda não alfabetizados, principalmente, ao levarem em consideração os estigmas de que a condição que ocupam na sociedade é apenas uma de suas responsabilidades (Galvão; Di Pierro, 2012). Por isso a importância de escolhas pedagógicas que façam com que tais estigmas sejam superados.

Um trecho de fala que merece destaque é a pronunciada pela Vaqueira, ao dizer que “*só que faço muita coisa também que tem leitura, mesmo sem ler*”. De fato, as observações realizadas no cotidiano da Vaqueira mostraram que ela está sempre em interação com a leitura e com a escrita. Esse trecho apenas reforça que ela tem plena consciência dos diversos letramentos que domina. Em outras palavras, embora não seja alfabetizada formalmente, é uma pessoa letrada (Soares, 2019), fazendo uso da leitura e da escrita de forma contextual e rotineira em suas práticas sociais (Kleiman, 1995; Street, 2014).

Por fim, não se pode deixar de focar a função de Francisca na condução desses momentos de reflexão sobre as frases motivacionais, independentemente das escolhas feitas serem ou não viáveis para a condução de uma análise mais profunda e até mesmo para o reconhecimento dos próprios sujeitos enquanto adultos conscientes e críticos (Freire, 2006). Por meio de suas intervenções, é possível constatar que todos participam ativamente, trazendo sonhos, expectativas, angústias e conquistas por meio de suas falas. Além disso, apresentam diversos conhecimentos, mostrando que jovens e adultos, não alfabetizados ou não escolarizados, têm seus diversos letramentos e que por meio deles, se expressam socialmente (Pereira, 2013).

6.5 O “JOGO” DA FORÇA: DA DESCONTRAÇÃO À ESCRITA E LEITURA DE PALAVRAS

Um evento de letramento vivenciado em algumas aulas, ainda em seus momentos iniciais, foi o jogo da força. Visto como uma atividade de descontração, por meio dela a professora Francisca explorava e estimulava o desenvolvimento da aquisição do sistema de escrita, como também os significados de palavras ou frases, além disso servia como pontapé inicial para abordar algum assunto focado na aula da noite.

Para o evento em questão, Francisca colocava tracinhas no quadro, de acordo com a quantidade de letras que a palavra teria e fazia ao lado o desenho da força, sendo que a regra era explicada aos estudantes em que, caso dissessem uma letra que não existia na palavra, uma

parte do corpo do boneco era desenhado na “corda” da forca. Tal vivência pode ser constatado no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 17/04/2023 – sala de aula

Professora Francisca: *hoje na nossa palavra da forca temos algo que todos vocês têm.*

Sofia: *contas* (riem).

Professora Francisca: *não é isso. Vamos começar. Pedro, me diga uma letra?*

Pedro: *letra O.*

Professora Francisca: *tem letra O. Dona Ana me diga uma letra.*

Ana: *letra A.*

Professora Francisca (ri): ***dona Ana só fala a letra A, né?*** (Ana também ri).

Camila: ***é a mais fácil que tem, né dona Ana? Tem em quase tudo.***

Professora Francisca: *Flávia, me diga uma.*

Flávia: *L.*

Professora Francisca: *não tem. Sofia?*

Sofia: *M*

Professora Francisca: *Não tem. Vaqueira?*

Vaqueira: *B.*

Professora Francisca: *tem B.*

Vaqueira (feliz): *acertei uma.*

Professora Francisca: *vamos dona Ana.*

Ana: *de novo! Oxe! (rindo). Letra N.*

Professora Francisca: *tem não.*

Flávia: ***letra S e eu sei a palavra. Sabedoria!***

Professora Francisca: *muito bem. O que vocês entendem por sabedoria?*

Flávia: ***sabedoria é saber ler, saber resolver as coisas do dia a dia.***

Camila: ***saber falar.***

Pedro: ***ser inteligente.***

Sofia: ***mas todo mundo é inteligente, tem ninguém burro no mundo, só os animais.***

Vaqueira: ***como diz o ditado, burro tá no cercado. Eu mesmo sei fazer tanta coisa que muita gente não sabe.***

Professora Francisca: *diga algumas aí, Vaqueira?*

Vaqueira: ***sei falar com povo, viajar pra todo canto, sem saber ler, mexo com dinheiro de todo valor, ando a cavalo, faço uns versos. Esses dias mesmo, chegou um povo que ia pra vaquejada e ficaram na pousada, eu disse uns versos pra eles, ficaram bestinha.***

Camila: *diz aí pra gente.*

Vaqueira (rindo): ***deixa eu ver se lembro... era assim, NA VIDA DO VAQUEIRO, O CAVALO É SEU TRABALHO, NA VIDA DO CAVALO, O VAQUEIRO É SEU AMIGO... E NA VAQUEJADA, OS DOIS NUNCA PODEM SER INIMIGOS.***

Professora Francisca (bate palma): *fez um poema, Vaqueira, com rima e tudo. Tá vendo como vocês tem sabedoria. Vejam só, quantas letras tem a palavra sabedoria.*

Ana: *nove letras*

Professora Francisca: ***qual a primeira letra da palavra?***

Camila: *C.*

Professora Francisca: **isso é C? Eu já expliquei a vocês que tem letras que com a vogal tem o mesmo som.**

Pedro: *letra S.*

Professora Francisca: **e qual é a última letra?**

Vaqueira: *A*

Professora Francisca: *isso. Quando eu falo a palavra SABEDORIA, quantas sílabas eu falo? Quantas vezes eu movimento a boca?*

Flávia: *cinco vezes.*

Professora Francisca: **qual outra palavra começa com SA de sabedoria?**

Vaqueira: *SAPO (ri).*

Sofia: *SAPATO, SACOLA.*

Professora Francisca: *estão certas, isso mesmo.*

O jogo da força permitia que todos os estudantes participassem, seja na escolha da letra, na leitura da palavra ou ainda no significado atribuído à palavra usada. Todavia, sempre a palavra era descoberta pelas estudantes Flávia e Josi, que já estavam alfabetizadas, aspecto já esperado. Além do estímulo à interação e à descontração, por meio do extrato acima, percebemos que outros elementos surgem: a escolha pelas letras, o que cada estudante pensa sobre a palavra, o processo de formação da palavra, auxiliando na alfabetização e a produção de novos conhecimentos em torno da atividade.

No que concerne à escolha pela letra, sempre que Ana era solicitada a dizer uma, escolhia uma vogal, principalmente as letras A e O. Essa escolha não era aleatória, mostrava que a adulta já havia percebido que todas as palavras da Língua Portuguesa são formadas por alguma vogal, sendo a letra A bastante presente. Esse aspecto é reafirmado quando Camila aponta que “*é mais fácil [...] tem quase em tudo*”, ou seja, tem em quase todas as palavras faladas no dia e trabalhada na sala de aula também.

A atividade com a força, da forma que foi conduzida, conseguiu ir além de um simples momento de descontração, contribuindo para o processo de apropriação do SEA. Assim, constata-se que a professora estimula a busca pelo reconhecimento das letras do alfabeto, mas também busca outras estratégias de alfabetização, tais como: a letra inicial e final da palavra, a quantidade de sílabas, a quantidade de letras, a formação de outras palavras por meio do reconhecimento sonoro da primeira sílaba da palavra, a ideia de que há letras que em algumas situações podem ter o mesmo som, como C e S. Sobre esse aspecto, por meio do extrato, percebe-se que Francisca desenvolveu um processo sistemático, contribuindo para a alfabetização dos jovens e adultos, destarte, conforme Moraes (2012), é preciso entender que para se construir conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), os estudantes

precisam de um ensino sistemático, prazeroso e reflexivo das diversas correspondências de letras e sons, auxiliando-os a se alfabetizarem.

As reflexões adotadas por Francisca foram além da apropriação do SEA, à medida que ela proporcionou que os estudantes agregassem significados diversos à palavra sabedoria. Sobre isso, cada um dos adultos pode trazer suas próprias ideias do que a palavra significaria, indo além do *ato de ler* atribuído por Flávia, do ser *inteligente*, destacado por Pedro e do *saber falar*, enfatizado por Camila. Tanto Sofia quanto a Vaqueira refletem sobre a noção de sabedoria ser algo que permeia as práticas sociais diárias, reconhecendo que são sábias por realizarem tarefas que outras pessoas não conseguem (inferimos, pessoas alfabetizadas).

A Vaqueira aponta, no trecho de sua fala, uma lista de habilidades que a torna uma mulher sábia, isso está presente ao dizer que: “*sei falar com povo, viajar pra todo canto, sem saber ler, mexo com dinheiro de todo valor, ando a cavalo, faço uns versos. Esses dias mesmo, chegou um povo que ia pra vaquejada e ficaram na pousada, eu disse uns versos pra eles, ficaram bestinha*”. Todas essas atividades evidenciadas mostram que a sua condição de alfabetizanda não a impede de atuar socialmente, reforçando os dados que apresentamos em seu perfil: a Vaqueira é uma mulher reconhecida não por sua condição de não alfabetizada, mas por outras subjetividades que a acompanham em suas práticas sociais (Lahire, 2004).

No capítulo anterior, apresentamos a Vaqueira enquanto uma produtora de conhecimento, uma disseminadora de cultura (Brandão, 2014). Dentro da sala de aula, esse perfil dela aparece em muitos momentos, como na recitação de poemas, ora aprendidos por ela, ora criados de forma oralizada, mostrando que já tem conhecimentos oriundos de suas várias práticas sociais e que poderiam ser aproveitados em sala de aula para o seu processo de escolarização, contribuindo para o que Soares (2019) discorre, em que o letramento, trabalhado em sala de aula, deveria abranger os usos da leitura e da escrita, dos valores e dos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos. Nesse caso, a Vaqueira e outros atores da EJA, apresentam um domínio de muitos letramentos.

Os outros dias que houve a atividade da força, em três deles, o foco foi na inserção dos conteúdos que seriam abordados na aula, ora usando palavras, ora se baseando em temáticas, tais como: dia do trabalhador, receita culinária, aniversário de Buíque, canjica⁷¹. Tomando como referência a receita culinária, Francisca inicia a atividade da mesma forma que fez no extrato anterior, perguntando letras a cada um dos estudantes, sendo que a estudante Josi dá a

⁷¹ Como já é de ter se percebido, esta tese conta com muitos dias de observações, resultando em muitos dados. Assim, foi preciso fazer algumas escolhas das principais cenas a serem utilizadas para a análise deste estudo.

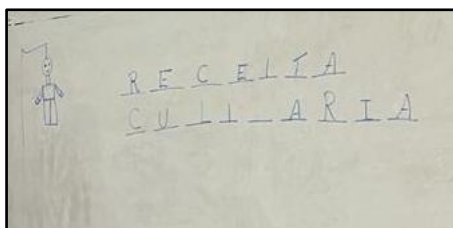
resposta, que é lida coletivamente. Porém, nessa atividade o foco não fica na apropriação do SEA, mas sim da discussão em relação às características presentes em gêneros textuais, como é constatado a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 29/05/2023 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *a palavra é essa mesma, receita culinária.*

Figura 51 - Jogo da forca



Fonte: acervo do autor, 2023.

Professora Francisca: *vocês sabem o que é uma receita culinária?*

Vaqueira: *serve pra gente pra fazer comida.*

Professora Francisca: *pra ensinar a fazer uma comida, muito bem! Então é sobre esse gênero que a gente vai falar hoje. Nós vivemos no mundo rodeados de textos, a gente imagina que textos só tem em livros, né? Foi assim que a gente aprendeu que todos os textos são aqueles que estão nos livros, mas não é assim. Quando a gente recebe uma conta de luz, aquele papel é um texto, quando a gente compra um remédio, o que tem dentro da caixa?*

Flávia: *a receita.*

Professora Francisca: *a bula, que muita gente pode chamar de receita, ela também é um texto. As placas de sinalização de trânsito, são textos. Quais outros textos que vocês podem imaginar que a gente se depara no dia a dia?*

Sofia: *o carnê de uma loja.*

Professora Francisca: *é um texto também. E temos os textos que estão nos livros, que hoje trazem textos da vida que servem para aprender. A gente tem as poesias, as fábulas, a certidão de nascimento. E sobre a receita, Pedro, o que você sabe?*

Pedro: *serve pra fazer alguma comida, doce, bolo, mas o povo mais velho nem usa, faz tudo de cabeça. Minha vó cozinha sem receita, ela também não sabe ler. E ela cozinha uma comida bem gostosa.*

Professora Francisca: *sua vó tem o conhecimento da experiência, que vocês também têm, mas é bom saber usar a receita pra fazer coisa que a gente não sabe de cabeça, por exemplo, que a receita tem que ter sempre ingredientes e modo de fazer.*

Camila: *pudim mesmo, eu não sei pra onde vai.*

Vaqueira: *lasanha também, que é tanto ingrediente que só Nossa senhora sabe como fazer.*

Professora Francisca: *Nossa senhora sabe fazer, é, Vaqueira? (Todos riem).*

A professora Francisca, em muitas de suas aulas, destaca as características e algumas funções sociais envolvendo alguns gêneros textuais, ora de forma apenas oralizada, e em outros momentos com um suporte escrito (veremos nas próximas subseções). Para isso, partia-se de algumas estratégias para chamar a atenção dos estudantes, como no caso do extrato acima, a inserção da temática no jogo da forca. Vale salientar que essa atividade em questão demorou um pouco para ser concluída, assim, muitas letras do alfabeto foram usadas, por esse motivo o boneco desenhado estava com as várias partes completas.

Sobre a recepção da temática por parte dos estudantes, percebe-se um investimento da professora em apontar as características que formam o gênero receita culinária, mas, além disso, há uma exploração dos conhecimentos que eles já têm sobre o respectivo gênero, bem como sobre outros já estudados em sala de aula ou que eles podem se deparar no dia a dia. É importante enfatizar que partimos, nesta tese, da ideia de que a apropriação de características e funções sociais dos gêneros textuais, deve partir de situações significativas, como também concretas (Silva *et al.*, 2010). Entretanto, é preciso reconhecer que Francisca busca uma forma de relação entre o que seriam os diversos gêneros textuais e suas funções nas práticas sociais.

Em muitos momentos deste estudo, tecemos algumas relações entre os eventos de letramentos presentes na vida dos jovens e adultos, principalmente nas observações realizadas com a Vaqueira, Pedro e Sofia, mas, mesmo antes disso, já partíamos do princípio de que essas pessoas vivem rodeados por fragmentos escritos e desenvolvem maneiras de lidar com eles. Além disso, tínhamos a intenção de verificar se tais conhecimentos eram aproveitados durante as aulas, fato que, em parte, se confirma.

Por meio do extrato anterior, constata-se que Francisca se preocupa em tecer algumas aproximações entre os eventos estudados em sala de aula e os vivenciados pelos estudantes fora da sala, isso fica em evidência na sua explicação, ao dizer que “*quando a gente recebe uma conta de luz, aquele papel é um texto, quando a gente compra um remédio, o que tem dentro da caixa? [...] As placas de sinalização de trânsito, são textos. Quais outros textos que vocês podem imaginar que a gente se depara no dia a dia?*”. Essa tentativa de relação feita por Francisca, promoveu uma interação e uma busca por conhecimentos adquiridos pelos estudantes, mostrando que eles têm muito a contribuir durante os processos de ensino e de aprendizagem. Fora isso, reafirma o que Kleiman (1995), Street (2014) e Soares (2019) discutem sobre a superação do modelo autônomo de letramento, em que a escola pode romper tal modelo, deixando de excluir as diversas práticas e conhecimentos que os estudantes têm sobre a leitura e escrita, praticadas em contextos sociais diversos.

Outra ideia importante que Francisca traz para as discussões com os estudantes é a de que *só não existem textos (gêneros textuais) em livros*. Muitas vezes essa ideia pode estar presente em muitas das práticas pedagógicas que têm como referência uma ideia autônoma de letramento, tomando como referência que o livro, por exemplo, o didático, é o único suporte capaz de oferecer textos que façam com os estudantes se apropriem deles. Nesse sentido, Francisca contribui para a ampliação da visão sobre o que é um texto, sobre onde os textos podem circular, inclusive nas próprias casas dos estudantes, reforçando a noção de que eles já têm contato diário com diversos fragmentos escritos. Conforme Pereira (2013), o modelo de letramento ideológico, ao ser adotado pelo professor, pode evidenciar as diversas situações em que a leitura e a escrita estão presentes, mesmo para sujeitos não alfabetizados.

Um último aspecto que merece destaque no extrato anterior é o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos pela experiência, sendo que, muitas vezes, não é preciso recorrer à leitura e à escrita para realizar alguma atividade diária. Assim, quando Francisca explica a Pedro que *sua vó tem o conhecimento da experiência, que vocês também têm, mas é bom saber usar a receita pra fazer coisa que a gente não sabe de cabeça*, há uma valorização dos saberes da avó de Pedro, especialmente pelo fato de ele saber que ela não é alfabetizada. Ao mesmo tempo, destaca-se a importância de reconhecer que os estudantes jovens e adultos trazem para a sala de aula uma bagagem de conhecimentos, e que cabe à instituição escolar acolher esses saberes e promover sua ampliação (Simões; Fonseca, 2014), como no caso de Pedro não saber fazer alguma receita e precisar recorrer ao gênero escrito, assim atribuindo um sentido à ampliação da aprendizagem e ao uso social da leitura e da escrita.

6.6 A LEITURA E A ESCRITA: DAS ESPECIFICIDADES DA EJA AO SEU DISTANCIAMENTO

Essa categoria, presente em muitas aulas observadas, perpassa todas as outras. Com exceção da acolhida, em todas as demais ações realizadas pelas professoras havia algum momento destinado à leitura e à escrita de algo, seja palavras, frases ou textos, seja de forma silenciosa, individualmente ou coletivamente. Assim, consideramos ser uma categoria que foi contemplada em todos os eventos de letramentos oportunizados por Francisca e por Carla, se tornando a intersecção dentre as práticas das duas professoras.

Em relação a adequação das atividades ao público da EJA, tivemos algumas atividades que se encaixavam no quesito material escolhido (Soares; Soares, 2014), como também no

sentido de exploração dialogada dos conhecimentos prévios dos jovens e adultos (Freire, 2006; Ribeiro, 2018). Todavia, em boa parte das atividades oferecidas aos estudantes, o foco esteve em situações retiradas do universo infantil, baseadas em pseudotextos, se afastando da especificidade de não infantilização do respectivo público (Oliveira, 1999).

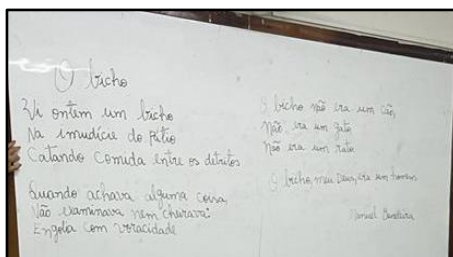
Muitas escolhas pedagógicas feitas já englobavam a leitura e a escrita na mesma atividade, como também a leitura individual e coletiva. Uma dessas atividades envolveu o gênero textual poema e um texto que se adequava ao universo adulto, como vemos no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 20/03/2023 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *eu vou escrever um texto aqui, mas vocês não precisam copiar, a gente vai ler e eu vou entregar ele a vocês impresso.* (Escreve o texto na lousa (cf. Figura 52) e entrega-o impresso aos estudantes).

Figura 52 – Extrato do texto *O bicho*



Fonte: acervo do autor, 2023.

Professora Francisca: *tentem ler o texto aí, vocês vão ter um tempinho. Pode ser pelo quadro ou pela folha que eu entreguei.* (A leitura individual dura cerca de 20 min).

Vaqueira: *aqui é o BI... como fala C H O, professora?*

Professora Francisca: *CHO.*

Vaqueira: *BICHO, né?*

Professora Francisca: *isso mesmo. O BICHO. Vamos ler coletivamente agora, vocês vão ler primeiro em voz alta, depois eu leio com vocês de novo para todos entenderem.* (Nesse momento foi feita a leitura de forma pausada e silabada, e em seguida a professora lê com eles, de forma corrida).

Pedro: *texto triste, viu professora?*

Professora Francisca: *vocês conheciam esse texto?*

Estudantes: *não.* (Todos respondem que nunca viram o texto).

Professora Francisca: *pela organização desse texto dá para vocês lembrarem o que esse texto é, o gênero? Esse texto tá bem organizado, tem espaços entre uma parte e outra e não é um texto corrido.*

Sofia: *esqueci*

Professora Francisca: *é um poe...*

Camila: *poema*

Professora Francisca: **porque ele é um poema? Quais as partes que compõem um poema?**

Flávia: **Ele é formado por versos e estrofes.**

Vaqueira: **versos iguais os que eu faço, das vaquejadas, por isso que o povo chama vaqueiro de poeta.**

Professora Francisca: **É isso mesmo, Vaqueira! E tem outras coisas que nesse poema não tem, mas tem outros que tem. São as rimas, lembram? Palavras que tem o mesmo som forte. É uma característica do poema. A gente até brincou: ladeira/cadeira/fogueira. Agora vamos para a interpretação do poema, pelo que vocês viram, esse texto é um texto alegre? triste?**

Sofia: **eu acho que é alegre, porque tem a parte do lixo, mas não é nem o gato nem o rato, é o homem.**

Pedro: **eu acho triste, que ninguém merece catar lixo, nem os animais.**

Professora Francisca: **mas ele catava o lixo para que?**

Vaqueira: **pra comer, se alimentar.**

Professora Francisca: **E isso é algo alegre?**

Sofia: **não professora, tem o lado triste, mas tem o lado alegre. O lado triste é porque ele dependia daquele lixo para se alimentar, mas o lado alegre é que quando ele se alimentava, ficava feliz, mesmo sendo lixo.**

Professora Francisca: **você acha que uma pessoa que se alimenta do lixo fica feliz?**

Sofia: **fica sim, não fica para nós que tem todos os dias, mas pra quem não tem, ele ali tá feliz. Tem muita gente que não precisa de muito para ser feliz. Se você achar uma banana, uma bolacha no lixo, ele come e fica feliz.**

Professora Francisca: **eu nunca tinha visto por esse lado, mas eu ainda não consigo aceitar que quem come lixo fica feliz.**

Vaqueira: **mas fica, pode fazer uma pesquisa com o povo que cata lixo para a senhora ver se não fica.**

Professora Francisca: **Tô discordando não, mas é uma situação... essa situação é rara ou é frequente no país em que a gente mora?**

Flávia: **frequente.**

Vaqueira: **eu digo isso, porque quando eu era criança, minha avó não tinha dinheiro, e eu catava coisas do lixo, achava bala, chiclete e ficava muito feliz, não vou mentir.**

Professora Francisca: **o texto mostra uma situação social muito triste, que não deveria existir. Mas infelizmente, existe.**

Pedro: **a gente reclama da vida, mas tem gente que tá em uma situação pior. A pessoa olha pra essa foto aqui, do homem no lixo, chega dói o coração.**

Sofia: **aí, professora, a pessoa ver tanta gente com dinheiro e tanta gente passando fome, isso é muito errado.**

Professora Francisca: **e olhe que nosso país é muito rico, mas tem muita roubalheira, por isso vocês tem que serem conscientes na hora de votar, não votem em qualquer pessoa que não defenda os pobres, não!**

Camila: **o povo vota por um saco de cimento, aí depois vão cobrar o que?**

[...]

Baseado no extrato acima, tomando como referência o texto *O bicho* de Manuel Bandeira, a professora Francisca conseguiu fazer com que os estudantes trouxessem várias interpretações durante a exploração oralizada do texto. Consideramos que a respectiva

abordagem feita na aula atendeu as especificidades desejadas para um trabalho com o público da EJA, visto ser um texto não infantilizado e que pode promover diversas reflexões sociais. Ao analisar o evento de letramento em questão, percebe-se que são aprofundados muitos aspectos a respeito do estudo do texto: a leitura cuidadosa do texto, o reconhecimento do gênero poema, a busca por informações explícitas e implícitas e o respeito aos conhecimentos dos estudantes e o diálogo político.

A professora Francisca, a respeito da leitura de textos, sempre partia das mesmas estratégias, lia com os estudantes de forma pausada, soletrada, ou ainda silabada, para depois fazer a leitura coletiva; havia uma terceira via, que era pedir para que uma das estudantes alfabetizadas lesse por uma terceira vez. Durante uma de nossas conversas, questionamos o porquê de ela adotar tal forma de leitura. Ela nos informou que:

Leitura não é apenas um ato de ler algo, decodificar palavras, leitura é entender. Quando o aluno está se alfabetizando, tende a ler silabando, esquecendo palavras, não entendendo o texto, por isso eu leio com eles primeiro e depois coletivamente e ainda faço a interpretação, pra mim, leitura serve pra isso, se eu não entendo o que leio, não sou letrado, mesmo sendo uma pessoa que ler (extrato da observação realizada no dia 27/03/2023).

Agregado a estratégia de leitura adotada por Francisca na turma, a sua fala anterior ilustra o motivo de tal ação ser enfatizada, além disso, demonstra uma compreensão de que o processo de alfabetização vai além do domínio do sistema notacional, ou seja, dialogando com o que Soares (2019) já discutia sobre a importância do alfabetizar e letrar ao mesmo tempo. Ademais, para a autora, “alfabetização seria a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever; letramento seria o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p.47).

Em relação ao reconhecimento dos gêneros textuais, Francisca quase sempre explicava as características pertencentes aos textos, como aconteceu, por exemplo, na exploração da receita culinária, explorada anteriormente. Poemas foram os textos mais trabalhados em sala, tanto por Francisca como por Carla. Por esse motivo Flávia já destacava que eles eram formados por *versos e estrofes*. Assim, vivenciar situações de aprendizagem envolvendo a leitura ou a escrita de gêneros textuais, em situações significativas de aprendizagem, favorece o processo de apropriação e de uso desses textos, principalmente em práticas sociais. Por exemplo, a Vaqueira vive em contato constante com textos poéticos, demonstrando não ser só uma consumidora, mas também uma produtora de textos orais, por meio do que ela chama de *versos*.

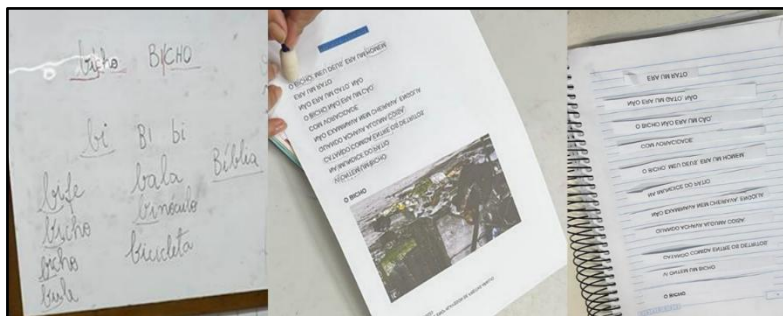
O reconhecimento disso foi feito ao perceber que o texto *O bicho* tem semelhança com os que produz e vivencia em seu dia a dia, destacando que os vaqueiros também são poetas.

Como Francisca destacou, trabalhar com textos não é só fazer um processo de decodificação das palavras, os textos precisam adquirir um sentido para os leitores, que passam a desenvolver as habilidades de localizar as informações presentes neles e trazer novas ideias por meio das inferências. Tais aspectos foram contemplados na vivência com o respectivo texto, visto que os estudantes puderam não só localizar as informações presentes nele, mas trouxeram suas diversas reflexões a respeito do conteúdo explorado. Algo que chama a atenção nesse processo de inferência é a ideia defendida por Sofia, fugindo do esperado pela professora, ou seja, de que, por meio do que consta no texto, podem surgir dois pontos de vista: tem “*o lado triste, mas tem o lado alegre. O lado triste é porque ele dependia daquele lixo para se alimentar, mas o lado alegre é que quando ele se alimentava, ficava feliz, mesmo sendo lixo*”. Tal reflexão mostra que os estudantes da EJA, ao serem estimulados a participar ativamente da aula, podem trazer conhecimentos que vão além do esperado pelo professor, visto que são pessoas que já trazem uma bagagem de conhecimento, reafirmando o que Freire (1979) defendia de que esses jovens e adultos precisam ser reconhecidos como sujeitos e não como objetos, que ao chegar à escola, já trazem diversas ideias oriundas da sua realidade.

Vale destacar, por fim, que em um trabalho pedagógico que leve em consideração um letramento ideológico, reconhece-se que os estudantes da EJA já possuem diversas práticas de letramentos, conseguem ter visões culturais e políticas a respeito da leitura e da escrita, como também não são sujeitos neutros desse processo (Street, 2014). Sobre isso, a escolha feita por Francisca propiciou que os estudantes trouxessem elementos políticos para dentro do seu processo de aprendizagem, elementos que se encontram com situações sociais desfavoráveis, vivenciadas por muitas pessoas, fato evidenciado pelas falas de Sofia e Pedro, e consolidado pelo encaminhamento dado por Francisca. Nesse ponto, é possível verificar o respeito da professora para com os estudantes, reconhecendo que pontos de vistas diferentes podem surgir durante a apropriação de um texto.

A vivência com o texto *O bicho* assumiu mais uma perspectiva durante a aula: o de estimular a alfabetização por meio de atividades para a apropriação do SEA. Nesse sentido, foram oportunizadas aos estudantes situações de escrita de novas palavras iniciadas com a letra B, procura da palavra BICHO no texto, circulação no texto de duas palavras que juntas contabilizam cinco letras e recorte e organização do texto. Tais ações podem ser visualizada na Figura 53, a seguir:

Figura 53 – Sistematização da atividade com o texto *O bicho*



Fonte: acervo do autor, 2023.

Para a consolidação das atividades acima, Francisca fez as seguintes orientações aos estudantes:

Extrato da observação realizada no dia 20/03/2027 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *quando eu falo a palavra Bicho. Eu falo a primeira vez o que?*

Vaqueira: *Bicho...*

Professora Francisca: *não, primeira sílaba, a primeira vez que abro a boca.*

Vaqueira: *BI e depois CHO.*

Professora Francisca: *quantas letras eu usei para fazer a palavra bicho?*

Vaqueira: *5.*

Professora Francisca: *quantas vezes eu abro a boca para falar a palavra bicho?*

Pedro: *duas.*

Professora Francisca: ***isso! É a sílaba. Primeiro eu digo BI, depois eu digo CHO. Primeiro BI, depois C, H, O, CHO.***

Pedro: ***cinco letras B, I, C, H e o O, BICHO.***

Professora Francisca: *agora vocês vão pensar em outras palavras que começam com a sílaba BI e vamos escrever no quadro.*

Sofia: *Bola.*

Professora Francisca: *bola começa com B, mas não tem a sílaba BI, quando eu falo BI CHO, eu falo o que primeiro?*

Ana: *BI, é BI.*

Professora Francisca: ***então, por exemplo, BI FE, BIFE, eu falei o mesmo BI de bicho, é isso que eu quero que vocês pensem. Aprender a ler é pensar no que a pessoa vai falar também.*** (Mesmo com a explicação os estudantes têm dificuldades em ditar outras palavras sendo preciso a professora escrever na lousa outras palavras e ir lendo com eles).

[...]

Professora Francisca: *agora vocês vão pegar o texto que eu entreguei e circular a palavra BICHO nele e todas as outras que tem cinco letras, pode ser duas juntas também, uma com duas letras e*

outra com três, por exemplo, UM CÃO. (Por estarem em processo de alfabetização, muitos dos estudantes tiveram dificuldades em entender onde uma palavra começava e terminava. Percebendo tal dificuldade a professora auxilia cada um em suas carteiras).

[...]

Professora Francisca: *para finalizar nossas atividades da aula de hoje, vocês agora vão formar o texto, que eu recortei aqui pra vocês.* (Entrega o texto fatiado). *Olhem o de vocês aí pra ajudar a organizar.*

Pedro: *é pra deixar do mesmo jeito da folha aqui, e do que a senhora escreveu no quadro, né?*

Professora Francisca: *isso, Pedro.* (Não foi uma atividade que os estudantes tiveram grandes dificuldades).

Por meio do mesmo texto, *O Bicho*, a professora Francisca abordou tanto os aspectos que favorecem a valorização e estimulação dos letramentos dos estudantes, como também auxiliou no processo de apropriação do SEA. Vale salientar que tal perspectiva de abordagem pedagógica vai ao encontro de muitas discussões feitas por diversos pesquisadores (Kleiman, 1995; Albuquerque, Moraes e Ferreira, 2013; Pereira, 2013; Soares, 2019; dentre outros). Ainda assumindo essa perspectiva do alfabetizar letrando, Gléria (2010) reforça, em seu estudo de doutoramento, a importância de oportunizar os jovens e adultos, em processo de alfabetização, situações que façam com que os estudantes possam refletir sobre o sistema de escrita alfabética e suas diversas notações, seja por meio de palavras, frases ou textos, permitindo-lhes situações de práticas reais de leitura e escrita.

Na primeira atividade voltada para a alfabetização, o estímulo à formação de novas palavras, partindo de uma letra ou de uma sílaba inicial, fez com que os estudantes refletissem sobre a relação do som e da grafia da palavra. Além disso, fez com que eles diferenciassem letras e sílabas, identificando que, para formar uma sílaba, pode ser utilizado, uma, duas ou mais letras, como no exemplo da palavra BICHO, que pode ser segmentada em cinco letras e duas sílabas. Outro ponto deste trabalho é que, diante das dificuldades dos estudantes, Francisca busca relacionar outras palavras, escrevendo-as na lousa e fazendo com que sejam identificadas as sílabas iniciais, dando destaque para a palavra BALA, que não inicia com a mesma sílaba de BICHO.

A sequência de atividades trabalhadas, tanto a de procura de palavras como a da organização do texto fatiado, também tende a contribuir para a exploração do texto e, ao mesmo tempo, para a alfabetização. Ao procurar e grifar a palavra BICHO no texto e procurar palavras que tenham a mesma quantidade de letras, os estudantes puderam mostrar suas dúvidas em

relação aonde começa e onde termina uma determinada palavra. Assim, por meio de tal dificuldade, Francisca realizou uma intervenção individualizada, explicando que só a circulação de letras por meio de uma quantidade estabelecida não garante que se tenha uma palavra com sentido. Esse trabalho de acompanhamento é de suma importância no processo de alfabetização, principalmente por evidenciar uma prática sistematizada de ensino, fugindo da ideia de que os estudantes podem se alfabetizar de forma espontânea, sem método e sem apropriadas intervenções (Morais, 2012).

Outro evento de letramento vivenciado pelos estudantes foi a exploração de rótulos de produtos. Por meio de nossas observações extraclasse, consideramos que esse gênero textual ocupa um lugar de destaque nas práticas sociais dos adultos desta pesquisa, sendo reconhecido pela Vaqueira, Pedro e Sofia como algo que eles fazem uso diariamente. Assim, a exploração do respectivo gênero pode, de alguma forma, estreitar os laços entre os conhecimentos escolares e os vivenciados no cotidiano dos estudantes.

Para a exploração com o gênero rótulo de produtos, a professora Carla partiu de uma atividade impressa em que havia a figura de um produto de limpeza e, em seguida, houve a exploração das informações presentes nele e da função do gênero em práticas sociais, como vemos no extrato a seguir:

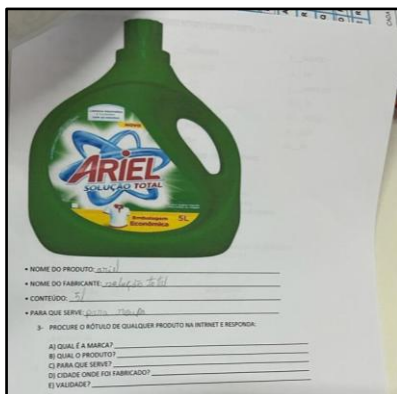
Extrato da observação realizada no dia 12/09/2023 – sala de aula

[...]

Professora Carla: *boa noite mais uma vez. A gente vai continuar a atividade de ontem, envolvendo aquela leitura do rótulo do sabão. Eu quero que vocês peguem a folhinha que ficou de ontem.*

Ana: *essa aqui, professora* (mostrando a ela conforme a Figura 54).

Figura 54 – Atividade escolar com rótulos



Fonte: acervo do autor, 2023.

Professora Carla: *sim, dona Ana. Vocês sabem que a gente que é dona e dono de casa sempre estamos diante dos textos com rótulo, não é?*

Sofia: *eu toda hora, que trabalho igual escrava em casa (ri). Principalmente, com sabão e coisas de limpeza.*

Professora Carla: *muito bem. Mas tem rótulos em outros produtos, vocês sabem quais?*

Pedro: *em feijão, em cuscuz (se referindo ao farelo de milho), no mercado é o que mais tem.*

Jorge: *em coisas de construção também, nos pacotes.*

Professora Carla: *isso! Agora vocês chegaram onde eu queria, é exatamente nesses lugares de vendas de produtos que mais encontramos os rótulos. Em quais outros lugares vocês acham que tem?*

Pedro: *em lanchonete, refrigerantes.*

Sofia: ***na casa que eu trabalho tem nos produtos e nos remédios.***

Professora Carla: *então geralmente encontramos eles em vários produtos, limpeza, cozinha, comidas, caixas de remédios, bebidas, em uma variedade de lugares. Vocês sabem para que eles servem?*

Ana: *pra pessoa não confundir com outro produto (ri)*

Vaqueira: *imagina dona Ana comprar água sanitária, pensando que é refrigerante (ri).*

Pedro: ***serve pra olhar a validade, do que é feito.***

Flávia: ***pra pessoa vê o nome, se é mais caro ou mais barato.***

Ana: ***eu decoro o jeito que o produto tem de desenho, aí vejo se é mais barato ou mais caro.***

Professora Carla: ***os rótulos servem exatamente pra isso que vocês estão falando, serve pra nos orientar e nos informar sobre o produto, nele a gente tem o nome do produto, a marca, a medida, a informação nutricional, a data de validade e fabricação, o peso. E é em cima desses dados que a gente vai começar a trabalhar hoje. Vocês vão pegar a folha de ontem e vão responder as perguntas aí: nome do produto, fabricante, conteúdo é o tamanho dele e para que serve.*** (Para a consolidação da atividade a professora juntou os estudantes em processo de alfabetização com os alfabetizados).

Conforme o extrato acima, percebe-se uma tentativa de relacionar os conhecimentos em torno da atividade com o gênero rótulo com os conhecimentos que os adultos já têm sobre esse respectivo texto. As questões propostas pela atividade versavam sobre informações explícitas presentes na embalagem do produto sabão líquido, mas que sua identificação seria importante para compreender a função que os rótulos de produtos exercem, ou seja, de informar e orientar o consumidor. Esse aspecto é reforçado na explicação da professora ao destacar que os rótulos “*servem pra nos orientar e nos informar sobre o produto, nele a gente tem o nome do produto, a marca, a medida, a informação nutricional, a data de validade e fabricação, o peso*”.

Tal concepção vai ao encontro das discussões feitas por Gléria (2010), Barros (2011), Dorini (2017), Lima (2018) de que os conhecimentos relativos ao gênero textual rótulo podem ser úteis na prática pedagógica, visto serem textos que circulam socialmente. Além disso, tal explicação da função do gênero contempla o que foi discutido por Lima, Guerra e Lira (2003) para os quais os rótulos têm a função de proporcionar acesso à informação ao consumidor.

Por ser um gênero de circulação social, os estudantes já possuem muitos conhecimentos a respeito das funções dos rótulos, fato que foi bem destacado no extrato anterior,

principalmente pelas falas de Ana: “*pra pessoa não confundir com outro produto*, de Pedro, *serve pra olhar a validade, do que é feito* e de Flávia, *pra pessoa vê o nome, se é mais caro ou mais barato*”. Ambos os trechos das falas mostram que todos eles se apropriaram da função social dos rótulos, fazendo tais usos em seu cotidiano. Muitas vezes, por ainda não serem alfabetizados, é preciso que esses atores desenvolvam táticas para “ler” os produtos, assim, Ana disserta sobre como faz para fazer tal leitura: “*eu decoro o jeito que o produto tem de desenho, aí vejo se é mais barato ou mais caro*”. Sofia, Pedro e a Vaqueira também relataram algumas formas de interação com os rótulos em suas práticas diárias (voltar ao capítulo anterior). Na pesquisa de Gléria (2010), uma de suas participantes destaca uma estratégia de lidar com a identificação dos produtos por meio de características dos rótulos, partindo da cor e do desenho presente nele, sem necessariamente utilizar as informações escritas.

Os eventos de letramentos envolvendo rótulos aconteceram em outra aula, todavia, além da interpretação das informações presentes na atividade impressa, Carla solicitou que os estudantes trouxessem algum tipo de doce que estivesse com a embalagem para poderem explorar as informações presentes em cada rótulo, como vemos no encaminhamento a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 12/09/2023 – sala de aula

[...]

Figura 55 – Atividade com rótulos

VAMOS TRABALHAR COM RÓTULOS:
É BEM INTERESSANTE:

Portão de Cambuí
Doce de Leite (em Tabletas)
200g

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
BRASIL
INSPECIONADO
258
SIF.

1- ESCREVA NO ESPAÇO:

- NOME DO PRODUTO: *portão de cambuí*
- NOME DO FABRICANTE: *doce de leite*
- CONTEÚDO: *200g*
- PARA QUE SERVE: *Comer*
- VALIDADE: *1 ano*
- VOCÊ GOSTA DESTA PRODUTO? *Sim*

Fonte: acervo de autor, 2023.

Professora Carla: *a gente fez essas duas atividades com rótulos hoje, amanhã eu vou querer que vocês tragam um produto, pode ser um tipo de doce, que tem o rótulo com as informações nele, nossa aula vai ser em cima das informações deles.*

Vaqueira: *pode ser um doce que a pessoa gosta? Que eu não gosto de doce de leite não.*

Dani: *eu vou trazer goiabada que é mais fácil e já tenho em casa.*

Sofia: *pode ser chocolate, né? Que é doce, né salgado.*

Flávia: *é só para os que não sabem ler?*

Professora Carla: ***pra todo mundo, vamos juntar igual fizemos hoje, aí todo mundo se ajuda.***

Pedro: ***eu já vou olhar o que a senhora pediu hoje pra já trazer pronto amanhã, vou no mercado comprar um pacote de cocada, que nós estuda e ainda come depois.***

Consideramos que o encaminhamento da atividade feito por Carla teve o objetivo de melhor contextualizar a compreensão do gênero rótulos de produtos em situações concretas do dia a dia, saindo da perspectiva de uma análise apenas por meio de uma imagem em uma atividade impressa. Além disso, tal contextualização favorece a ideia de letramento enquanto uma ação em que a leitura e a escrita estão presentes, não de forma superficial, mas concreta em nossas interações sociais, consolidando o conceito atribuído por Heath (1982) que se refere à letramento como as ocasiões em que um fragmento de escrita se tornou essencial para as interações das pessoas e os processos interpretativos em torno delas.

Outro ponto importante é o entusiasmo com que os estudantes recebem o pedido, cada um destacando qual produto irá trazer e o motivo da escolha, como também o estímulo de já tentar fazer a atividade em suas residências, como no caso de Pedro. Ao partir dessa atividade, o ensino e a aprendizagem para/com os estudantes da EJA tendem a valorizar os saberes não escolarizados trazidos para a sala de aula, sendo um ponto de partida para o aproveitamento das diversas aprendizagens (Pernambuco, 2021).

O questionamento feito por Flávia, sobre para quem seria a atividade, diz respeito a uma forma de trabalho adotada por ambas as professoras: providenciar atividades diferenciadas de acordo com os níveis de apropriação da escrita dos estudantes. Assim, tanto Francisca quanto Carla traziam, em quase todas as aulas, dois tipos de atividades: para as estudantes alfabetizadas e para os que estavam em processo de alfabetização. Nesse sentido, auxiliavam no avanço da aprendizagem de ambos os grupos.

Ainda sobre as duas atividades apresentadas nos extratos anteriores, não foram exploradas situações que envolviam a apropriação do SEA, tanto nas folhas impressas quanto nas interações oralizadas. Todavia, mesmo sem esse momento, não podemos negar a importância desta prática para a valorização dos letramentos dos estudantes.

Apesar de termos explorado algumas ações pedagógicas com atividades que se adequavam às especificidades do público da EJA, em muitas aulas ambas as professoras se

afastaram de tal particularidade, fazendo uso de pseudotextos e de atividades voltadas para o público infantil, como pode ser observado no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 18/04/2023 – sala de aula

[...]

Professora Francisca: *essa semana vocês estão retomando a letra B e sua família. A gente já leu e escreveu algumas palavras com a letra B, num foi? Quem lembra alguma?*

Tereza: *bola.*

Professora Francisca: *bola é a mais fácil, a primeira que vocês aprendem.*

Vaqueira: *bolo, bala.*

Pedro: *bule.*

Professora Francisca: *todas essas são com a letra B e com sílabas iniciais diferentes, mas as palavras não aparecem apenas soltas, elas também vêm nos textos. Hoje a gente vai estudar um trava-língua, vocês sabem o que é um texto trava-língua?*

Flávia: *é um que a pessoa fica com a língua travada quando lê. (ri).*

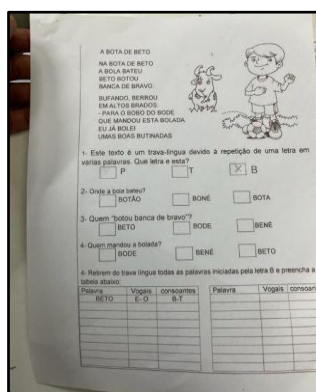
Professora Francisca: *é praticamente isso mesmo, existem vários gêneros textuais como eu já disse a vocês. A gente tem receita culinária, receita de remédio, tem a bula, tem a carta pessoal, embora não se use muito hoje por causa da internet, tem fábula. E cada texto tem uma finalidade, para que serve, o objetivo. A bula do remédio serve para a gente se orientar, que traz informações sobre o remédio e a forma de usar. A carta pessoal serve para se comunicar. O bilhete para deixar um pequeno recado para alguém próximo. E a gente também tem textos que servem para divertir. E hoje a gente vai aprender o texto trava-língua. Porque ele tem esse nome? Porque ele é um texto curto, divertido, pra dizer rápido sem gaguejar nas palavras. Eu trouxe hoje um trava-língua, mas além da leitura, eu quero que vocês tentem decorar ele e percebam a repetição de alguns sons, letras e palavras.*

Flávia: *tá vendo como eu acertei.*

Sofia: *todo canto que a pessoa vai tem esses textos aí, né professora?*

Professora Francisca: *tem esses e outros, os gêneros são praticamente infinitos e cada dia surgem mais, de acordo com a necessidade do momento. O trava-língua que vocês vão estudar é esse aqui, que eu vou ler pra vocês (entrega o texto impresso e faz a leitura coletiva).*

Figura 56 - Atividade infantilizada



Fonte: acervo do autor, 2023.

Professora Francisca: *ficou alguma palavra mais ou menos na mente de vocês?*

Pedro: *a bota.*

Professora Francisca: *já é alguma coisa, minha gente.*

Vaqueira: ***eu mesmo não tenho como esquecer, tenho várias em casa*** (a estudante vem sempre vestida com trajes que lembram vestimentas de vaquejada).

Professora Francisca: *Vamos ler novamente, vou dizer o título e vocês vão repetir (segue assim para o texto todo).*

Estudantes: *A bota de Beto* (continuam repetindo a leitura com a professora).

Professora Francisca: *perceberam que dá uma trava na língua, porque as palavras são parecidas na escrita e no som. Esse texto é um trava-língua, tem a função de divertir e conta com a repetição de várias palavras e letras. Vocês têm aí na questão 1 a letra o que?*

Camila: *P, T e B.*

Professora Francisca: *vocês vão marcar o X nas letras que vocês verem que se repete muito em cada palavra. Observem quais dessas letras aparecem muitas vezes nas palavras. A questão 2, onde a bola bateu? Quem lembra?*

Vaqueira: *bateu na bota do menino.*

Professora Francisca: *então, vocês vão procurar o nome bota e marcar um X. Quem botou banca de bravo?*

Sofia: *quando a bola bateu, foi Beto.*

Professora Francisca: *muito bem, procurem aí o nome dele. E quem mandou a bolada.*

Tereza: ***o bode, né professora? Agora bode joga bola?*** (ri).

Professora Francisca: *na vida real não, mas em textos tudo pode acontecer.*

Pedro: ***já pensou o bode jogando bola, por isso o texto serve pra divertir.***

Professora Francisca: *vocês agora, nessa última questão, vão tirar todas as palavras com a letra B e depois separar as vogais e as consoantes delas* (a partir desse momento a professora passa de carteira em carteira auxiliando os estudantes).

Apesar de haver, por parte da professora, um movimento importante em explicar a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, como também a finalidade deles para cada situação específica, aspecto importante para o desenvolvimento e reconhecimento dos letramentos dos estudantes, percebemos um distanciamento, nessa atividade, das particularidades em relação ao público da EJA. Nesse sentido, parte de um material usado no contexto infantil, voltado para a alfabetização de crianças, ou seja, no quesito escolha de material, não há uma adequação para o respectivo público (Soares; Soares, 2014).

Por sua vez, é importante considerar que a atividade teve duas finalidades: a de abordar o gênero trava-língua, apresentando-o de forma inicial aos estudantes, e a de explorar a “família” da letra B, visto que já havia sido estudada ao longo do mês de março e retomada em outros meses, com o foco no processo de alfabetização. Sobre o primeiro ponto, consideramos que a escolha do texto em questão não fez sentido para o público da EJA, visto tratar-se de um material com conteúdo artificializado, muitas vezes usado na época da alfabetização com textos

vindos em cartilhas, sem nenhuma relação com escritas reais, que poderiam ser encontrados no dia a dia (Albuquerque; Moraes, 2005).

A característica de se tratar de um texto artificializado é reconhecida pelos próprios estudantes, principalmente por Tereza, ao destacar: “*o bode, né professora? Agora bode joga bola?* fato também mencionado por Pedro ao falar *já pensou o bode jogando bola, por isso o texto serve pra divertir*”. Ou seja, os próprios estudantes não veem sentido no conteúdo presente no texto, aspecto que não ocorreu durante a vivências com outros eventos de letramentos, como, por exemplo, com o estudo do texto *O Bicho*, com o uso do gênero rótulos, cordéis, listas, carta pessoal, formulários, dentre outros trabalhados durante as aulas.

Ao que tange ao processo de alfabetização, houveram as perguntas de interpretação de texto, sendo que na última, em que precisava tirar todas as palavras que iniciavam com a letra B, foi o momento de maior exploração, visto que, além de retirar do texto, a professora escreveu na lousa e foi lendo com os estudantes, destacando as sílabas, letras, vogais e consoantes. Esse momento ocorreu ao final da aula e ficou para ser concluído no dia seguinte. Assim, durante a escrita e a leitura das palavras, foi visualizado o processo de segmentação, reconhecimento das letras, sons de sílabas e sua grafia e a relação com outras palavras, todavia, tal abordagem poderia ter sido oportunizada com textos reais, favorecendo no processo do alfabetizar-letrando, como enfatizou Soares (2019).

Outro evento de letramento bastante comum ao longo das aulas foi a escrita de palavras, seja em forma de ditado, escrita de nomes de figuras, uso de caça-palavras ou ainda de cruzadinhas. Assim, independentemente do tipo de atividade proposta, as intervenções de ambas as professoras tendiam a ser parecidas: escrita ou reconhecimento da palavra, leitura individual, leitura para as professoras e leitura coletiva, como podemos verificar no seguinte extrato:

Extrato da observação realizada no dia 23/11/2023 – sala de aula

[...]

Professora Carla: *eu vou entregar a vocês duas atividades para vocês escreverem o nome de alguns desenhos e na outra só procura e circula o nome deles, pode fazer em dupla, tá?* (Entrega a atividade aos estudantes conforme a Figura 57, a seguir).

Figura 57 – Atividade de escrita de palavras



Fonte: acervo do autor, 2023.

Professora Carla: *vocês sabem o que é ordem alfabética?*

Josi: *é quando começa com a primeira letra do alfabeto.*

Professora Carla: *e qual é ela?*

Pedro: *letra A.*

Professora Carla: *isso mesmo. Nessa atividade aí vocês vão escrever o nome das palavras em ordem alfabética. Qual desenho vai ficar na letra A?*

Vaqueira: *avião.*

Professora Carla: *porque Vaqueira?*

Vaqueira: *porque é a primeira letra, A.*

Professora Carla: *isso mesmo. Se não souberem algum, me pergunte.*

Após os estudantes alfabetizados concluírem, visto ter sido a mesma atividade para todos da turma, Carla começou a fazer a escrita das palavras de forma coletiva, com foco nos estudantes em processo de alfabetização, como vemos a seguir:

Professora Carla: *vou fazer com vocês agora, quem já terminou todas, só corrija, não é pra falar para os que estão aprendendo.*

Pedro: *avião tá certo, professora?*

Professora Carla: *quase, você só se atrapalhou no ãO (havia colocado só o O).*

Pedro: *eu esqueci como faz ãO.*

Professora Carla: *é o A O e o tracinho em cima, lembra.*

Pedro: *agora sim.*

Professora Carla: *qual o nome que vai ficar na segunda figura?*

Vaqueira: *boneca?*

Professora Carla: *isso vai ser menina. Na letra B é BALEIA. Vamos escrever?*

Vaqueira: *BA é B A, né? E LE?*

Professora Carla: *L Ê é a mesma coisa de LÊ, como fazemos LÊ?*

Pedro e Vaqueira: *L E.*

Professora Carla: *agora veja, eu falo BA LE IA, faltam duas letras, quais são?*

Sofia: *um A e um I.*

Professora Carla: *mas eu falo logo o A?*

Sofia: *BA LE I A. Não, o I é primeiro.*

Professora Carla: *muito bem, tão sabendo ler e escrever já.*

Pedro: *tô aprendendo professora.*

Professora Carla: *a com a letra C? Qual a palavra?*

Camila: *Caju. Essa é fácil. C A G U, CAJU.*

Professora Carla: *quem concorda com ela?*

Sofia: *eu fiquei na dúvida se é com J ou com G.*

Josi: *com J, senão fica CAGU (riem).*

Professora Carla: *pois é, lembrem que o J e o G podem ter o mesmo som, mas o G U é GU (faz a diferenciação do som das sílabas).*

Essa intervenção aconteceu com todas as palavras, sendo escritas e lidas na lousa. A atividade de circular a palavra de acordo com o nome de um respectivo desenho, foi feita ao fim da aula sem muitas dificuldades.

De acordo com o extrato, é perceptível, mais uma vez, o uso de recursos que tendem a não se enquadrar nas especificidades da EJA, ocasionando o processo de infantilização dos estudantes (Oliveira, 1999). É importante destacar que, o processo de infantilizar os jovens e adultos pode ocorrer de várias formas, seja por meio de atividades infantis, destinadas às crianças, como também na forma de falar com esses sujeitos, com palavras que os infantilizam.

Todavia, é preciso frisar que os extratos anteriores tiveram como foco o processo de alfabetização, ou seja, de apropriação do SEA. Nesse sentido, tanto a professora Francisca como a professora Carla fizeram intervenções que contribuíram para que os estudantes da EJA se apropriassem do sistema de escrita alfabética, mesmo considerando que as escolhas de atividades poderiam ter sido mais adequadas. Sobre esses eventos voltados à alfabetização, todos os estudantes conseguiram avançar em suas hipóteses de escritas (cf. Ferreiro; Teberosky, 1985), isso considerando as diagnoses aplicadas no início e ao final do ano letivo, como podemos ver no conjunto de figuras relativos à Vaqueira, Pedro e Sofia⁷²:

⁷² É importante esclarecer que as diagnoses foram aplicadas a todos os estudantes, todavia, por questão de espaço nesta tese, destacamos só dos três estudantes que acompanhamos nas vivências extraclasse. Todavia, em relação aos demais, averiguou-se que, com exceção de Ana que iniciou e continuou no nível silábico, todos avançaram no seu processo de alfabetização, sendo que Camila avançou do nível silábico para o alfabético e Tereza, Flávia e Josi, saíram do nível alfabético inicial para o ortográfico.

Figura 58 – Diagnoses iniciais e finais

Fonte: acervo do autor, 2023.

Baseado nas informações da figura acima, percebemos que os três estudantes tiveram um avanço em sua apropriação do sistema de escrita alfabética, principalmente a Vaqueira e Pedro. Sendo que Pedro, no momento da aplicação inicial, estava em um nível silábico e, dentro desse nível, pudemos verificar que ele transitava dentro das várias fases, a depender da palavra escrita, ora de forma quantitativa, ora de forma qualitativa. Por sua vez, a Vaqueira estava, na maioria das palavras escritas, na fase silábica-alfabética, uma vez que em alguns momentos escrevia uma letra para cada sílaba, e em outros momentos escrevia as palavras de forma alfabética. Já Sofia, estava entre os processos de escrita que variam dentro da hipótese silábica-alfabética e alfabética mais inicial, escrevendo algumas palavras sem fazer relação com a pauta

sonora, porém em outras, já percebendo as diversas regularidades existentes na escrita das palavras. No entanto, no mês de novembro, por meio da diagnose final, constatou-se que tanto a Vaqueira quanto Pedro escreviam de forma alfabética, ou seja, reafirmando a apropriação do SEA, e Sofia apresentava uma escrita que transitava entre a alfabética e a ortográfica.

Como já destacamos no capítulo metodológico, a diagnose inicial foi pensada com a finalidade de verificar os conhecimentos que os estudantes já tinham sobre o sistema de escrita, evidenciando que jovens e adultos, ao ingressarem ou regressarem na EJA, já trazem consigo diversos conhecimentos sobre o sistema notacional. As diagnoses serviram também para identificar se o trabalho pedagógico, realizado ao longo do respectivo ano letivo, pode ter contribuído para a apropriação da leitura e da escrita, visto ser essa uma das expectativas desses sujeitos ao procurarem a escola, como já enfatizado pelas discussões de Barros, (2011), Leal, Albuquerque e Amorim (2013), Lima (2018), dentre outros. Além disso, nem sempre essa expectativa é alcançada, mesmo diante de um desejo explícito dos jovens e adultos e, consecutivamente, de já possuírem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, como foi constatado na pesquisa de Ferreira (2013), em que muitas das estudantes que participaram do Programa Brasil Alfabetizado, ao final do ano letivo, continuavam na mesma hipótese de escrita com a qual iniciaram no início do ano.

Para finalizar essas discussões propostas neste capítulo, outro evento de letramento, menos evidenciado por ambas as professoras, mas que julgamos ser de extrema importância no processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente por contribuir para a alfabetização e, sobretudo, para o letramento, diz respeito à produção de textos. Nesse sentido, corroboramos com Albuquerque, Morais e Ferreira (2013), quando abordam que o letramento está relacionado aos usos efetivos da escrita, tomando como foco a produção de texto em contextos reais. Sobre isso, a produção de escrita de textos ocorreu em apenas seis aulas, quatro delas da professora Francisca e duas nas aulas da professora Carla. Sobre essas produções, elas versaram sobre os seguintes gêneros: lista de nomes próprios e lista de alimentos; preenchimento de formulário; produção de receita; produção de carta pessoal e produção de rótulos para embalagens. Para todas as produções, ambas as professoras explicaram a função de cada gênero textual e propuseram uma construção textual coletiva.

De todas as produções, duas delas chamam a atenção, pois partiram de interesses dos próprios estudantes. No caso da produção na aula de Francisca, houve a escrita de uma lista de alimentos para a festa junina da escola, em que a professora aproveitou o momento para

trabalhar o respectivo gênero de forma contextualizada e por meio de uma necessidade real, como observa-se no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 21/06/2023 – sala de aula

[...]

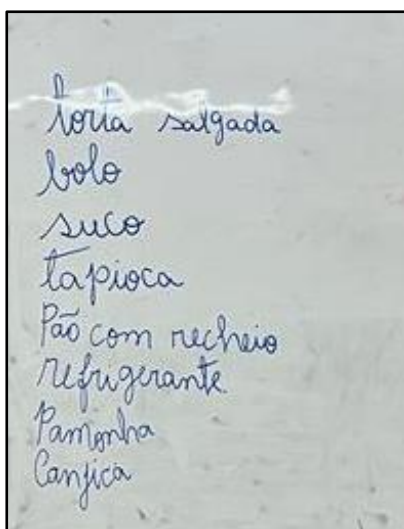
Flávia: *professora, a gente tem que fazer uma lista pra saber o que cada um vai trazer pra nossa festinha, né?*

Vaqueira: *é mesmo professora, tudo de mio, que é festa de São João, vou até separar minha camisa xadrez e meu chapéu.*

Camila: *tu sempre tá de chapéu, mulher.*

Professora Francisca: *vamos fazer agora, ainda bem que vocês lembraram. Vão me dizendo o que cada um quer trazer e eu vou escrever no quadro (Ver Figura 58).*

Figura 59 – Produção de lista de alimentos



Fonte: acervo do autor, 2023.

Josi: *eu trago a torta, professora.*

Professora Francisca: *vão dizendo que eu vou anotando.*

Vaqueira: *eu o bolo.*

Pedro: *o suco, que eu sei cozinhar não.*

Ana: *eu faço a tapioca, agora vai chegar dura aqui, que só presta na hora.*

Sofia: *eu trago uns pão com mortadela.*

Camila: *vou trazer o refrigerante, viu?*

Professora Francisca: *vou encomendar a pamonha, se eu conseguir.*

Tereza: *trago a canjica, que eu compro feita aonde vende pamonha.*

Professora Francisca: *tá aí a lista de coisas que vamos trazer. Agora deixa eu dizer a vocês: vocês sabem porque isso se chama lista?*

Flávia: *porque é uma palavra abaixo da outra.*

Professora Francisca: ***mais ou menos isso. Lista também é um gênero textual, mas diferente da notícia e do poema, ele serve para listar algo que a gente vai precisar comprar.***

Vaqueira: ***como no mercado, né professora?***

Professora Francisca: ***sim, quando a gente vai ao mercado e lista os produtos que vamos comprar, a função é essa, listar produtos, ou nomes de pessoas em uma lista de casamento, ou telefone em uma lista de telefone e por aí vai. Esse gênero é muito usado no dia a dia.***

Josi: ***eu sempre faço isso para não esquecer as coisas.***

Professora Francisca: ***essa é uma das principais funções da lista. E aqui a gente tem uma lista de alimentos que podemos trazer para nossa festa, organizado um abaixo do outro. Ainda poderíamos organizar na ordem alfabética, começando por qual letra?***

Vaqueira: ***A, depois B.***

Sofia: ***tem lista de gastos, também?***

Professora Francisca: ***tem sim, tem pessoas que colocam em casa a lista de quanto gasta no mês pra controlar as finanças.***

Sofia: ***no meu trabalho tem isso, que já vi a patroa colocando em um quadro, um abaixo do outro e os números na frente. Eu compro as coisas de cabeça, uma vez no mês vejo o que tá faltando e compro.***

Professora Francisca: ***mas você já viu alguma lista de compra?***

Sofia: ***na casa que eu trabalho, as vezes com a (...) e ela leva, mas a feira dela é grande, se não levar, esquece. A minha é pouquinho coisa.***

Vaqueira: ***professora, existe lista de música também?***

Professora Francisca: ***tem sim, nos aplicativos da internet fica.***

Vaqueira: ***por isso que no Youtube fica um monte de sugestão das coisas que a gente mais escuta, né?***

Professora Francisca: ***é, que a internet descobre o que a gente gosta.***

Pedro: ***minha tia também faz lista de compras, aí quando eu vou com ela, ela me explica o que tem e eu vou ajudando.***

Professora Francisca: ***pois é, lista é um dos textos que vocês mais usam no dia a dia.***

A situação apresentada no extrato acima evidencia uma ação de extrema relevância: a produção de um gênero textual de forma coletiva, e que assume uma função real, diferentemente do que aconteceu com o trabalho com o texto "*a bota de Beto*", por exemplo. Vale destacar que o gênero lista assume uma função social indispensável nas vidas das pessoas adultas, seja a lista escrita no suporte papel, de forma tradicional, como aconteceu nas observações extraclasse com a Vaqueira, Pedro e Sofia, como também podem aparecer em suportes digitais, mas, em ambas as formas, é um gênero que faz parte das práticas de escrita e de leitura das pessoas.

O trecho expresso no extrato acima mostra uma construção coletiva da lista, em que cada estudante pode participar da escrita do texto, ditando o alimento que queria trazer para a confraternização da festa junina da escola. Assim, tomando como base essa perspectiva de trabalho, consideramos que a ideia de letramento subjacente a essa prática se relaciona com

uma perspectiva que evidencia significados e práticas culturais específicas desse grupo, surgidas de demandas reais em sala de aula (Street, 2014).

Ainda sobre esse evento de letramento, algo que não pode deixar de ser evidenciado é a oportunidade, orientada por Francisca, de que cada um dos estudantes traga para a discussão o que eles entendiam sobre o gênero em questão. Sobre isso, percebe-se uma conduta de respeito aos conhecimentos trazidos pelos estudantes, ou seja, cada um deles pode relatar o que entendiam sobre o gênero lista, dando diversos exemplos, como no caso de *listas de compras* (Josi), *lista de despesas* (Sofia), *lista de músicas* (Vaqueira). Além disso, na fala de Pedro, percebe-se que esse gênero faz parte de suas vivências, participando da escrita e do processo de vivência com esse evento de letramento específico.

Todo esse momento dialogado entre Francisca e os jovens e adultos da sala promove uma valorização dos diversos letramentos que existem no universo de uma sala de aula da EJA, mas, mais do que isso, vai ao encontro das discussões de Freire (2005) ao discorrer que cada um dos educandos, seja criança, jovem, adulto ou idoso, já tem sua própria leitura de mundo, cabendo à escola, à prática pedagógica aproveitar tais conhecimentos, buscar as possíveis dúvidas e escutar as diversas sugestões que trazem de sua realidade e de seu contexto.

Um segundo evento de letramento, envolvendo a produção de texto, também surgiu de uma demanda do contexto social dos estudantes: o preenchimento de um formulário. Por muitos momentos, tanto nas aulas de Francisca, como nas de Carla, os estudantes citaram o desejo e a expectativa que tinham em preencher formulários ou fichas, destacando lugares em que era requerido tal habilidade: hospitais, ficha de emprego, pousadas. A Vaqueira era uma das que demonstravam saber as informações necessárias para o preenchimento solicitado por esse respectivo gênero, visto que trabalhava em uma pousada que tinha fichas para serem preenchidas. Dessa forma, em uma aula específica, a professora Carla levou uma atividade que focava em tal produção escrita, como vemos no extrato a seguir:

Extrato da observação realizada no dia 30/10/2023 – sala de aula

[...]

Professora Carla: *Vaqueira, você me disse esses dias que tinha o sonho de aprender a ler por um motivo específico. Qual era ele mesmo?*

Vaqueira: *eu trabalho em uma pousada, meu sonho era aprender a escrever para preencher as fichas dos hóspedes na recepção e ler a bíblia também.*

Professora Carla: *mas você vai conseguir, já tá conseguindo. E hoje, a gente vai trabalhar o gênero ficha, em homenagem ao que vocês querem aprender. Pode ser?*

Pedro: *eita, professora! Vai ser difícil, né? Porque ficha dá trabalho, viu?*

Professora Carla: *tem nada não, nem que a gente passe a aula todo nisso. Eu só vou pedir as informações de vocês e vamos fazendo junto, devagar. Vou entregar o modelo da ficha a vocês. (Entrega um modelo de ficha, como vemos na Figura 60).*

Figura 60 – Atividade com preenchimento de ficha

QUEM SOU EU?

COMPLETE A FICHA COM SEUS DADOS PESSOAIS. PEÇA AJUDA A SEUS FAMILIARES.

MEU NOME É _____

NASCI NA CIDADE DE _____

NASCI NO DIA _____ NO MÊS DE _____

NO ANO DE _____ EU TENHO _____ ANOS.

O NOME DO MEU PAI É _____

O NOME DA MINHA MÃE É _____

MORO NA RUA _____

Nº _____ APARTAMENTO _____

TELEFONE _____

Fonte: acervo do autor, 2023.

Professora Carla: *eu vou colocar aqui no quadro as informações da ficha que vocês têm que preencher. Lembrem que esse gênero textual é muito usado no dia a dia, é uma ficha que circula em vários locais. Na primeira linha é: meu nome é. Cada um coloca seu nome do jeito que souber (Durante a escrita dos nomes, nenhum estudante teve dificuldade de escrever, assim, a professora passa para a segunda informação, sobre o local de nascimento). A gente precisa aprender a preencher fichas pra usar em quais locais mesmo?*

Sofia: *postinho e hospital.*

Camila: *pousada ou hotel.*

Pedro: *emprego.*

Vaqueira: *na pousada mesmo, tem uma parecida, mas essa pede muita coisa, eu já me perdi nessa. (ri)*

Professora Carla: *foi por isso que trouxe essa atividade hoje, para que vocês possam aprender como preenche, e também serve pra alfabetizar vocês.*

Camila: *pra pessoa não passar vergonha nos cantos. (Ri).*

Professora Carla: *vocês lembram em que cidade vocês nasceram?*

Ana, Pedro, Sofia, Josi e Flávia: *Buíque.*

Camila: *Tupanatinga.*

Vaqueira: *Correntes.*

Professora Carla: *então a gente vai escrever o nome de cada cidade aqui no quadro. Começando com Buíque. Como faço a palavra Buíque? Primeiro eu digo?*

Camila: *Bu.*

Professora Carla: *e como escrevo a sílaba BU?*

Vaqueira: *B U*

Professora Carla: *Muito bem. BU e depois Í. Como faço QUE.*

Flávia: *Q U E.*

Professora Carla: *Q U E que lê QUE. Agora vamos fazer o nome das outras cidades. TUPANATINGA.*

Vaqueira: *TU é T U, né, professora?*

Professora Carla: *isso mesmo, Vaqueira, muito bem. E como faço P A?*

Camila: *P e A.*

Professora Carla: *P i A não, apenas P A. E NA?*

Pedro: *NA, NA.*

Professora Carla: *como vocês tão inteligentes, tô orgulhosa de vocês. Vamos escrever agora o resto, já temos TU PA NA agora temos T I N que é TIN e depois G A, que é GA, TUPANATINGA. Agora vamos fazer a última, CORRENTES. Como eu faço CO, Vaqueira?*

Vaqueira: *C O CO.*

Professora Carla: *e RREN. (Os estudantes não conseguem responder). Lembrem que esse som é o som do R, então vai sem R R E N, e TES.*

Sofia: *TE*

Professora Carla: *T E S que tá no plural. Vamos escrever o nome dos pais de vocês. Vocês vão me dizer como escreve o nome de cada um.*

Ana: *Pedro.*

Professora Carla: *então a senhora vai escrever assim (soletrando escreve o nome no quadro).*

Vaqueira: *Paulo.*

Camila: *Vicente.*

Sofia: *Lula.*

Pedro: *Noé.*

Flávia: *Geovane.*

Sobre as datas de nascimento e o endereço, nem todos sabiam, sendo assim, Carla solicitou que eles trouxessem o RG na aula seguinte e uma conta de energia. As demais informações da ficha foram exploradas seguindo a dinâmica do extrato.

O trabalho orientado por Carla, nessa produção escrita, teve como princípio uma demanda da turma, principalmente uma demanda social em relação à leitura e à escrita. Esse aspecto é evidenciado pela fala da Vaqueira ao destacar que: *“eu trabalho em uma pousada, meu sonho era aprender a escrever para preencher as fichas dos hóspedes na recepção e ler a bíblia também”*. Mediante tal anseio, Carla se apropriou de uma expectativa de aprendizagem dos estudantes para orientar sua prática pedagógica, reconhecendo assim que os jovens e adultos que frequentam a EJA chegam à escola com diversas expectativas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme já evidenciado por Leal, Albuquerque e Amorim (2013).

Outro ponto importante relativo à abordagem da professora, mostra uma interação tranquila e respeitosa, frente às dúvidas e anseios dos estudantes, como pode ser visto na fala de Pedro, quando considera a atividade difícil, sendo que no mesmo momento, Carla intervém destacado que *“tem nada não, nem que a gente passe a aula todo nisso. Eu só vou pedir as*

informações de vocês e vamos fazendo junto, devagar”. Além disso, por meio do extrato, percebe-se, mais uma vez, uma preocupação de levar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero trabalhado, os reconhecendo enquanto atores sociais cobertos de conhecimentos, singularidades (Lahire, 2004; Freire, 2006).

Sobre a abordagem pedagógica adotada tanto por Carla como também por Francisca, percebemos uma tentativa de reconhecer que o processo de alfabetização não ocorre apenas pelo processo de “codificação” e “decodificação” de palavras, sílabas, frases, mas também deve ocorrer por meio de experiências com textos. Nesse ponto, destaca-se a importância do uso de textos reais no contexto da EJA, pois eles oferecem mais elementos a serem explorados. Em atividades como produção de listas e preenchimento de fichas, os estudantes puderam manifestar tanto seus anseios diante dessas aprendizagens quanto os conhecimentos que já possuíam sobre os diversos gêneros trabalhados — o que não ocorreu nas atividades com pseudotextos ou palavras soltas, sem sentido concreto.

Com base em tais relatos, percebemos, em muitos momentos, práticas pedagógicas que evidenciaram o letramento ideológico, defendido por Kleiman (1995), Vóvio (2010), Street (2014), dentre outros autores. Esse aspecto pode ser melhor compreendido à medida que, em muitos dos eventos de letramento desenvolvidos, havia tanto o reconhecimento quanto a valorização dos conhecimentos que os jovens e adultos já possuíam sobre suas práticas de letramento, seja no contexto escolar, mas, sobretudo, fora da escola. Dessa forma, é possível, mesmo que parcialmente, remeter ao que Street (2014) discutiu sobre sua experiência na comunidade de Irã: dentro de uma mesma comunidade de pessoas, não existe apenas um tipo de letramento, mas sim vários letramentos que são expressos nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

7 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em toda a escrita desta tese, foi tomada como base de discussão a ideia de que pessoas jovens, adultas ou idosas, independentemente dos seus níveis de domínio do sistema notacional, em outras palavras, de alfabetização, possuem diversos conhecimentos ligados à leitura e à escrita, ou seja, fazem uso, em suas práticas sociais, de diversos eventos de letramentos. Ainda sobre isso, consideramos que as práticas relacionadas aos usos da leitura e da escrita se adequam ao público, ao local ou ao momento em que estão sendo usadas, nesse sentido, as constituindo enquanto algo social, histórico e cultural.

Após o desenvolvimento do estudo, e baseando-se nos dados oriundos das entrevistas, observações fora e dentro da escola, e aplicação de nossas diagnoses iniciais e finais, tecemos algumas considerações a respeito dos eventos de letramentos que os jovens e adultos, colaboradores do nosso estudo, vivenciam em suas práticas diárias, e é sobre esse aspecto que esse capítulo se situará, buscando responder aos objetivos propostos no início desta tese de doutoramento.

A respeito do primeiro objetivo, que versou sobre *traçar o perfil dos participantes da pesquisa, levando em consideração alguns aspectos que formam suas singularidades*, constatamos que nosso grupo de colaboradores era formado por pessoas singulares, mas que dentro dessas singularidades, particularidades, existiam diversas pluralidades, reafirmando o que nos diz Lahire (2004): “se queremos compreender o que faz a singularidade de uma família, de um microgrupo, ou de um determinado indivíduo, somos obrigados a vê-los como o produto da combinação singular de uma multitude de propriedades sociais”. Nesse sentido, em relação à variável idade, nosso público de pesquisa era formado por jovens e adultos, com idades variando de 27 a 49 anos. A respeito de suas profissões, boa parte trabalhava na agricultura, visto residirem em um município tipicamente rural. Em segundo lugar, vinham as ocupações de caráter doméstico: donas de casas, cuidadoras de idosos e empregadas domésticas e uma delas ocupava a função de serviços gerais.

Compreendendo ainda o perfil desses atores sociais, algo que já mostramos ser bem comum em investigações com jovens, adultos e idosos, relaciona-se aos motivos que os levaram a se evadir ou não frequentar as instituições escolares quando criança. Sobre esse aspecto, todos compartilham de perfis similares: a negação do seu direito ao processo educacional. Assim, as entrevistas mostraram que, na infância esses jovens e adultos não puderam estudar por questões ligadas ao trabalho infantil, à proibição de seus pais ou responsáveis, ao fato de não ter escola

próxima de suas residências. Ou seja, em todas as circunstâncias, o direito à educação formal lhe foi negado, fatos já abordados por Galvão e Di Pierro (2012).

Sobre os motivos de voltarem à escola na fase adulta, muitas expectativas surgem e revelam pessoas que são constituídas por diversos desejos a respeito dos seus processos de escolarização. A esse respeito, essa volta à escola é motivada pelo desejo de aprender a assinar o nome próprio, quando solicitado nas práticas sociais, e de aprender a ler e escrever para terem maior autonomia no momento de ler a Bíblia, de ajudar nas tarefas escolares dos filhos, na expectativa de encontrar um emprego melhor, saindo da condição de explorados por seus contratantes, assim como pelo desejo de serem vistos com mais privilégio pela sociedade, à medida que são pessoas que carregam consigo muitos constrangimentos (Galvão; Di Pierro, 2012; Souza, 2015; Leal; Albuquerque; Amorim, 2013).

Algo que surge nos perfis desses jovens e adultos é o reconhecimento de suas singularidades. Assim, não são apenas pessoas não alfabetizadas matriculadas em uma turma da EJA, mas, mais do que isso, são atores sociais que agregam valores em suas práticas diárias. Neste aspecto, são perfis de mães que precisaram constituir disposições maternas ainda na adolescência, mas que isso não as impediu de serem presentes nas vidas de seus filhos, participando de todo o processo de criação deles de forma cuidadosa e amorosa. São netos e netas que veem na relação com seus avós as experiências de amor, proteção e aprendizado que lhes faltaram quando crianças. São trabalhadores e trabalhadoras que lutam diariamente para prover o sustento da família, que buscam melhores condições para si e para seus pares, que atuam de forma consciente e crítica frente a exploração sofrida nos ambientes laborais. São homens e mulheres que interagem constantemente com diversas práticas de leitura e de escrita, que demonstram conhecimentos de diversos eventos de letramentos presentes em seus cotidianos. Por fim, mas não encerrando suas singularidades, são consumidores, produtores e disseminadores de conhecimentos e de cultura, assim, como afirmado pela Vaqueira, podem não saber ler, no sentido de serem alfabetizados, mas são contadores de histórias, no sentido de terem diversos letramentos.

No que se refere ao objetivo de *identificar eventos de letramentos vivenciados por jovens e adultos fora do contexto escolar*, em suas diversas práticas sociais constatou-se, por meio do acompanhamento extraclasse da Vaqueira, do Pedro e da Sofia, que esses sujeitos interagem diariamente com eventos envolvendo a leitura e a escrita, seja de forma autônoma ou com a ajuda de mediadores dos letramentos (Dorini, 2017). Esses eventos cotidianos contemplaram diversos gêneros textuais, tais como: lista de afazeres, lista de compras, leitura

de rótulos, leitura de avisos e recados, leitura de cardápios, leitura de placas, interação com receituário médico, escrita e leitura de bilhetes, preenchimento de fichas e, ainda, interações com diversos letramentos digitais, dentre eles, uso de aplicativos de músicas, escrita e leitura em aplicativos de mensagens, publicação de *stories* e uso de aplicativos educacionais voltados para a alfabetização.

Aprofundando um pouco nesses eventos de letramentos vivenciados no dia a dia dos jovens e adultos desta pesquisa, alguns pontos precisam ser destacados. Primeiro, os três participantes agiram, diante de fragmentos escritos, de forma natural, sem em nenhum momento se sentirem não pertencentes ao universo grafocêntrico, mostrando que mesmo não sendo totalmente alfabetizados, já estão imersos em práticas de letramentos, conforme já discorrido em Heath (1982), Street (2014) e Soares (2019). Um segundo ponto é que os usos sociais atribuídos aos diversos textos com os quais tinham contato não eram feitos de forma neutra ou sem sentido, mas, sim, eles sabiam identificar suas características, suas diversas funções sociais e o motivo de tais fragmentos serem relevantes em suas práticas sociais, como, por exemplo, o uso de listas de compras, placas de aviso e rótulos. A criticidade voltada à circulação desse texto também surge como algo importante na interação cotidiana, sendo assim, esse aspecto esteve presente no contato com o receituário médico, em que a letra não estava legível, fazendo com que Pedro se questionasse sobre a função que aquele tipo de escrita tinha, já que, para ele a função de um texto escrito é ser compreendido por seus leitores; se isso não ocorre, a escrita não promove sua função social. Fato esse também explorado na forma em que as informações escritas são pensadas para os rótulos de produtos.

Por fim, o acompanhamento extraclasse proporcionou, a essa pesquisa, uma reflexão de que é preciso parar para ouvir o que jovens e adultos não alfabetizados ou em processo de alfabetização sabem sobre a leitura e a escrita, saber quais são os eventos de letramentos em que eles interagem em suas práticas cotidianas, para assim, fomentar o planejamento vivenciado em sala de aula, pois, como nos questiona Paulo Freire: por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Ou seja, reconhecendo que estamos lidando com pessoas que já possuem diversos conhecimentos sobre a leitura e a escrita, fato mais que reafirmado nos dados desta tese.

A maior parte dos dados deste estudo foram coletados por meio de observações em sala de aula durante o ano letivo de 2023, acompanhando duas professoras que lecionaram em uma mesma turma do primeiro segmento da EJA, totalizando 54 dias de aulas observadas. Por meio

desse instrumento de coleta, pudemos contemplar o terceiro objetivo, ou seja, *identificar eventos de letramentos vivenciados durante as aulas em uma turma do primeiro segmento da EJA ao longo de um ano*. Ao que concerne esses eventos específicos oportunizados na sala de aula, constatamos que ambas as professoras envolveram os jovens e adultos em situações em que a leitura e a escrita estavam presentes, sendo um dos pontos de interseção entre elas. Por sua vez, como não havia a intenção de comparação de práticas pedagógicas, destacaremos quais eventos de letramentos foram mais comuns nas aulas de cada uma, considerando que nas práticas de ambas houve momentos de aproximação e distanciamento em relação às especificidades da EJA (Oliveira, 1999; Arroyo, 2001; Soares; Soares, 2014).

Em relação à leitura, pode-se considerar que foi o evento que mais predominou ao longo das observações escolares, visto que esteve presente em praticamente todas as aulas. Para permear a leitura, as professoras se valiam de atividades com leitura de palavras, leitura de frases ou de textos, sendo a primeira mais usual, principalmente por ser considerada por elas como fundamental no processo de alfabetização. As leituras de frases foram mais comuns nas aulas da professora Francisca, enquanto a leitura de textos ocorreu de forma similar nas práticas de ambas. Por sua vez, os momentos de leitura eram proporcionados de forma individual, em que as professoras destinavam um tempo para que os estudantes lessem, ou de forma coletiva, em que todos participavam.

Quanto aos eventos com a escrita, na maioria das vezes eles se destinavam à produção de palavras, com foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, estratégias como escrever palavras a partir da nomeação de figuras, completar palavras com sílabas faltantes, escrever por meio de ditados, retirar palavras de textos, além de atividades como caça-palavras e cruzadinhas, estiveram presentes. A escrita de frases também partiu da formação a partir de uma palavra dada e foi vivenciada nas aulas da professora Francisca, assim como as estratégias de leitura e escrita de frases motivacionais e o jogo da forca.

Em relação à leitura e escrita de textos — eventos vivenciados em menor quantidade, especialmente no que diz respeito à produção textual — tivemos momentos que se aproximavam e que se distanciavam das especificidades voltadas para o ensino de jovens e adultos. Sobre os aspectos que se aproximavam, tivemos a oportunidade de trabalhar com escrita e leitura de listas, rótulos de produtos, placas e poemas, textos que quase sempre dialogavam com as expectativas de aprendizagem do mundo adulto, correspondendo a práticas reais de letramentos. Por sua vez, também tivemos muitos momentos em que os usos indevidos de recursos foram feitos, principalmente oriundos de atividades do universo infantil, sendo

esses predominantes em sala de aula, como, por exemplo, o apresentado nas análises “a bota de Beto”, que os próprios estudantes não viram sentido social na exploração do texto.

Outra interseção entre os eventos de letramento oportunizados pelas duas professoras foi o momento de acolhida, que, mesmo sem envolver fragmentos escritos, quase sempre incluía discussões sobre expectativas em relação à leitura e à escrita. Além disso, o tempo destinado a acolhida dos estudantes ocupou uma função social importante para a turma, pois se tornou o momento em que cada um trazia diversas reflexões sobre casos e acasos que ocorriam em seu dia a dia, versando sobre diversos temas: emprego, saúde, condição de analfabetismo, violência, expectativas sobre a escola, questões de cunho pessoal, dentre outros.

Tomando como referência essa relação entre professoras e estudantes, chegamos às considerações em relação ao último objetivo traçado nesta tese, que correspondeu a *averiguar se e como os eventos de letramentos, vivenciados em sala de aula, poderiam dialogar com as especificidades dos jovens e adultos da EJA e com o que eles vivenciam fora da escola*. Muitas das ações realizadas em sala de aula, como já destacado, foram ao encontro das especificidades do público adulto, sendo que, nessa tentativa de aproximação, tivemos muitos eventos de letramentos que auxiliaram a tecer uma relação direta com os vividos por esses sujeitos fora da escola. Assim, como exemplos, temos as discussões geradas em torno dos gêneros textuais, nas quais ambas as professoras se esforçaram para contextualizar a relevância e a função social da apropriação desses textos para usos cotidianos, como listas de compras, fichas e rótulos de produtos. Além disso, também foram realizadas discussões sobre poemas, biografias e cartas pessoais.

Além disso, o movimento de trazer os conhecimentos dos estudantes sobre a circulação dos textos também estiveram presentes, à medida que se explorava as expectativas e os usos que faziam desses textos em suas práticas cotidianas, como, por exemplo, a produção de listas e o preenchimento do formulário, ambas propostas para sanar uma expectativa de aprendizagem surgida a partir do diálogo com os estudantes. Consideramos que todos esses momentos foram cruciais, pois aproximavam ainda mais os saberes que os jovens e adultos tinham com os saberes promovidos pela instituição escolar, oportunizando, por exemplo, a valorização do repertório de conhecimentos que eles trazem para sala de aula (Freire, 2005; Simões; Fonseca, 2014).

Ainda sobre esse aspecto, consideramos que outras ações poderiam ter sido desenvolvidas, como, por exemplo, a escolha de materiais mais adequados à realidade dos estudantes. Nesse sentido, as atividades de alfabetização poderiam ter priorizado textos mais

reais, que eles já tinham um domínio de características expressas de formas orais, como foi comprovado nas observações extraclasse.

Todavia, é importante saber que, mesmo com esse movimento de aproximação e distanciamento entre as vivências dos estudantes em práticas de leitura e escrita vividas no cotidiano e as oferecidas pelo ambiente escolar, ao final do ano letivo de 2023 constatou-se que todos os estudantes tiveram avanços significativos na apropriação do sistema de escrita alfabética, ou seja, na alfabetização. Isto é, se muitas das expectativas dos jovens e adultos ao retornarem à escola envolvem a possibilidade de aprender a ler e escrever, nesse aspecto, as ações pedagógicas desenvolvidas favoreceram esse processo.

Por fim, após destrinchar cada um dos objetivos propostos, torna-se necessário resgatar a tese adotada neste estudo. Sobre ela, partimos da premissa de que *jovens e adultos estão imersos, em suas práticas sociais, em situações que remetem à vivência em distintos eventos de letramentos, tendo conhecimentos sobre muitos deles, mas dentro do contexto escolar esses eventos podem não ser reconhecidos, ou ainda, não fazerem parte das práticas pedagógicas vivenciadas por eles, o que pode causar prejuízos em suas aprendizagens.*

Em muitas das pesquisas apresentadas ao longo desta tese, principalmente aquelas oriundas de dissertações e teses, foi verificado que, em muitas práticas pedagógicas, os conhecimentos dos estudantes não eram levados em consideração, ou seja, em muitos momentos, o trabalho com o letramento acontecia de forma autônoma, com uma abordagem que envolvia apenas o ensino de uma única forma de alfabetizar ou letrar, desconsiderando tudo que os jovens e adultos sabem sobre a leitura e a escrita.

Ao partimos da tese citada anteriormente, e por meio dos objetivos elencados neste estudo, confirmamos que os jovens e adultos, colaboradores de nossa pesquisa, participam de diversos eventos de letramentos em suas práticas cotidianas, ora de forma autônoma, com estratégias desenvolvidas para sanar a dificuldade com a leitura e com a escrita, ora com o auxílio de outras pessoas. Mas, independentemente da estratégia utilizada, é perceptível que cada um dos oito atores sociais participantes já traz para sala de aula diversos conhecimentos do mundo grafocêntrico e já interage, diariamente, com diversos eventos de letramentos.

Em relação à segunda perspectiva adotada, foi confirmada parcialmente, visto que muitos conhecimentos que os jovens e adultos tinham foram resgatados em sala de aula e, mais do que isso, foram tomados como base para o trabalho pedagógico. Além disso, um ponto que fez com que o reconhecimento que jovens e adultos têm diversos saberes, relacionou-se com as

oportunidades de diálogo por meio de explorações de diversos conteúdos ligados à leitura e à escrita de forma oralizada, fazendo com que todos participassem.

Diante do discutido, ficaria como sugestão que os materiais usados pudessem contribuir, em sua essência, com a valorização das singularidades desses jovens, pois como foi verificado, muitos recursos se afastaram completamente das vivências reais da leitura e da escrita, assim se afastando também dos conhecimentos que esse público tem e traz para sala de aula.

Para finalizar este capítulo, vale a pena tecer algumas considerações a respeito da pesquisa. Inicialmente, é preciso externar a importância em desenvolver estudos que envolvam o público da EJA, principalmente estudos que explorem o que esses estudantes sabem sobre algo, como, por exemplo, sobre a leitura e a escrita, saindo do senso comum de que, por não serem alfabetizados, não possuem conhecimentos, superando assim os diversos discursos pejorativos que os cercam. Ainda sobre esse aspecto, reafirmando a relevância no desenvolvimento de pesquisas etnográficas, pesquisas que adentram os espaços escolares, como também vão além desses espaços, como as diversas práticas em que pessoas não alfabetizadas ou com pouca escolarização, estão inseridas, constatando *in loco* os usos que esses atores sociais fazem de seus conhecimentos. Encerrando essa discussão, destacamos que esta pesquisa pode contribuir para tecer um novo olhar a respeito de jovens e adultos considerados não alfabetizados. Além disso, pode reafirmar a importância da valorização dessa modalidade para a educação brasileira, visto que ainda temos uma demanda de público e que, com as novas políticas públicas a serem aplicadas, poderemos ter um novo olhar para essas pessoas de características tão singulares. Ainda sobre esse ponto, é preciso destacar que esta tese pode contribuir para o incentivo à implementação de currículos voltados para a EJA, visto que, no município da pesquisa, isso é ignorado, fato que pode acontecer em vários outros municípios brasileiros, acarretando em prejuízos conceituais e práticos para o público que forma a EJA.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de adultos em processo de alfabetização**: reflexos da escolarização nas práticas de leitura. (Tese de doutorado - Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, Santa Catarina, 2012.
- ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Orgs.). **A alfabetização de Jovens adultos**. Em uma perspectiva de letramento. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de Albuquerque.; MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andrea Tereza 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. de.; MORAIS, A. G. de (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ALVES, Dayse Auricéa S.; RODRIGUES, Linduarte Pereira. A construção da escrita: compreensões a partir do diário de classe. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza, 2014.
- AMOSSY, Ruth. **Imagem de si no discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANDRADE, Maria Eurácia B.; ESTRELA, Sineide. C. Práticas de leitura e escrita de pessoas jovens, adultas e idosas: interações e conexões. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis, 2021.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp 19-48.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 11, pp. 09-20, 2001.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. SOARES, L., GIOVANETTI, M. A. & GOMES, N.L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 7 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR.

BARROS, Flávia Regina de. **Alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas [s.n], 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Educação Popular no Brasil". In: Gadotti, M. (org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por amostra de domicílio. ISBN 978-65-87201-09-2, IBGE, 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 junho.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024.

BRASIL. **Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos: Fazendo Escola**. Resolução/CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005.

BRASIL. **Programa Recomeço**. Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001.

BUHNE, Antonaide Rodrigues. **Programa Escola Zé Peão**: uso social da leitura e da escrita dos Operários-Educandos da Construção Civil. Dissertação (Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, Paraíba, 2016.

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na Educação de Jovens e Adultos: da vida para a escola e da escola para vida**. Tese (Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Educação). Recife, 2017.

COSTA, Renato Pontes.; DUARTE FILHO, José Elesbão. Paulo Freire e a alfabetização de jovens e adultos: uma perspectiva sobre o analfabetismo na contramão do preconceito contra o analfabeto. **RevistAleph**. fev. 2022. n° 38.

COUTO, Charliel L. **Um estudo sobre o uso do bingo das grandezas e medidas na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

COUTO, Charliel L. **Utilizando jogos no ensino das estruturas aditivas na educação de jovens e adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Rural de Pernambuco). Garanhuns, 2014.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Financiamento da educação e pacto federativo: qual o papel do FNDE?** Curitiba: Appris, 2022

DI PIERRO, Maria Clara.; JOIA, Orlando.; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n° 55, p. 58 – 77, Nov. 2001.

DIAS, Maíra Tomayno M.; GOMES, Maria de Fátima C. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**, v. 31, n.02, Belo Horizonte, 2015.

DORINI, Livia Fagundes Neves. **Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na Educação de Jovens e Adultos**. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Linguística- Universidade Federal de Juiz de Fora). Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

FALCÃO, Ildete da Silva. **O enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no município de castanhal, na amazônia paraense: a velhice negada e a educação “garantida”**. Dissertação. (Programa de pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Universidade Federal do Pará). Castanhal, 2019.

FERRARO, Alceu R.; LEÃO, M. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do direito de voto. **Educação Unisinos**. 2012.

FERREIRA, Josemar Guedes. **“Jesus vai voltar e eu não aprendo a ler”**: práticas de leitura e escrita de mulheres em condição de analfabetismo. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização**: intersecções na vida cotidiana. Educar. Curitiba: Editora, UFP, 2007.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. C.; BENITE, Claudio R. M.; PEREIRA, Viviane S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GALLERT, Janice. Alfabetização e letramento no contexto da Educação de Jovens, Adultos – EJA. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió, 2020.

GALVÃO, Ana M. de O.; DI PIERRO, Maria C. **Preconceito contra analfabeto**. 2º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GARCIA, Silvana. **Memórias de vida de estudantes idosas em uma sociedade grafocêntrica**: da ausência de escolarização ao letramento. Dissertação. (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho). São Paulo, 2020.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Método de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

GLÉRIA, Ana Carolina. F. C. **Escola da vida**: conhecimentos de adultos analfabetos sobre a escrita. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco). Recife, 2010.

GRAFF, Harvey. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, jan./abr. 2016.

GRAFF, Harvey. J. **Os labirintos da Alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRAFF, Harvey. **The Legacies of literacy**: continuities and contradictions in western cultures and society. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

GUEDES, Carine Schenkenberg; LOUREIRO, Armando de Paulo Ferreira. Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? **Laplage em Revista**, vol. 2, núm. 1, pp. 7-21. Universidade de São Carlos, 2016.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in society**. v. 11, p. 49-72. 1982.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro** de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro** de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KAUARK, Fabiana S.; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos. H. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, Â. B. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. Coleção letramento, educação e sociedade.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 2003.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de.; AMORIM, Leila B. de. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: reflexões que ajudam a planejar o ensino. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; MORAIS, A. G. de (orgs). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LIMA, Alessandro; GUERRA, Nonete B.; LIRA, Benize F. Evolução da legislação brasileira sobre rotulagem de alimentos e bebidas embalados, e sua função educativa para promoção da saúde. **Higiene Alimentar**, v. 17, n. 110, p. 12-17, 2003.

LIMA, Ediany Aparecida P. **"Sou analfabeta, mas não sou pacata"**: Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão. Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2016.

LIMA, Leila Brito de A. **Práticas de letramento dos estudantes Jovens e Adultos dentro e fora do espaço escolar**: protagonismo, resistência e emancipação. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco). Recife, 2018.

MACÁRIO, Rosely. O. O letramento e os caminhos possíveis para a formação de leitores em EJA. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande, 2015.

MORAIS, Artur G. de.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **A alfabetização de jovens adultos. Em uma perspectiva de letramento**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Marcos A. **Metodologia de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora livraria de Física, 2011.

NASCIMENTO, Silvia. R. EJA: leitura, letramento e contexto social. In: **Anais do III Congresso de Educação**. Natal, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 59 – 73, Set/Out/Nov/Dez, 1999.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e Educação de Adultos (6a ed.). São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA. Tese (doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**. Dissertação (mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em Linguística). Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

PEREIRA, Áurea da Silva. Cenas de letramento – revelações de uma idosa na sala de aula: “quero andar na pisada de quem sabe mais...”. In: Reunião Anual da ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais da ANPED**, 2012.

PEREIRA, Marina Lucia de C. **A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Desportos. **Currículo de Pernambuco**: educação de jovens e adultos. Ensino Fundamental. Recife: a secretaria, 2021.

RIBEIRO, Vanessa. T. **“Pra ler pra onde eu vou e pra onde eu volto”**: um estudo de caso sobre as práticas socioculturais de letramentos na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade do Estado do Rio de Janeiro). São Gonçalo, 2018.

RIBEIRO, Vera. M. (org). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Alexsandro da *et al.*, Desafios da Alfabetização de jovens e adultos: o programa Brasil Alfabetizado em foco. In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; LEAL, Telma Ferraz (org). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Carlos Eduardo Dias da. A literatura de cordel no processo de letramento: um estudo de caso na educação de jovens e adultos. In: **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza, 2019.

SIMÕES, Fernanda M.; FONSECA, Maria da Conceição F. R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, 2015.

SKOREK, Cenira Rosa Cechin. A educação de pessoas jovens, adultas e idosas: a alfabetização na perspectiva do letramento. **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis, 2021.

SOARES. Leônicio. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leônicio J. G.; SOARES, Rafaela C. e S. (2014). **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos**: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª edição. Belo Horizonte: autêntica editora, 2019.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO (Org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, pp. 89-114.

SOUZA, Andréia Luciane Sol. **“É tudo no dedão!”** - constrangimentos vividos por adultos em processo de alfabetização. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais). Belo Horizonte, 2015.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1º Edição. São Paulo: Parábolas Editorial, 2014.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: M. M.; CARVALHO, G. T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, Brian. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 15).

TROMM, Maria Isabel.; KOERNER, Rosana Mara. Práticas pedagógicas de letramento na EJA. **Anais do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização – Conbalf**. Belo Horizonte, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech**: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos. 2022.

VENÂNCIO, João C.; DI GIORGI, Cristiano A. G. As séries iniciais da educação de jovens e Adultos em nível municipal e as políticas Públicas implementadas – em busca de Novos significados. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 129-150 jul./dez. 2009.

VIANNA, Heraldo Maecelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Editora Plano, 2003.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 401-431, jul./dez. 2010.

ZANETTI, Maria Aparecida. O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Fóruns de EJA do Brasil. **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Universidade Fumec, Belo Horizonte, Ano, 10. n. 15 p. 103-120 jul./dez. 2013.