



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Josilene de Souza Santos

**Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como
formar leitores e escritores?**

Rio de Janeiro

2012

Josilene de Souza Santos

Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação inclusiva e processos educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jane Paiva

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237

Santos, Josilene de Souza.

Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos :
como formar leitores e escritores? / Josilene de Souza Santos. – 2012.
127 f.

Orientadora: Jane Paiva

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Leitura (Educação de adultos) – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Escrita
criativa (Educação de adultos) – Teses. 3. Leitura – Estudo e ensino – Teses.
4. Educação de adultos – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Paiva, Jane.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt

CDU 374.7:028.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação.

Assinatura

Data

Josilene de Souza Santos

Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: Educação inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 27 de março de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Jane Paiva (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^o. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Rio de Janeiro

2012

Aos jovens e adultos, sujeitos da minha investigação, pessoas únicas, batalhadoras e que representam o coração da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Jane Paiva, pela paciência em conviver com as minhas ansiedades e pela firmeza na condução dessa pesquisa.

Ao professor Luiz Antônio Gomes Senna, a quem eu tenho profunda admiração e carinho.

À professora, Edna Castro de Oliveira, que gentilmente aceitou o convite para enriquecer a defesa.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro que representou os meus primeiros passos rumo ao magistério.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), pela competência de sua equipe que resultou em um dos conceitos mais elevados em nível de pós-graduação.

Ao CNPq e à Capes, pelo financiamento durante meu tempo de curso.

À equipe do Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (PROALFA), em especial, às professoras Anna Helena Moussatché, Marlene Dias e Josiane de Souza Soares, pela oportunidade no início da graduação de aprender a trabalhar em equipe e incentivar a pesquisar sobre jovens e adultos.

Ao Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Jane Paiva, pelas trocas semanais e de grande importância para a minha formação acadêmica e profissional.

À professora, Sonia Griffó, pela gentileza de me ajudar na elaboração do preprojeto para a seleção do mestrado.

Ao meu avô, Josias Guilhermino de Souza, de quem eu gostaria de receber um abraço no dia da defesa, mas que se foi cedo demais.

À minha avó, Adaías Rastoldo de Souza, por ter me educado até o fim.

À minha mãe, Orly Rastoldo de Souza, pela compreensão quando me via horas frente ao computador, preocupada com as várias noites mal dormidas e pelo incentivo com que me alimentava a cada dia.

Ao meu irmão, Nélio de Souza Santos, pelo carinho e apoio.

À minha prima, Jady Rastoldo Nogueira, pela ajuda na confecção de pôsteres e no capricho em produzi-los para meus eventos.

Ao meu tio, Ofir Rastoldo de Souza, simplesmente por ser meu tio!

Aos amigos, companheiros que partilharam dores e alegrias durante a trajetória acadêmica, em especial, Bonnie Axer, minha grande amiga e uma das maiores incentivadoras para cursar o mestrado.

Ao Dilton Ribeiro do Couto Júnior, pelo “aluguel” de seus ouvidos na elaboração dos trabalhos. Valeu amigo!

À Rejane Cristina Barreto Faria, parceira de muitos trabalhos e responsável por muitas risadas nos momentos mais tensos.

A todos que fizeram parte desse caminho trabalhoso, com muito aprendizado e cheio de surpresas. Muito obrigada!

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde é
 pousam no livro que lê.
Quando fechas o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
 e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...

Mário Quintana

RESUMO

SANTOS, Josilene de Souza. *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?*. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

No processo escolar de formação de leitores e escritores há um movimento ativo do sujeito com o texto, sendo o professor interlocutor e mediador desse processo. A presente pesquisa pôde verificar como a legitimação do conhecimento de mundo de sujeitos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização, em sala de aula, possibilitou o autorreconhecimento da condição de cada um como *leitores e escritores*. Para chegar a esse “achado”, investiguei práticas de leitura e escrita em uma classe de educação de jovens e adultos (EJA), buscando relacioná-las aos usos cotidianos da leitura e da escrita na vida dos sujeitos dessa classe. Busquei auxílio em contribuições teóricas de autores do campo da EJA, e de outros, cujos estudos são referência na área da leitura e da escrita e da formação de leitores e escritores, do mesmo modo que fui auxiliada na compreensão de como me valer de procedimentos metodológicos, para melhor capturar as revelações da prática pedagógica, durante o período de observação empreendido na classe. A abordagem teórico-metodológica adotada, de natureza qualitativa, contou com observações sistemáticas e instrumentos como o diário de campo, entrevistas semiestruturadas e uma ficha perfil dos sujeitos da pesquisa. Dispondo desses diversos recursos, pude perceber o processo de formação de leitores e escritores em uma turma já alfabetizada do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro. Como reflexão final de meu estudo, arrisco afirmar que as práticas pedagógicas de leitura e escrita propostas pela professora na turma investigada rompiam com a *lógica abissal* (como nomeada por SANTOS, 2009), uma vez que as atividades levavam em conta a realidade e os conhecimentos dos sujeitos, não se restringindo a saberes escolares, considerados pela lógica hegemônica de hierarquia de mundo, como os únicos válidos. Outras questões, entretanto, nessas práticas de leitura e escrita puderam ser questionadas, como o fato de as atividades serem individuais, em maioria, apesar dos debates permanentes realizados no coletivo. Também o diálogo prioritariamente se dava entre professora e alunos, e não entre pares, o que restringia a horizontalidade da interlocução entre sujeitos. Por fim, reflexiono quanto à lógica escolar de organização do Programa, em que os avanços na aprendizagem têm sequência serial, o que põe em cheque concepções de *continuum* na EJA e, em última instância, do direito a aprender por toda a vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas de Leitura e Escrita. Leitores e Escritores.

ABSTRACT

It is well known that there is an active movement of the subject towards the text, involving the training of readers and writers in school, the teacher being both interlocutor and mediator in the process. Through this investigation, it was possible to demonstrate how the knowledge of the world brought to the classroom by young and adult learners with little or no schooling is legitimized, enabling them to acknowledge their status as readers and writers. To take hold of this “finding”, a research in reading and writing practices in a youth and adult education classroom (EJA) was carried out, with the purpose of relating them to the practices of reading and writing in those learners’ daily lives. I have resorted to theoretical contributions from reference studies in reading and writing acquisition and also in the training of readers and writers, that were produced by authors in the field of EJA as well as other areas. Classroom observation also helped us to develop a better understanding of the importance of resorting to methodological procedures as a means to grasp the revelations of the pedagogical practice. The theoretical-methodological approach adopted is of a qualitative kind. It made use of instruments such as a field diary, semi-structured interviews and a profile card, i.e., a card meant to register each subject’s profile, besides systematic observation. These instruments were useful to prompt us to perceive what was going on in the readers and writers’ education process inside a classroom which integrated the Youth and Adult Education Program (PEJA) in that particular municipality of the State of Rio de Janeiro. I dare say that the reading and writing teaching practices proposed by the teacher in the classroom under investigation represented a break from *abyssal logic* (as nominated in Santos 2009), since the activities carried out took into account the learners’ life conditions and their own knowledge, not restricting themselves to the school selection of contents, which are looked at by the hegemonic logic in the world hierarchy as the only legitimate knowledge. Nevertheless, other issues related those reading and writing teaching practices could be questioned. One of them is the fact that most of the activities were done individually, although debates were conducted permanently with the participation of the whole group. Furthermore, the dialogues involved primarily teacher and students, instead of students and their peers. This practice limited the horizontal interaction among subjects. Finally, I think that the organization of the Program was inspired in the school logic, which requires that the learning process advances along a serial sequence, thus questioning the concept of *continuum* maintained by EJA and, ultimately, the students’ right to lifelong education.

Keywords: Youth and Adult Education. Reading and Writing Practices, Readers and Writers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Ficha de perfil de sujeitos.....	30
Quadro 2- Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos.....	31
Quadro 3 - Matrículas na rede municipal do Rio de Janeiro.....	39
Quadro 4 - Pesquisa Motivos da Evasão Escolar.....	66
Quadro 5 - Atividades realizadas no trabalho.....	68
Figura 1 - Caderno de João, registro sobre o pai.....	72
Quadro 6 - Tipos de atividades recorrentes.....	86
Figura 2 - Questionário respondido por uma aluna sobre preconceito.....	96
Quadro 7 - Questionário sobre pontos turísticos do Rio de Janeiro.....	104
Figura 3 - Roteiro turístico elaborado por um aluno.....	105
Figura 4 - Charge da dengue.....	107
Figura 5 - Questionário respondido por um aluno sobre a charge.....	108
Quadro 8 - Categorias em subsídio ao trabalho de grupo.....	109
Figura 6 - Cartaz da região Nordeste.....	110
Figura 7 - Cartaz da região Centro-Oeste.....	111
Figura 8 - Cartaz da região Norte.....	112
Figura 9 - Cartaz da região Sul.....	112
Figura 10 - Cartaz da região Sudeste.....	113

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	12
1	PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.1	A observação sistemática.....	25
1.2	Os instrumentos utilizados.....	27
1.2.1	<u>Diário de campo.....</u>	28
1.2.2	<u>Ficha de perfil dos sujeitos.....</u>	29
1.2.3	<u>Roteiro de entrevistas semiestruturadas.....</u>	30
2	RUMO À ESCOLA: PRIMEIROS PASSOS.....	33
2.1	Histórico e funcionamento do PEJA.....	36
2.2	Os Centros de Estudos.....	38
2.3	Estrutura da escola.....	39
2.4	Projeto pedagógico 2011.....	42
3	LEITURA E ESCRITA: COMO APRENDEM JOVENS E ADULTOS?.....	45
3.1	A curiosidade que a leitura desperta.....	45
3.2	Surgimento da escrita.....	47
3.3	O nascimento do leitor de códigos escritos.....	48
3.4	A formação de leitores e escritores pelo conhecimento de mundo.....	49
3.5	Interação/interlocução na formação de leitores e escritores.....	51
3.5.1	<u>Interação humana.....</u>	51
3.5.2	<u>Interação entre leitores e autores mediados pelo texto.....</u>	52
3.5.3	<u>Tecendo os fios da leitura com as experiências de vida dos leitores.....</u>	53
3.6	Práticas de leitura e escrita na escola.....	54
3.6.1	<u>Ler, criar e recriar.....</u>	57
3.7	A alfabetização intimamente ligada à prática social.....	59

3.8	A hierarquização de saberes: leitores e escritores inseridos em uma lógica abissal	61
4	SUJEITOS DA PESQUISA	65
4.1	Ouvindo os sujeitos: falas e histórias de vida, histórias de leitura e de escrita	70
4.1.1	<u>De migrante a escravo no Rio de Janeiro</u>	70
4.1.2	<u>“A caneta é mais leve que o pau da vassoura”</u> : o relato de uma mineira de personalidade marcante.....	75
4.1.3	<u>Quando a coragem fala mais alto: o retorno aos estudos e a volta por cima</u>	77
4.1.4	<u>A esperança de uma alagoana em persistir nos estudos</u>	80
5	NUNCA É TARDE PARA APRENDER: OS SUJEITOS DO CONHECIMENTO E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	84
5.1	Eventos orais: a prática da oralidade na formação de leitores e escritores...	87
5.2	Eventos de escrita: cópias do quadro	89
5.3	Eventos de leitura	90
5.4	Da lógica abissal à afirmação de direitos	91
5.4.1	<u>Preconceito racial</u>	92
5.4.2	<u>Preconceito cultural</u>	94
5.4.3	<u>Preconceito regional</u>	97
5.5	A imaginação e a capacidade criadora dos adultos: os “artistas do cotidiano”	102
5.6	Reconhecimento social: podem não alfabetizados/escolarizados ser leitores e escritores?	103
6	REFLEXÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXO A - Roteiro de observação da prática pedagógica em classe de educação de jovens e adultos – pesquisa de campo.....	123
	ANEXO B - <i>Fac simile</i> de excerto de registro em diário de campo.....	125
	ANEXO C - Exemplo de questionário usado como prática de escrita pela professora em classe de EJA	126
	ANEXO D - Samba enredo 2009 da Mangueira.....	127

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A alfabetização, uma prática política, contribui para atender um dos direitos básicos de sujeitos homens e mulheres de todas as idades — muitos negados e não respeitados —, como o direito de aprender a ler e a escrever. Sujeitos não alfabetizados relacionam-se, diretamente, a grupos sociais em situação socioeconômica desfavorável.

A democratização da educação tem propiciado condições para reduzir a desigualdade e, nesse sentido, é a apropriação do sistema de linguagem escrita a condição fundamental para participar da cultura escrita que rege a vida social. O sistema da cultura escrita é fundamento em todas as sociedades grafocêntricas, e as bases políticas que dela se apropriaram exigem dos indivíduos o conhecimento e uso do sistema, para que possam ter “voz” nos grupos sociais a que pertencem.

A formação de leitores e escritores não se faz pelo tecnicismo que perdurou e, de certa maneira, perdura até hoje na sociedade. Como visão técnica, o saber dos indivíduos sobre a cultura escrita — se na condição de analfabetos — inexistente, “culpabilizados” ao longo da história da educação de jovens e adultos (EJA) por não terem cumprido os ritos de passagem pela escola, aprendendo. Dessa escola têm sido apartados, na associação perversa pobreza e não alfabetização/não escolarização. A visão preconceituosa sobre os mais pobres, sem estudo formal e “moldados” para um sistema capitalista dominante, restringe-se a “permitir” sua participação como mão-de-obra barata e condicionada a serviços subalternizados.

Formar leitores e escritores é ideia que pressupõe ter consciência do repertório cultural de cada um. Como afirma Kalman (2009, p. 77) é preciso: “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”. O pensamento da autora esclarece que a construção do conhecimento e a formação de leitores e escritores se dão por meio do sentido da leitura na vida social e não somente pelo aprendizado e decifração do código escrito.

Entender a formação de leitores e escritores como processo que perdura por toda a vida, a partir de experiências e vivências, é compreender a formação para a cidadania, que requer competência sobre a cultura escrita para a participação na vida social. O domínio do código escrito é instrumento que permite autonomia para inserção no universo da cultura escrita e não pode ser tratado como ferramenta privativa de grupos sociais dominantes. O código não pode ser desconsiderado, pois sua apropriação e a valorização do conhecimento de cada indivíduo mudam o olhar sobre o papel e o lugar da educação. Posturas reflexivas e direcionadas ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita são condições fundamentais

de professores e educadores que trabalham com processos de formação de leitores e escritores.

Jovens e adultos não alfabetizados, mesmo quando “discriminados” pela sociedade em que vivemos, conseguem sobreviver e conviver em um universo competitivo. Sua formação como leitores e escritores não nasce no espaço escolar formal, considerado como o “único” lugar da aprendizagem. Outros meios de aprender e outros conhecimentos são acionados como estratégias de continuidade à vida, e fazem parte das formas humanas de viver e acontecem por meio das experiências de cada um.

A partir dessas reflexões iniciais que *sulearam*¹ a minha escrita formulei minhas questões de pesquisa, delimitando meu objeto de estudo, meus objetivos específicos e meu referencial teórico, articulando-os com meu percurso metodológico.

Meu objeto de pesquisa focou-se nas práticas pedagógicas de leitura e escrita propostas pelo professor de jovens e adultos, e em uso pelos sujeitos alunos durante as aulas, em um semestre letivo.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da curiosidade de identificar que práticas de leitura e escrita são desenvolvidas na instituição escolar que se relacionam com contextos de uso social para, então, compreender o vínculo entre essas práticas escolares e as práticas cotidianas de leitura e escrita utilizadas na vida de sujeitos jovens e adultos.

Para conformar o *corpus* de meu objeto de estudo, observei e descrevi práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe de EJA do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do município do Rio de Janeiro, em escola da rede pública municipal. Minha escolha contemplou o PEJA I, correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, mas direcionada ao Bloco II, com um alunado alfabetizado, entendendo que, neste Bloco, devem-se dar atividades de consolidação / continuidade da formação de leitores e escritores.

¹ O termo “SULear” substituindo “NORTear”, utilizado normalmente em escritas e falas para designar uma “orientação” geográfica, surgiu nos estudos sobre representações e apropriações de conhecimentos nos Hemisférios Norte e Sul, realizados pelo físico Márcio D’Olne Campos (1999), na atualidade professor colaborador da UNIRIO. Os conceitos considerados pelo autor demonstram como o discurso hegemônico, baseado na visão de mundo a partir do Hemisfério Norte, rege a vida e a visão de mundo do Sul, apesar das referências diversas utilizadas pelas populações. Assim, Campos demonstra que a expressão nortear, por exemplo, é construída como referência de orientação (voltar-se para o oriente, e não para o ocidente...) a partir da estrela Polar, visível apenas no Hemisfério Norte, enquanto no Sul a referência sempre foi feita pelo Cruzeiro do Sul. Esses conceitos, segundo Campos, demonstram a apropriação ideológica, naturalizada e não científica na incorporação dos saberes em nosso cotidiano —, e apontam uma “única” direção, independentemente de o observador estar ao Sul ou ao Norte. Igualmente, os estudos de Boaventura de Sousa Santos (2010), em especial, *Epistemologias do Sul* demonstram também o discurso inaceitável, fortemente hegemônico e superior das classes dominantes do Norte, designador das rotas a serem tomadas pelos indivíduos e classes dominadas, pertencentes ao Sul que, supostamente, por não possuírem poder de decisão e não terem direção, passam a ser guiadas pelo Norte dominante. Assumo o termo “SULear”, como utilizado por Campos (1999), que surge para demarcar a posição autônoma dos indivíduos do Sul, diferentemente do que tem sido imposto historicamente como padrão.

Por práticas de leitura e escrita, que busquei observar em sala de aula, entendo as que favorecem a formação, como leitores e escritores, de jovens e adultos, e que estabelecem vínculos com o cotidiano dos alunos e suas práticas sociais. Será que os sujeitos conseguem associar atividades escolares com necessidades de leitura e escrita sentidas em suas rotinas de vida?

O interesse em investigar práticas de leitura e escrita a partir do contexto escolar importa para a compreensão de como se dá a formação de leitores e escritores como processo vinculado ao repertório cultural de cada sujeito. O movimento proposto de investigar a formação de leitores e escritores pelo viés escolar a partir das práticas pedagógicas que a constituem, contribuiu para conhecer as relações estabelecidas entre práticas escolares e práticas sociais de uso da leitura e da escrita, inseridas no universo da cultura escrita.

Fundamental, nesse percurso, foi a busca de teóricos que tratam das temáticas leitura e formação de leitores e escritores, assim como das concepções que consolidam a compreensão da área da educação de jovens e adultos pela vertente escolarizada, para sustentar possíveis ideias e surpresas que venham a surgir no decorrer do estudo.

A relevância da pesquisa assentou-se na possibilidade de fazer emergir sentidos de usos da leitura e da escrita na vida cotidiana de sujeitos jovens e adultos e seus repertórios culturais, a partir de práticas de leitura e escrita desenvolvidas em classes do PEJA, pela observação e diálogo com as vivências que ali estabelecem. Segundo Paiva (2010, p. 13), por essas práticas, sujeitos jovens e adultos interagem com os outros, com o mundo e consigo mesmos, criando relações simbólicas que possibilitam visões autônomas da realidade, tanto escolares quanto das práticas sociais e de desenvolvimento pessoal.

O objetivo geral da presente pesquisa foi investigar práticas de leitura e escrita desenvolvidas em instituição escolar que oferece educação de jovens e adultos, e que se relacionam com contextos de uso social, visando a compreender o vínculo entre essas práticas escolares e usos cotidianos da leitura e escrita na vida de sujeitos jovens e adultos, e se essas práticas são constitutivas de um processo de formação de leitores e de escritores.

A partir de tal investigação, procurei entender processos de aprendizagem da leitura e da escrita desses sujeitos sociais, não experientes no uso do código grafocêntrico característico da cultura escrita, cujo caminho é acompanhado de dificuldades e de estigmatizações que, muitas vezes, os desmotivam a penetrar neste universo. O estigma do “analfabeto”, do que não sabe ler e escrever “fere” a autoestima e propicia a negação de capacidades e, em muitos casos, provoca a desistência das salas de aula, porque são considerados “incapazes” de aprender. Apesar de histórias de vida riquíssimas, de

conhecimentos únicos e de modos próprios de viver na condição de pouco escolarizados e, em consequência, de não usuários da língua escrita, pertencem à sociedade e realizam diversas práticas sociais em seu dia a dia, assim como os sujeitos escolarizados/alfabetizados, mas em condições desiguais. A valorização do código escrito como “único” e “ideal” na formação dos sujeitos exclui, e deixa de valorizar os saberes sobre a língua escrita formados na prática cotidiana como aprendizagens válidas e básicas para a formação de leitores e escritores.

Diante dessas argumentações, defini os seguintes objetivos específicos do estudo:

- a. Caracterizar práticas pedagógicas de leitura e escrita — observadas durante o processo de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos —, com base em ampla revisão de literatura;
- b. Verificar, a partir de observação sistemática de uma sala de aula, em escola municipal, como são organizados e oferecidos aos sujeitos alunos *eventos* de leitura e de escrita;
- c. Definir tipologias sobre práticas observadas e caracterizadas.

Para guiar meu percurso na pesquisa, algumas questões foram assim formuladas:

- ✓ Como se desenvolvem atividades de leitura e escrita em uma turma de bloco II do PEJA?
- ✓ As atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula favorecem a formação de leitores e escritores jovens e adultos? Que práticas pedagógicas são propostas pelo professor e realizadas pelos alunos?
- ✓ A professora tem clareza quanto a objetivos e finalidades dos *eventos* de leitura e de escrita oferecidos em sala de aula?
- ✓ A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?
- ✓ A escolha de atividades de leitura e escrita propostas e desenvolvidas individual e coletivamente é intencional / indica saber o significado que as atividades assumem no processo?
- ✓ Características principais das práticas realizadas.
- ✓ Há diferenças significativas entre as práticas realizadas? O que as diferencia? O uso? A função?
- ✓ Os alunos conseguem se perceber como leitores e escritores? Como? Por quê?

O estudo teórico conceitual foi fundamental para a realização da pesquisa, e ofereceu suporte para a investigação das questões por mim propostas. Autores como Fávero (2003), Freire (1970, 1996, 1997, 1998, 2001, 2003); Galvão (2001), Galvão, Di Pierro (2007),

Geraldi (2006); Kalman (2004, 2009); Kleiman (2010, 2011); Lajolo (1986, 2000); Lüdke, André (1986), Manguel (1997); Orlandi (1996), Paiva (2003, 2005, 2010); Mattos (2001), Quijano (2010); Santos (2004, 2010); Santos, Meneses (2010); Senna (2000); Silva (1988, 1995, 1998, 1986); Soares (1991), Tfouni (1995), Triviños (2011), Weber, Beaud (2007), Vygostky (2009); foram alguns estudados, pelas contribuições recentes à temática do meu objeto de estudo.

A obra de Kalman (2004, p. 9), por exemplo, tem relevância para discutir questões da alfabetização como integrante de processos de formação de leitores e escritores, trazendo contribuições pouco divulgadas no Brasil dos estudos da pesquisadora no México. A autora afirma que:

[...] a alfabetização pode ser entendida como um mosaico de práticas sociais que variam em função do contexto de usos. A leitura e a escrita sempre ocorrem em contextos específicos, em situações complexas, em dimensões interativas, históricas, políticas e ideológicas.

O estudo investigativo partiu desse fundamento, entendendo que o ato de conhecer não acontece somente nos ambientes escolares, e que ele é contínuo, independentemente do local onde o sujeito esteja. A sua condição de não escolarizado não impede o acesso a diversas práticas cotidianas influentes em seu processo de formação como leitor. Indispensável a contribuição de Freire (2003, p. 11) na problematização dessa questão. Segundo o autor, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A partir do momento em que o sujeito não alfabetizado identifica determinadas especificidades de uma imagem, por exemplo, demonstra ser capaz de fazer correlações importantes com o conhecimento disponível em seu repertório. Não saber ler e escrever inscreve-se em que domínio, já que a sociedade em que vivemos se organiza por meio de práticas escritas (TFOUNI, 1995) das quais participa, ainda que em condição desigual? Mas que condição será esta? O conhecimento adquirido em tempos de vida diferentes, desde a infância, atravessando a fase jovem e adulta constitui a ferramenta que os sujeitos usam — e quase sempre desconhecida por nós — para se moverem no mundo. Mesmo não havendo domínio do código escrito, os sujeitos convivem com diversos tipos de textos existentes, tornando-se partícipes de uma sociedade em processo continuado de formação de leitores e escritores. Na perspectiva de Paiva (2003, p. 118):

Para quem vive em sociedades como a nossa, complexa, em que tudo se organiza pelo escrito e em torno dela, mesmo sem dominar o código, não há como escapar das armadilhas do texto. Todos os sujeitos são atravessados pelo sistema da escritura, o que os obriga a produzir saídas e táticas.

Para isso, Freire (2003, p. 15), ao exemplificar como a questão da alfabetização e o processo de formação de leitores e escritores ocorrem para além da sala de aula, contribui afirmando: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. O processo inicial do aprendizado da escrita e da leitura do autor é o exemplo vivo da capacidade do ser humano em identificar e atribuir sentidos aos diversos textos existentes no contexto social. A “leitura de mundo” é internalizada pelos sujeitos à medida que a curiosidade é despertada em conhecer em detalhes os “textos”, as “palavras” e as “letras” presentes no universo de cada um (FREIRE, 2003, p. 13).

Diante da concepção que restringe a possibilidade de construir e pensar outras formas de ser alfabetizado, de modo democrático e significativo para todas as classes sociais, a investigação de práticas pedagógicas encontradas na escola pode revelar como se produz a condição leitora e escritora como requisito básico de vida nas sociedades contemporâneas. Uma concepção mais igualitária e democrática pode possibilitar que os sujeitos alunos de EJA se reconheçam como detentores de conhecimento, a partir do momento em que passam a compartilhar seus saberes com a sociedade. Segundo Oswald (1999, p. 53), isso se dará:

[...] quando o ato de ler for entendido como tempo e espaço de encontro de coletividade. Encontro esse que, permitindo a emergência das diferenças, da pluralidade de ideias, de valores, de linguagens, de conhecimentos, possibilitará aos alunos a construção de uma consciência crítica oposta à “subjetividade capitalística”.²

Essa concepção poderá permitir um olhar mais acurado, quando se tratar da intervenção pedagógica na escola, quando professores estiverem vivenciando situações de ensinar a ler e a escrever. Relações entre prática pedagógica, leitura e escrita, formação de leitores e escritores e conhecimento prévio, ao serem desveladas, possibilitam que certas posturas sejam repensadas e, até mesmo, transformadas.

A discussão de Silva (1988, p. 64) sobre convicções envolvidas em práticas de leitura realizadas na escola, cujas expressões são utilizadas frequentemente nas salas de aula e em alguns estudos da área da educação, são fortemente condenadas pelo autor:

² O termo “subjetividade capitalística” utilizado por Oswald provém dos autores Guattari, Jobim e Souza (1994), configurando uma crítica ao sistema capitalista que rege a sociedade – alienando os sujeitos por meio de uma lógica dominante. Esclareço que o presente termo não foi usado no decorrer da pesquisa e que este só foi aqui mencionado pelo fato de a citação da autora o incluir nas ideias de que me vali.

Venho combatendo radicalmente expressões como “preparar o indivíduo para viver em sociedade”, “desenvolver a personalidade do educando” ou “adaptar o aluno para”. Em função dos problemas reais da sociedade brasileira, a escola deve lutar contra qualquer tipo de adaptação – não precisamos de indivíduos que se “comportem” às situações, mas que se “portem” criticamente frente a elas.

Trata-se, portanto, de compreender os sujeitos alunos como detentores prévios de saberes, diante de práticas de leitura e de atribuição de sentidos, o que se põe em marcha por meio do entendimento que têm do universo da leitura e da escrita e que lhes vai formando como leitores e escritores. Lajolo (1986, p. 59), assim explicita a questão:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Complementando a questão, busquei nos estudos de Geraldi (2006) seu pensamento sobre a prática de leitura na escola, quando discute a forma equivocada com que professores concebem o discurso dos sujeitos alunos, não aceitando como válidas suas interpretações e não entendendo que, como leitores de um texto, com ele dialogam: “na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor deve ser um interlocutor presente no processo de formação dos seus sujeitos alunos como leitores e escritores e não como testemunhas – alheias de todo o processo”. (GERALDI, 2006, p. 107).

O autor (2006, p. 89) ainda aponta que:

Na prática escolar, porém, o “eu” é sempre o mesmo; o “tu” é sempre o mesmo. O sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é voz que fala, mas voz que desenvolve, reproduz a fala do eu-professor-escola.

A prática da leitura torna-se cada vez mais exclusiva do sentido a ela atribuído por professores, e as instituições escolares reforçam o preconceito e o estigma de que o conhecimento do sujeito aluno e o discurso por ele produzido quando lê não é “válido”, por não apresentar a cientificidade esperada, cabendo às autoridades escolares a tarefa de “moldar” os sujeitos conforme o padrão imposto pela sociedade. É negado o direito de os sujeitos alunos (leitores e escritores) produzirem seu próprio discurso diante do texto que lhes é apresentado. Destaco a reflexão de Geraldi (2006, p. 90), quanto ao que considera como “artificialidade no emprego da língua”:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise dos textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

Esses elementos dificultam o processo de aprendizagem dos sujeitos e não contribuem para sua formação como leitores e escritores. A leitura de autores que me ajudem a problematizar a prática pedagógica, e os significados, para o cotidiano dos sujeitos, dos *eventos* de leitura da sala de aula — foram fundamentais para a compreensão de como se dá a formação de leitores e escritores a partir da escola.

Reconhecer o sujeito aluno como alguém capaz de “dar vida” ao texto que é lido é compreender o papel do professor como interlocutor do processo, incentivando o sujeito a buscar sua autonomia no momento da leitura e da escrita. Ainda de acordo com Geraldi (2006, p. 91):

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

Enquanto a escola e os profissionais da área de educação reproduzirem esse “receitismo pedagógico” (SILVA, 1988, p. 66), não promovendo práticas de leitura significativas, estarão distantes de trabalhar com os três movimentos de consciência fundamentais para desenvolver a criticidade da leitura – *constatar*, *cotejar* e *transformar*. “Constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre os significados atribuídos e transformar os significados”. São esses movimentos que permitem aos sujeitos alunos um exercício de leitura carregado de sentidos — e fundamental para a formação do leitor escritor —, porque trabalham a interação do texto com as experiências de vida, trançando as práticas de leitura e escrita escolares com a prática social.

Fávero (2003) afirma, também, que não adianta reproduzir o jargão de que é “a escola dos pobres que cria os analfabetos funcionais”. A investigação proposta parte do princípio de que mudanças conceituais ocorrem, e precisam ser compreendidas pelas inúmeras reflexões que levam em conta os aprendizados dos sujeitos e as decorrentes formas de intervir em processos sistemáticos de ensino, processos esses que não separam o conhecimento produzido pelos sujeitos de sua realidade de vida, mas se colocam em diálogo com os saberes escolares, quando se trata de escola.

A partir do conhecimento prévio não legitimado pela escola, penso que foi importante também discutir a lógica de mundo com que a sociedade opera que descaracteriza saberes de

sujeitos não escolarizados. A sociedade, caracterizada pelas relações de poder e definição de papéis historicamente construídos dos que “sabem” e dos que “não sabem”, perpetua a crença de que os não alfabetizados são limitados por não dominarem o conhecimento científico, contribuindo, apenas, com seu trabalho braçal (RATTO, 1995).

Com Santos e Meneses (2010) busquei enriquecer as reflexões, problematizando a questão do conhecimento “válido” das classes dominantes e, em contrapartida, os “não válidos” das classes dominadas. Os autores tratam da existência de “linhas abissais globais” inseridas no sistema mundial com perspectivas epistemológicas dos Hemisférios Norte e Sul, linhas essas divisoras do mundo e das realidades sociais em dois lados distintos que separam Oriente e Ocidente, Norte e Sul, saber jurídico e saber epistemológico, saberes científicos e não científicos, sujeitos de conhecimento e objetos de conhecimento. Enfim, distinções marcantes e profundas entre os que dominam e os que são dominados. Santos (2010, p. 44) ainda esclarece que:

As linhas abissais são traçadas tanto no sentido literal como metafórico. No sentido literal, estas são as linhas que definem as fronteiras como vedações e campos de morte, dividindo as cidades em zonas civilizadas e zonas selvagens, e prisões entre locais de detenção legal e locais de destruição brutal e sem lei da vida.

Esse sistema, constituído de distinções invisíveis do universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”, reforça relações políticas e culturais excludentes associadas à injustiça social global entre países dominantes e dominados. Trata-se de uma cartografia metafórica das linhas globais, isto é, uma divisão desigual e injusta, pois o universo “do outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, sendo mesmo produzido como inexistente. Para essa realidade, fica apenas a invisibilidade e a ausência não dialética (SANTOS, 2010, p. 32), eliminando completamente ou descartando a possibilidade de inclusão em todas as esferas da sociedade, e à margem de uma autoridade nos moldes do capitalismo e do colonialismo. Configura-se, dessa forma, uma injustiça social global, intimamente ligada à injustiça cognitiva global (SANTOS, 2010, p. 40).

Tais linhas abissais reforçam a dicotomia dos paradigmas *regulação/emancipação* destinada às sociedades metropolitanas pertencentes ao “deste lado da linha” e *apropriação/violência* encontrada nos territórios coloniais “do outro lado da linha”. Santos (2010, p. 33) ainda afirma que: “O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções”, contribuindo com o entendimento das concepções abissais que dividem o mundo humano do subumano, salientando a condição

inferior dos grupos sociais do Sul Global (países do terceiro mundo) e suas epistemologias acerca dos saberes, negado pelo Norte Global cujos princípios e práticas são literalmente hegemônicos e hierárquicos.

A problematização dos saberes que envolvem o conhecimento da cultura escrita num sistema abissal e a contribuição de Paulo Freire (1970) serão de suma importância para o desenvolvimento teórico da pesquisa. A ideia do oprimido imerso no mundo preparado para o opressor surge de ideologias enraizadas em um saber dominante, até então, valorizado como “legítimo”. Os outros saberes “não legitimados” são ignorados por pertencerem a sujeitos marginalizados (oprimidos) – os que estão “do outro lado da linha” – precisando ser “integrados” em uma sociedade capitalista que vê o outro como ser inferior, o que no dizer de Freire (1970) corresponde ao “ser menos”.

Durante a investigação busquei perceber se a escola verdadeiramente é vista como lugar de prestígio – “ser estudado” é ser “educado”, “mais elevado” e configura uma potencialidade humana. “Ser estudado” é saber “falar direito”, é raciocinar/agir/avaliar “certo” (SIGNORINI, 1995). Procurei não reproduzir discursos preconceituosos sobre a escola e, sim, verificar se ela oferece ou não práticas emancipadoras, à medida que espera receber sujeitos com um nível cultural desejável para iniciar, então, o ensino formal “das letras”. Compartilhando ideias de Kalman (2009, p. 77), observo que:

É no contexto de interação que se constrói o acesso à cultura escrita e que a sua participação se torna possível. [...] Por meio da interação com os outros o aprendiz se aproxima das práticas sociais e internaliza os processos sociais externos como parte orgânica da prática. Nesse sentido, a aprendizagem de sistemas simbólicos culturais, especialmente a linguagem humana, e depois no plano da cognição individual.

O sujeito traz saberes da cultura escrita porque se utiliza de outras práticas sociais e conhecimentos prévios que não são adquiridos em ambientes escolares. Kalman (2009, p. 76) ainda aponta que:

Na escola o docente organiza a atividade para o ensino e aprendizagem da língua escrita. Em contraposição, os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana, organizam-se com fins comunicativos e por tal razão são importantes contextos para a apropriação dos diversos usos da cultura escrita. É precisamente por meio da participação nesse tipo de eventos que o indivíduo aprende os usos não escolares da leitura e da escrita.

A escola tem como finalidade primeira um tipo de prática – a alfabetização. O discurso escolar de que a aprendizagem acontece somente ali e que o sujeito alfabetizado se

torna “cidadão” a partir do momento em que aprende a decodificar e codificar as letras do sistema alfabético perdura e estigmatiza os que não se enquadram no modelo esperado de aluno ideal – ser abstrato e com propriedades cognoscentes do “sujeito cartesiano” –, definido pelo tipo de indivíduo que a sociedade almeja. Freire (1997) na obra *Pedagogia da Esperança* rediscute as diferentes formas de opressão que o sujeito não alfabetizado enfrenta, por não participar de uma rede de cultura escrita posta na sociedade. De acordo com o autor, a esperança é fundamental para a prática pedagógica, pois sua permanente busca motiva os sujeitos discriminados a conquistarem sua cidadania, uma vez que resistem à pedagogia dominante alicerçada em estigmas excludentes. Segundo Freire (1997, p. 41):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

O autor diz ser necessário centralizar a educação no sujeito aluno partindo dos seus conhecimentos prévios para auxiliar na ação transformadora de sua realidade, mas alerta para o fato de não haver “revoluções milagrosas” para o fim da realidade alienante e opressora do mundo. Partindo da educação, é possível abrir caminhos para as demais transformações, mas é importante ter consciência de que somente a educação não tem força para superar a “miopia” que provoca o erro epistemológico excludente e estigmatizado que afeta os sujeitos das camadas populares (FREIRE, 1997). A educação, concebida como esperança, possibilita o rompimento do círculo vicioso entre relações de dominação que envolvem opressores e oprimidos, engajando movimentos e reflexões no combate à realidade que se acentua com o sistema capitalista.

Freire ainda aponta a imensa dificuldade dos oprimidos de se conscientizarem de sua responsabilidade para “desmontar” a estrutura dominante existente em seu interior, superando o “medo de libertar-se” desse sistema que “rouba” sua autonomia. O curioso é o comportamento submisso dos oprimidos de servirem como “hospedeiros” para que as normas impostas sejam seguidas sem objeção (FREIRE, 1970, p. 18). O reconhecimento da condição de oprimido é naturalizado e não contestado, ao ponto de também oprimirem os demais, devido ao fato de seu pensar estar condicionado a uma realidade baseada em exploração, violência e opressão. Observe-se a afirmação de Freire (1970, p. 18):

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.

Desta forma, a liberdade não pode ser confundida com um “novo meio de dominação” e, sim, “entendida como uma conquista, não sendo doada por ninguém porque requer busca. Busca permanente que só existe no ato responsável³ de quem a faz” (FREIRE, 1970, p. 18).

A investigação pôde evidenciar se essa liberdade resulta/é influenciada por práticas de escrita e leitura?

3 De acordo com Mikhail M. Bakhtin (2010), todo ato responsável responde por uma tomada de decisão individual e de responsabilidade própria. A partir desta conscientização (desvendar o mundo pelos atos individuais) é possível *estabelecer* uma relação dialógica com o outro – porque este outro está sempre presente na construção de nossos pensamentos – por mais que o ato de pensar seja singular. As nossas convicções interiores sofrem constantemente influências externas e determinadas pelo outro.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Baseada em aportes teóricos de natureza qualitativa, por considerar este um caminho mais flexível e de maior autonomia na pesquisa, foquei na observação sistemática, nos registros em diário de campo, nas entrevistas e nas fichas de perfil dos sujeitos para responder a questões que me causavam curiosidade epistemológica. Foram esses instrumentos que me auxiliaram a compreender como sujeitos jovens e adultos se reconhecem como leitores e escritores por meio das práticas de leitura e escrita na e para além da escola. O reconhecimento acontecia durante a realização das atividades? Eles conseguiam relacionar o que era aprendido na escola com o seu cotidiano? Essas e outras questões fizeram parte do meu objeto de estudo e nesse movimento de tentar responder essas questões, tracei o meu percurso metodológico.

[...] fazer pesquisa de campo é ter vontade de se agarrar aos fatos, de discutir com os pesquisados, de compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem essa sede de descobrir, sem essa vontade de saber, quase que de destrinchar, o campo torna-se uma formalidade, um exercício escolar, chato, sem interesse (WEBER, BEAUD, 2007, p. 15).

A pesquisa de campo envolve um acompanhamento contínuo da rotina de um grupo específico, seus costumes, modos de falar e posturas; uma série de sensações despertadas pelo convívio e um respaldo teórico responsável por sustentar as percepções do pesquisador. Nesse sentido, destaco alguns autores que definem a pesquisa de campo.

Segundo Meksenas (2007, p. 1) o campo “é uma modalidade de pesquisa que se faz em presença” com o objetivo de registrar e observar o “espaço social” pelo qual os sujeitos estão inseridos. Ruiz (1982, p. 50) diz que: “A pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises” e ainda complementa: “Esta espécie de pesquisa não permite o isolamento”, isto é, pressupõe um acompanhamento constante e presente das situações existentes no campo.

A pesquisa implica mudanças internas, ou seja, relacionadas ao olhar do pesquisador diante das surpresas e familiaridades surgidas no período em que se está em campo. Quando o pesquisador se empenha em destrinchar as singularidades dos pesquisados e do contexto em que estão inseridos, ele os “enxerga” e os compreende de forma significativa.

Para que ao longo da pesquisa eu não tomasse como verdade inquestionável o que, de certa forma, faz parte da minha realidade, partindo do pressuposto de que as relações humanas

são sempre complexas e compostas por peculiaridades distintas, mesmo pertencendo a um mesmo grupo, procurei estar atenta a não ignorar o que me causou estranheza. Por mais que a escola me parecesse um ambiente familiar, observei e dialoguei com jovens e adultos sobre sua formação como leitores e escritores, com postura investigativa de esperar por *surpresas* — que surgiram(iam) e emergiram(iam) durante a pesquisa.

O percurso metodológico, em tese, precisa seguir etapas “rígidas” do início ao fim da pesquisa para que esta seja considerada produto científico. Entretanto, compreender esse processo como “estático” e com regras predeterminadas é não admitir a possibilidade de rever teorias, autores e, até, a própria metodologia.

Em um primeiro momento, optei pela abordagem etnográfica que, segundo Mattos (2001, p. 1), “[...] Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas”. Porém, como o período de minha permanência no campo foi “curto” comparado ao de pesquisadores estudiosos da etnografia, temi a crítica dos defensores dessa abordagem, optando por um percurso metodológico que incorporava elementos da etnografia, valendo-me de teóricos que me ajudaram a compreender e a explicar a realidade observada. Nesse percurso, lancei mão de alguns procedimentos e instrumentos que descreverei a seguir, como etapas sistemáticas da minha investigação.

1.1 A observação sistemática

De acordo com Triviños (2011, p. 153):

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

A observação sistemática foca o cotidiano dos sujeitos, ou seja, os laços comuns entre eles, seus usos e costumes – a tradição cultural – e contempla os sujeitos pesquisador e pesquisados, propiciando diálogos mútuos, o que favorece conversas informais — fundamentais no estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, voltadas à

formação de leitores e escritores jovens e adultos. Nesse sentido, trançava-se com as questões que regem a proposta de pesquisa – investigar práticas de leitura e escrita presentes na escola que se relacionam e auxiliam na formação do sujeito leitor e escritor. Mas esta observação em contexto não significa afastar o foco das múltiplas relações que ele estabelece para além do grupo e até mesmo com a realidade mais ampla que, em última instância, define, influencia e “molda” práticas pedagógicas e escolares.

Correlacionar a teoria com a observação sistemática de práticas de leitura e escrita desenvolvidas na e para além da escola me fez compreender significativamente a formação de leitores e escritores. Nessa perspectiva, a observação é considerada um “instrumento metodológico” quando é “planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão” (MOROZ, GIANFALDONI, 2006, p. 77). Possibilita uma investigação minuciosa a respeito de processos e práticas desenvolvidos em sala de aula que contribuem para a formação de leitores e escritores, ao mesmo tempo em que conversas informais, com os sujeitos da pesquisa, contribuíram para ir compondo meu quadro interpretativo, ao responder os questionamentos levantados no decorrer do estudo. Por meio dessas conversas com os sujeitos alunos, busquei apreender significados atribuídos por eles à escrita e à leitura na vida social, e ao relacionarem práticas escolares e cotidianas, compreender se a cultura escrita é reconhecida por eles como parte integrante da formação humana em sociedades grafocêntricas.

Alerto para o fato de que a apreensão dessas práticas e as concepções que os sujeitos têm sobre elas não foram substituídas por visões e leituras de mundo do pesquisador, que incursionou na investigação reconhecendo que esses jovens e adultos são detentores de um saber e de uma cultura não valorizada pela sociedade, por não serem esses saberes identificados como “saberes científicos” ou como “saberes adquiridos na escola”. Penso, por isso, que o meu papel como pesquisadora iniciante foi o de descrever e interpretar a realidade dos contextos escolares desses sujeitos – independentemente de serem aceitos ou não pelo grupo social em que vivemos. (WOOLF, s. d.).

Não pretendi incorrer no equívoco, no decorrer da observação e de conversas com os sujeitos, de propor, por exemplo, “receitas” para a prática pedagógica da professora, ainda que estabelecesse uma parceria importante nas reflexões que vinha fazendo com ela sobre os *eventos*⁴ de leitura que criam elos com as práticas cotidianas de jovens e adultos. O sentido da investigação não buscou “a forma correta de agir”, nem “o ideal de professor e aluno”, tão

⁴ Esses *eventos* serão melhor explicitados em capítulo adiante tratado.

discutidos e criticados por diversos estudiosos. O objetivo da pesquisa foi o de compreender a organização e o desencadear da prática pedagógica nos processos de formação de leitores e escritores jovens e adultos, tanto em *atos* de leitura na escola, quanto fora dela. Para isso, o diálogo, no sentido freireano, com os sujeitos alunos foi determinante para verificar suas compreensões quanto à recorrência da formação como leitores e escritores em todos os contextos sociais.

Para auxiliar o processo de observação, foi por mim elaborado um roteiro (Anexo A) definindo aspectos observáveis em sala de aula – práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na turma. O roteiro contemplou a organização de atividades de leitura e de escrita; tipo e variedade; suportes de textos utilizados; estratégias propostas pela professora; desenvolvimento da linguagem oral; receptividade da turma perante propostas de atividades; tempo de execução de cada aluno; e se havia cooperação entre os alunos na realização destas.

1.2 Os instrumentos utilizados

O processo de coleta de dados, de acordo com Meksenas (2007, p. 2), não deve reduzir os sujeitos da pesquisa a “objetos” da pesquisa, ou seja, o desejo de captar informações não deve sobrepor-se ao conhecimento dos sujeitos. Considerar os sujeitos da pesquisa como seres capazes de somar conhecimentos é enriquecer a pesquisa pela troca de saberes e experiências — essencial no processo de construção de aprendizados.

O primeiro passo no relato escrito da pesquisa, que comunica aos pares o trabalho do investigador, fez-se pelo levantamento bibliográfico, cujas leituras fiz sistematizadamente, registrando resumos de cada texto estudado em fichas pessoais de leituras. Também foi necessária a construção de um acervo específico com todas as informações e observações coletadas durante o período em que o pesquisador esteve em campo, incluindo textos usados pela professora, livros, jornais etc.

Para alcançar meus objetivos — e meus sujeitos — selecionei e tomei posse de instrumentos como o *diário de campo*; *ficha de perfil dos sujeitos*; *roteiro de entrevistas semiestruturadas*. A técnica de gravação de voz foi a escolhida para o registro de entrevistas feitas em gravador de um celular, com boa qualidade de som, dispostas em arquivos digitais, posteriormente transcritos e que me apoiaram nesse percurso metodológico.

1.2.1 Diário de campo

O diário de campo seguiu a organização sugerida por diversos autores, sobre os quais reconstruí uma organização própria à condição observável e aos meus interesses de pesquisadora. Para Lüdke, André (1986), o diário de campo é um instrumento que se presta a registrar observações e atividades ao longo da pesquisa, e pode delimitar partes de *descrição* e *reflexão* sobre o que foi visto, ouvido etc.; fazendo anotações mais detalhadas que auxiliam no processo de análise de dados. Para Weber, Beaud (2007, p. 66), o diário de campo deve ser usado da seguinte maneira: “Na página direita registre seu diário de ações de pesquisa, uma sequência de anotações que podiam ser bem breves, mas obrigatoriamente datadas e localizadas”, modo como as informações e as percepções podem ser registradas de forma curta e sem detalhes. As anotações das atividades escritas no quadro pela professora foram por mim registradas nessa página direita do diário. As autoras continuam: “Na página esquerda, registre seu diário de pesquisa, pelo menos, uma sequência de questões”, questões essas que formaram o registro de minhas observações sobre as atividades e seu desenvolvimento ao longo da pesquisa. (Anexo B)

Em uma pesquisa, há lugar destacado para a reflexão do que se observa e se anota constantemente no diário de campo, pois o movimento reflexivo cria pontes entre teoria e observação, auxiliando na interpretação dos dados. Assim, de acordo com Triviños (2011, p. 154): “[...] as anotações de campo devem registrar ‘as reflexões’ do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos”, pois a partir das anotações o pesquisador sistematiza suas reflexões e produz um rico material para a análise da pesquisa.

A escrita reflexiva pressupõe uma postura crítica frente aos fatos observados. Quando o pesquisador exercita sua escrita reflexiva continuamente sobre as situações observadas, estas são detalhadas com mais consistência. Tudo é observado: o espaço físico; os modos de expressão; as interações; os comportamentos; enfim, uma série de elementos que, quando registrados reflexivamente / criticamente fazem vínculos com as questões da pesquisa, auxiliando imediatamente a compreensão, já durante a observação. Triviños (2011, p. 154) ao definir o registro de campo reflexivo, afirma que:

[...] processo de coleta e análise de informações, isto é, [...] compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação do estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Registrar as situações observadas por meio de ato reflexivo, portanto, é relevante para o desencadeamento da pesquisa.

A escrita no diário de campo é, entretanto, uma técnica que se desenvolve, à medida que se a pratica. Tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais (MAGET *apud* WEBER, 1953, p. 157). Em perspectiva um pouco diversa, Morin (*apud* ESTRELLA, 2006, p. 123) contribui afirmando que: “O diário não é uma acumulação de notas, mas uma relação que por si mesma provoca uma rememoração em cadeia de factos inconscientemente registrados”.

Como técnica, a escrita do diário de campo exige revisão (a rememoração de Morin) do que foi registrado, porque vai sofrendo modificações no decorrer do tempo, pela tomada de consciência do pesquisador sobre a cadeia de fatos — observações do comportamento humano, complexo e sujeito a alterações contínuas. O *diário de campo*, portanto, serviu para minha autoanálise da observação realizada, fazendo pontes com a teoria operada na pesquisa. Uma certa cumplicidade com esse instrumento de pesquisa foi por mim criada, tornando-se um “confidente” de todas as emoções expressas nele.

1.2.2 Ficha de perfil dos sujeitos

Para melhor conhecer os sujeitos da pesquisa — suas trajetórias de vida, processos escolares e concepções sobre uso da leitura e da escrita —, que auxiliassem na compreensão dos processos vividos de formação como leitores e escritores, utilizei dois instrumentos na metodologia de pesquisa: uma *ficha de perfil dos sujeitos da pesquisa*, com dados objetivos que me possibilitaram um conhecimento prévio sobre quem eram eles e de onde procediam; e *entrevistas semiestruturadas*. Apesar de apresentadas no texto nesta ordem, destaco que meu impulso para conhecer suas histórias levou-me a, primeiramente, entrevistá-los e, só depois, percebendo haver lacunas quanto ao perfil que os caracterizava, propor a *ficha de perfil*. Muitas vezes, o pesquisador, ávido pelas respostas, tropeça nos percursos que propõe, o que exige retornar, quando possível, para complementar informações e inserir dados em contextos mais abrangentes.

A *ficha* teve o objetivo de caracterizar aspectos referentes a: idade; gênero; cor (usando categorias do IBGE), por autodeclaração; local de moradia; distância entre trabalho/escola/casa; o meio de transporte utilizado para chegar ao trabalho e à escola.

PERFIL	
Nome:	_____
Idade:	_____
Sexo:	_____
Cor:	_____
Em que bairro você mora?	_____
Você mora perto da escola?	_____
Você trabalha?	_____ O que você faz no trabalho? _____
Você trabalha perto de sua casa?	_____
Dá tempo de ir em casa antes de vir à escola?	_____
Que transporte você usa para ir ao trabalho?	_____
E para ir à escola?	_____

Quadro 1: Ficha de perfil de sujeitos
Fonte: O Autor

1.2.3 Roteiro de entrevistas semiestruturadas

A construção do *roteiro* das *entrevistas semiestruturadas* tomou como base meu diário de campo com o registro das observações que vinha fazendo. De acordo com Mazzotti, Gewandsnajder (1998, p. 168) “[...] as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa”. De acordo com esta orientação, as entrevistas seguiram um *roteiro* para guiar as perguntas, sem que estas estivessem “presas a uma camisa de força”, empobrecendo as falas dos sujeitos. Segue-se meu roteiro:

LEITURA	ESCRITA
Você gosta de ler? O que você mais gosta de ler? Você prefere quando a professora lê para a turma ou prefere ler sozinho(a)?	Você gosta de escrever? O que você mais gosta de escrever? E de copiar do quadro você gosta?
Na sua casa costuma ter jornais? Tem livros? Tem revistas? Você gosta de ler jornal? E revista? O que mais tem em sua casa que serve para ler? Você vê jornal na TV? Você lê todos os dias? Na sua casa tem computador? Você usa? Usa a internet? Onde? Em casa ou vai à <i>lan house</i> ? Lê e-mail?	Você escreve todos os dias? Escreve e-mail? Entra em <i>blog</i> , em <i>chat</i> , no <i>Orkut</i> , <i>Facebook</i> ?
Aprender a ler é fácil ou difícil, na sua opinião? Por que?	E escrever, é fácil ou difícil? Por que?
Você gosta das leituras/textos que a professora traz para a sala de aula? De quais você gosta mais? E de quais não gosta?	Você gosta de fazer as atividades que a professora passa? De quais você gosta mais? E de quais não gosta? Você sente vontade de escrever a sua opinião sobre os assuntos da aula?
Você também lê esses e outros textos/livros em casa? Se não, o que você lê?	E escrever em casa? O que escreve?
Você quer aprender a ler para que?	Você quer aprender a escrever para que?
Você gosta de ajudar o colega a ler?	Você gosta de ajudar o colega a escrever?
LEITURA / ESCRITA	
<ul style="list-style-type: none"> • As atividades novas de leitura e de escrita são explicadas pela professora passo a passo? • Você gosta de dar a sua opinião sobre a aula para todos ouvirem? • De que você gosta mais: ler, escrever, fazer trabalho sozinho, em grupo ou com um colega? • Se você fosse a professora, o que traria para os alunos lerem? • Você acha que sabe ler melhor depois que chegou à escola, ou sabe o que sabia antes? E escrever? Sabe mais ou igual? • Se eu perguntasse a você que nota sua leitura merece, quanto você daria, de 0 a 10? E sua escrita? 	

Quadro 2: Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos

Fonte: O Autor

Devo esclarecer que as entrevistas priorizaram os sujeitos da pesquisa (os alunos) e não a professora e os demais profissionais da instituição. A opção é justificada pelo objetivo da pesquisa – investigar práticas de leitura e escrita a partir da escola, percebendo se estas tinham vínculo com cotidiano dos sujeitos, e se eles, independentemente do grau de escolaridade, se reconheciam como leitores e escritores.

Para a realização das entrevistas estabeleci critérios de seleção dos alunos:

- ✓ Assiduidade;
- ✓ Gênero;
- ✓ Participação em sala de aula.

Os critérios de seleção dos sujeitos foram definidos para ajudar a responder as questões da pesquisa e enriquecer a investigação. A partir deles, entrevistei quatro alunos: dois homens e duas mulheres, que frequentavam com maior assiduidade as aulas e que participavam trazendo dúvidas, críticas e posicionamentos.

Cabe ressaltar que nas transcrições efetivadas tentei ter o cuidado de preservar com fidelidade os pontos de vista dos sujeitos e suas expressões, para que a pesquisa ganhasse credibilidade. O objetivo, ao ouvi-los, era deixar que se expressassem livremente. Todavia, apesar dos cuidados, não foi possível descrever de forma exata o que foi expresso durante uma conversa ou observação. A complexidade dos gestos, pensamentos e afirmações demonstradas são únicas e a percepção do pesquisador é insuficiente para captar todas essas singularidades. Nessa perspectiva, Mattos (2001, p. 9) salienta o desafio do pesquisador em descrever os sujeitos da pesquisa, os outros, por meio de observações, anotações e entrevistas. A autora diz que o desafio está em passar para o papel *o pensamento do outro* e não *o que se pensa do outro*:

Ao tentarmos escrever sobre o outro, o *ethnoe*, de uma maneira em que o ponto de vista dele seja considerado, estamos tocando num ponto frágil da utilização da abordagem etnográfica: a tentativa de fazer sentido, das maneiras de organização dos outros de um modo que não seja comprometedor, não seja invasor, não seja discriminatório, não seja opressor, ou não seja excludente.

2 RUMO À ESCOLA: PRIMEIROS PASSOS

Descrever a trajetória burocrática responsável por autorizar ou não a entrada do pesquisador em determinado campo é explicar os possíveis entraves e facilidades encontrados pelo caminho. Para tanto, é relevante relatar os aspectos anteriores ao meu ingresso à escola em que a pesquisa se desenvolveu.

Ao assumir o objetivo de investigar práticas de leitura e de escrita em contexto escolar, trazendo para a discussão o *como* essas práticas estão vinculadas ao cotidiano dos sujeitos, precisei da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep) da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (SR-2), institucionalmente pertencente à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. A equipe é composta por representantes comunitários, pesquisadores de diferentes universidades e professores voluntários que se disponibilizam para avaliar projetos de pesquisa e exarar um parecer de aprovação a ser entregue às instituições investigadas que exigem esse documento.

Após a análise de toda a documentação pertinente referente ao meu projeto de dissertação de Mestrado, o Comitê expediu uma declaração, substituindo o parecer inicial, argumentando não haver nenhum “conflito ético ou implicações que venham ferir a Resolução 196/96”, pois se tratava de estudo “fora do âmbito da saúde e para tanto, não haveria necessidade de sua apresentação ao Comitê de Ética”⁵.

Como o trabalho do Comitê é voluntário e sem obrigatoriedade de prazos para a entrega dos resultados, a espera pela declaração foi longa. A tramitação teve início no mês de maio de 2011 e durou até o mês de junho de 2011. Devo destacar que, no curso de Mestrado, de duração veloz, um mês, dois meses representam um longo tempo na vida do pesquisador e no desenrolar da pesquisa.

Um segundo passo trabalhoso foi a solicitação de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Inicialmente, uma carta de apresentação da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) foi obtida e juntada ao projeto de pesquisa por exigência da SME/RJ. O prazo estipulado para o resultado da solicitação transcorreu por mais quinze dias úteis. Nesse período, tive contato via *e-mail* com a responsável, que me manteve informada sobre a tramitação do pedido.

⁵ Informações retiradas da Declaração concedida pelo Comitê de Ética em 28 de novembro de 2011.

Em seguida, foi necessário levar a autorização da SME/RJ para a 4ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), instância descentralizada da SME/RJ⁶, quando a secretária – técnica burocrata — elaborou um novo documento, que culminou na oficialização e liberação para a realização da pesquisa em uma escola, com as características definidas pelo projeto de pesquisa. Por fim, esgotados os trâmites requeridos, pude, finalmente, ir à escola e me apresentar como pesquisadora, dando início às negociações para o desenvolvimento da investigação. A partir daí todas as dificuldades iniciais foram sanadas e o trabalho transcorreu sem problemas, com muito acolhimento e atenção dos gestores escolares e, especialmente, de professora e alunos.

A opção pelo CIEP Josias Guilhermino⁷ se deu por ser o mais próximo de casa, o que diminuía o tempo gasto com deslocamentos e facilitava as “horas vagas” para a escrita da dissertação. O CIEP escolhido está localizado em área suburbana da cidade do Rio de Janeiro,

⁶ A cidade do Rio de Janeiro, para efeito de administração do sistema de ensino, é dividida em Coordenadorias Regionais, que abrigam um conjunto de escolas de vários bairros da cidade. Cada Coordenadoria tem um coordenador indicado pelo político da região, conformando um sistema de repartição de poder político que controla as áreas envolvidas e, conseqüentemente, os votos de eleitores da região. As Coordenadorias são 10, a saber: Coordenadoria 1 pertence ao bairro Praça Mauá e abrange: Benfica, São Cristóvão, Bairro de Fátima, Centro, Estácio, Vasco da Gama, Caju, Rio Comprido, Santa Teresa - Morro dos Prazeres, Praça Mauá, São Cristóvão – Tuiuti, Praça Onze, Cidade Nova, Saúde, Paquetá, Santo Cristo, Rio Comprido – Turano, Catumbi, Mangueira - Morro dos Telégrafos, Gamboa, Mangueira e Santa Teresa. Coordenadoria 2 pertence ao bairro da Lagoa e abrange: Botafogo, Laranjeiras, Tijuca – Andaraí, Lagoa, Flamengo, Jardim Botânico, Praça da Bandeira, Vila Isabel, Grajaú - Morro Nova Divinéia, Praia Vermelha, Grajaú, Catete, Andaraí – Jamelão, São Conrado, Maracanã, Rocinha, Leme, Urca, Tijuca, Usina, Glória, Copacabana, Leblon, Gávea, Alto Boa Vista, Andaraí - Morro do Andaraí, Humaitá, Cosme Velho, Tijuca - Comunidade Chacrinha, Ipanema. Rio Comprido, Andaraí, Vidigal e Copacabana - Morro dos Cabritos. Coordenadoria 3 pertence ao bairro do Engenho Novo e abrange: Maria da Graça, Riachuelo, Del Castilho, Abolição, Largo do Jacaré, Engenho de Dentro, Inhaúma, Água Santa, Tomás Coelho, Pílares, Jacaré, Encantado, Cachambi, Bonsucesso, Engenho Novo, Todos os Santos, Engenho de Dentro, Méier, Piedade, Sampaio, Rocha, Jacarezinho, Engenho da Rainha, Complexo do Alemão – Ramos, Lins de Vasconcelos, Ramos, Manguinhos e Higienópolis. Coordenadoria 4 pertence ao bairro da Ilha do Governador e abrange: Freguesia, Penha, Zumbi, Praça da Bandeira, Tubiacanga, Cordovil, Vila Da Penha, Manguinhos – Bonsucesso, Benfica, Penha Circular, Vigário Geral, Ramos, Praça do Carmo/Penha, Cidade. Universitária, Itacolomi, Jardim América, Tauá, Parada de Lucas, Brás de Pina, Galeão, Moneró, Portuguesa, Manguinhos, Pitangueiras, J. Carioca, Penha Circular, Olaria, Vila do João / Maré, J. Guanabara, Guarabu, Bancários, Cocotá e Ilha do Governador. Coordenadoria 5 pertence ao bairro de Rocha Miranda e abrange: Quintino Bocaiúva, Vicente de Carvalho, Vaz Lobo, Cavalcante, Turiaçu, Bento Ribeiro, Honório Gurgel, Madureira, Colégio, Campinho, Osvlado Cruz, Vila da Penha, Irajá, Vista Alegre, Vila Kosmos, Cascadura, Marechal Hermes e Rocha Miranda. Coordenadoria 6 pertence ao bairro de Deodoro e abrange: Barros Filho, Irajá, Costa Barros, Coelho Neto, Anchieta, Acari, Conj. Hab. Amarelinho - Irajá. Deodoro. Guadalupe. Jardim Cristina Capri - Anchieta. Ricardo de Albuquerque. Caminho do Job – Pavuna, Parque Anchieta e Pavuna. Coordenadoria 7 pertence ao bairro da Barra da Tijuca e abrange: Anil, Itanhangá, Jacarepaguá, Freguesia, Camorim, Rio Das Pedras, Gardênia Azul, Taquara, Rio das Pedras – Jacarepaguá, Cidade de Deus, Vargem Pequena, Recreio dos Bandeirantes, Vargem Grande, Tanque, Anil – Jacarepaguá, Jacarepaguá – Taquara, Vila Valqueire, Curicica, Praça Seca, Pechincha, Cidade de Deus e Barra da Tijuca. Coordenadoria 8 pertence ao bairro de Bangu e abrange: Realengo, Guadalupe, Santíssimo, Padre Miguel, Deodoro, Bangu, G. Da Silveira, Jabour, Jardim Sulacap, Senador Camará, Padre Miguel, Vila Militar, Sulacap, Vila Kennedy e Magalhães Bastos. Coordenadoria 9 pertence ao bairro de Campo Grande e abrange: Cosmos, Campo Grande, Nova Iguaçu, Inhoaíba, Senador Vasconcelos e Santíssimo. Coordenadoria 10 pertence ao bairro de Santa Cruz e abrange: Barra de Guaratiba, Santa Cruz, Paciência, Santa Cruz, Pedra de Guaratiba, Sepetiba, Paciência, S. Fernando, Santa Cruz, Ilha de Guaratiba, Guaratiba, Cosmos, Jardim dos Vieiras e Paciência.

⁷ O nome do CIEP é fictício, em respeito ao preceito ético de garantir anonimato da instituição pesquisada.

no centro do bairro da Penha Circular, com grande movimentação durante o dia e à noite, devido ao comércio local, a dois *shoppings* (Penha *Shopping* e Leopoldina *Shopping*); a dois supermercados (Guanabara e Intercontinental); à Igreja Católica Bom Jesus e a pontos finais de vários ônibus e de um mototáxi. O CIEP está situado próximo ao conjunto de favelas do Complexo do Alemão da Vila Cruzeiro.

Expliquei aos gestores escolares meus objetivos de pesquisa, levei meu projeto e me comprometi em entregar, pessoalmente, meu trabalho após concluído. Confirmei o período de minha permanência na escola de um semestre letivo (agosto/dezembro) de 2011 e combinamos os dias da semana em que estaria na escola — especificamente segundas, quartas e quintas-feiras, no horário oficial de 18h30min às 21h40min, o que me dava oportunidade de três encontros semanais, o que na prática nem sempre se efetivou, pelos muitos pontos facultativos, reuniões, e outros impedimentos que comprometeram o calendário escolar. Para compensar essas perdas, procurei potencializar os momentos em que estive na escola.

A maioria dos alunos só chegava à escola por volta de 19h10min. Aqueles que conseguiam chegar no horário jantavam na própria escola às 18h e seguiam para a sala. O limite tolerável antes do fechamento do portão era às 19h15min, embora eu não tenha verificado se a partir desse horário os alunos poderiam entrar e assistir as aulas.

Cabe aqui um comentário inicial quanto ao horário das escolas noturnas e ao fechamento de portões. Um grande problema do noturno é o fato de as escolas que oferecem educação de jovens e adultos estipularem um horário de aulas que coincide com a saída do trabalho de muitos alunos. Por isso, muitos não conseguem chegar a tempo na escola, devido aos deslocamentos e ao trânsito quase sempre caótico, o que faz com que o horário adotado pelas escolas seja fictício, porque não respeita o tempo possível de estudos para esses sujeitos.

Outra questão relevante quanto ao horário de aulas diz respeito a ser a educação de jovens e adultos uma modalidade que deve atentar para os modos de vida dos sujeitos e as discontinuidades de seus tempos de estudo. Isso significa dizer que, sendo a escola uma parte de um tempo apropriado prioritariamente pelo trabalho, pela produção da vida, e não tendo a sistemática disciplina intelectual de quem fez com regularidade a vida escolar na infância, os sujeitos não conseguem permanecer atentos/concentrados mais que 2h a, no máximo, 2h30min em processo de aprendizado. Definir o tempo de aulas pelo tempo contratual de professores é negar, primeiro, a realidade dos sujeitos e, em segundo lugar, a compreensão de que a ação do professor na escola transcende a sala de aula. Ou seja, há atividades pedagógicas em relação ao conhecimento e ao desenvolvimento dos sujeitos que se fazem em outros espaços, em relações mais individualizadas ou em pequenos grupos, para além dos

espaços formais da sala de aula. Destaco, também, a pouca oferta de horário diurno na EJA, o que impede a muitos sujeitos estar na escola, tanto por exercerem atividades laborais noturnas, quanto por não terem como deixar os filhos, o caso intenso de muitas mães de família, especialmente de classes populares

No ano de 2010, foi inaugurado no CIEP, pelo Prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, e pela Secretária Municipal de Educação Cláudia Costin, o projeto *Bairro Educador da Vila Cruzeiro*⁸, com o objetivo de promover parceria entre as escolas e as comunidades pertencentes ao mesmo bairro. Trata-se de uma das ações do Programa *Escolas do Amanhã* que reúne aproximadamente 151 escolas em áreas de risco da cidade, com o intuito de transformar a realidade com que os alunos se deparam cotidianamente, por meio de atividades em prol do desenvolvimento da aprendizagem.

Os benefícios da implementação do Programa *Escolas do Amanhã* e do projeto *Bairro Educador*, como aumento de recursos financeiros para projetos de dança, de teatro etc. são destinados somente a crianças que estudam no diurno, o que demonstra o descaso com os sujeitos jovens e adultos do PEJA. Nenhuma ação foi pensada para que o PEJA fosse contemplado com esses benefícios e com as ações pretendidas.

2.1 Histórico e funcionamento do PEJA

O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), assim denominado desde 2005, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), substituiu o antigo Projeto de Educação Juvenil (PEJ), planejado no governo de Leonel Brizola, em 1983, pelo vice-governador à época, Darcy Ribeiro. O PEJ tinha como objetivo alfabetizar jovens de quatorze a vinte anos de idade, inicialmente, oriundos de camadas populares, no horário noturno.

Até 2004, o projeto sofreu várias adequações, e do ponto de vista do atendimento, em especial, já modificara a faixa etária dos sujeitos atendidos, assim como convivera, desde a origem, com sujeitos jovens de maiores faixas etárias do que as fixadas, assim como com adultos. Após alterações registradas no Parecer CME/CEB n.º 06/2005, o nome PEJ deu lugar a Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), com o objetivo de oferecer escolarização para sujeitos maiores de 15 anos, de qualquer idade.

⁸ Além do CIEP Josias Guilhermino cerca de seis escolas, incluindo mais um CIEP e quatro creches municipais fazem parte do Bairro Educador da Vila Cruzeiro. Disponível em <www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1377805>. Acesso em 1 out. 2011.

A organização de caráter acelerativo e não seriado do PEJA, nas etapas PEJA I e PEJA II, é dividida em Blocos I e II em cada etapa, sendo que o primeiro Bloco do PEJA I compreende o processo inicial da alfabetização e o segundo busca o aprofundamento da leitura e da escrita para um alunado já alfabetizado. O PEJA I, portanto, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental (EF) e o PEJA II aos anos finais do EF, ambos com dois Blocos de aprendizagem. Em cada Bloco há três Unidades de Progressão (UPs), que significam módulos subdivididos dos Blocos I e II do PEJA II. As UPs variam de estágio nas respectivas turmas, considerando o número de alunos e as dificuldades de cada um. À medida que as dificuldades são superadas o aluno avança mais um estágio e, assim, sucessivamente.

O PEJA foi implementado no CIEP em questão apenas no ano de 2008, com quatro turmas de PEJA I e quatro turmas de PEJA II, não sofrendo nenhuma alteração organizacional até os dias atuais. O CIEP funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), disponibilizando, no diurno, o ensino fundamental para crianças e adolescentes e, no noturno, o ensino fundamental para jovens e adultos, o PEJA.

No ano de 2011, o PEJA I, Bloco I, tinha duas turmas — 171 e 172, e no Bloco II também duas turmas — 191 e 192. No PEJA II, Bloco I, outras duas turmas — 151 e 152, e no Bloco II, mais duas turmas — 161 e 162. O limite de alunos por turma é de trinta, em média, que permanecem aproximadamente três meses em cada Bloco.

O fato de este Programa ser da própria rede municipal, confere uma grande vantagem ao seu público: todos eles, em princípio, podem desfrutar de espaços e equipamentos da escola, sem as questões típicas da EJA quando esta é “inquilina” de um prédio público: vedação dos espaços e equipamentos, tornando-a sempre acanhada e ainda menos provida de condições de trabalho pedagógico.

2.2 Os Centros de Estudos

Segundo Paiva (2005, p. 301-302), os centros de estudos funcionam como “[...] espaços semanais reservados para que se estreite um maior diálogo entre as áreas”, o que desafia professores a trabalharem coletivamente, em nome de um projeto pedagógico comum. Todavia, a formação continuada de professores do PEJA I fica sempre comprometida, porque seus professores não têm acesso a esse espaço de aperfeiçoamento semanal. De acordo com a Circular E/DGED/PEJA n.º 34/06: “O Centro de Estudos dos professores do PEJA II deverá acontecer às sextas-feiras e o dos professores das turmas de PEJA I está definido em calendário escolar”. Ou seja, são episódicos, não têm regularidade nem continuidade adequada.

Há uma explicação, do ponto de vista da ordem do poder, para que a formação se passe desse modo: os centros de estudos das escolas realizavam-se, semanalmente, às sextas-feiras, mas sem contemplar os professores das turmas de PEJA I, restringindo-se somente a turmas de PEJA II. Em tese, o centro de estudos para o PEJA I deveria também ocorrer toda a semana, mas se realizava eventualmente, porque os professores do PEJA I não possuíam “tempo”, segundo a lógica da Secretaria de Educação, em seu horário de trabalho, para planejar e discutir o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Deles, a Secretaria de Educação exige cumprimento de carga horária semanal de 22h30min, mas totalmente em sala de aula. Por isso, os centros de estudos para o PEJA I tornaram-se “artigo de luxo” para professores de anos iniciais do EF com carga horária contratual como apontada acima. No PEJA I, as classes têm um único professor, o que faz com que os alunos fiquem sem aulas, se este se ausentar. No caso do PEJA II, como se verá adiante, é possível haver arranjo que, hierarquizando algumas disciplinas, defina quais as “importantes” e quais as “menos importantes”, que prescindem de formação continuada para seus professores.

No caso do CIEP em estudo, a situação especificamente é a seguinte: nos dias de Centro de Estudos do PEJA II, os alunos deveriam ter aula de Língua Estrangeira e de Linguagens Artísticas. Entretanto, a escola não oferecia a disciplina Linguagens Artísticas porque não havia professor, mas oferecia aula de Língua Estrangeira, Espanhol. Nos dias de Centro de Estudos Integral para o PEJA I, segundo a professora orientadora, assim se passavam os fatos: “não há nenhuma indicação de aula para os alunos de outras disciplinas, pois esses dias não contam como dia letivo no calendário escolar.” Ou seja, para haver Centro

de Estudos com professores de PEJA I, há que repor, no calendário escolar, cada encontro como dia letivo.

Para minimizar esse “prejuízo”, a solução institucional era a de oferecer aos alunos, no dia de Centro de Estudos, aulas de Artes e de Educação Física, disciplinas “menores”, a julgar pela desimportância a elas atribuídas e a seus professores, que não careciam de formação continuada docente. Como a escola não oferecia essas disciplinas para os alunos do PEJA, o esquema se rompia e não podia ser executado, beneficiando professores de PEJA I.

2.3 Estrutura da escola

A rede municipal do Rio de Janeiro tem 1065 escolas. Dessas, apenas 114 oferecem PEJA. Deve-se destacar que a realidade de desescolarização, incluindo analfabetismo e não conclusão de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro acima de quinze anos é preocupante, em se tratando de uma capital da importância do Rio de Janeiro.

Na rede de ensino fundamental de crianças e adolescentes, a matrícula nessas escolas é de 539.329 mil estudantes (informação constante do *site* da Prefeitura, *link* Educação), o que define, quase na integralidade, o perfil dos prédios escolares. Isso significa inadaptação de espaços para jovens e adultos, tanto na organização e estética dos espaços, quanto nas dimensões de mobiliários e na ocupação desses espaços.

Número de matrículas	Número de matrículas
Educação de jovens e adultos	Ensino fundamental
Programa de Educação de Jovens e Adultos/PEJA (EF): 18.894 alunos	Anos iniciais: 304.340 (1º ao 5º ano)
	Anos finais: 229.983 alunos (6º ao 9º ano)
	Total de alunos do Ensino Fundamental: 539.329 ⁹

Quadro 3: Matrículas na rede municipal do Rio de Janeiro
Fonte: *Site* da prefeitura do Rio de Janeiro. Acesso em 12 de janeiro de 2012.

As carteiras e cadeiras das salas de aula são pequenas e não apropriadas, portanto, para jovens e adultos. Todos ficam mal acomodados, com pernas imprensadas nas carteiras e em posição desconfortável.

⁹ Devo destacar que mantive o dado apresentado no *site* da Prefeitura, embora verificasse que o total de alunos do ensino fundamental de crianças é 534.323 alunos, e não 539.329, como indicado. Isto sem contar os alunos da EJA, que como se observa, não são considerados matrículas do ensino fundamental, embora o PEJA seja um Programa com esta equivalência.

Neste CIEP havia uma sala de leitura que podia ser utilizada em qualquer dia e horário da semana pelos professores com suas turmas. Os dias e horários de funcionamento ficam anexados na porta da sala para que todos possam visualizá-los. Diferentemente de tantas escolas cujos professores não têm acesso franqueado à sala de leitura e gostariam de fazê-lo, neste, somente alguns professores faziam uso da sala de leitura, livremente acessível. Na sala, os professores podiam trabalhar tanto com recursos de vídeo ou com alguma atividade literária, pois o acervo é variado e atualizado anualmente¹⁰.

No ano de 2010, foi realizada uma campanha de arrecadação de livros literários e cerca de trezentos exemplares ficaram à disposição dos alunos. Os livros, organizados em caixas, ficavam espalhados pelo corredor e refeitório e os professores pegavam e levavam para as “salas de visita” — uma espécie de sala de espera, como nomeada pela informante —, e também, espalhados na sala da professora orientadora. Vale ressaltar que a SME/RJ possui programa de leitura e de fornecimento e aquisição de livros para as escolas da rede, sendo as escolas, pelo que se sabe, bastante bem equipadas com acervos de qualidade.¹¹

As escolas, portanto, têm a possibilidade de constituir acervos riquíssimos, pois a qualidade do material é significativa. Entretanto, na escola pesquisada houve campanha de arrecadação de livros, o que nem sempre significa doação de obras de qualidade, mas envolve muitos didáticos e materiais de baixa qualidade literária. Essa observação me ajudou a deduzir que, como em muitas escolas, os acervos são desconhecidos dos gestores e profissionais da escola, como verificado pela pesquisa encomendada pelo MEC sobre bibliotecas escolares (MEC/SEB, 2009) e sobre o Programa Nacional *Biblioteca da Escola* (MEC/SEB, 2005).

O empréstimo de obras na Sala de leitura era realizado pela professora dinamizadora, às segundas (o dia em que esta trabalhava à noite) ou pelo professor da turma, que poderia levar o aluno, pegar o livro e indicar, por meio de registro, para a professora responsável pela Sala de leitura.

A escola também tem à disposição dos alunos do PEJA um laboratório de informática. Nele, havia dezoito computadores. Os alunos do diurno tinham acompanhamento de um

¹⁰ A SME/RJ desenvolve um programa de promoção da leitura que disponibiliza para cada escola uma sala de leitura com acervo de livros. Este programa foi implantado em 1990 nas escolas regulares da rede municipal do Rio de Janeiro (Portaria n.º 12/90/E-DGE em 02/05/90), sendo este uma adaptação do projeto que teve início nos CIEPs. Nas salas de leitura acontecem diversos projetos que envolvem a leitura de diferentes mídias. Em complemento ao projeto, cada escola recebe para adquirir livros em eventos como o Salão do Livro para Crianças e Jovens (da FNLIJ) e nas Bienais do Livro, *vouchers* com valores fixos, o que possibilita uma negociação mais participativa na escolha e seleção das obras a serem adquiridas.

¹¹ Apesar de o MEC ter produzido o programa *Literatura para todos* — publicação de obras literárias destinadas a neoleitores jovens e adultos, selecionadas em concurso público, apenas uma das três coleções está disponível na forma impressa e eletrônica e, no caso do impresso, para redes que mantêm o Programa *Brasil Alfabetizado*, o que não envolve a prefeitura do Rio de Janeiro.

estagiário para a utilização desses computadores. Os alunos do PEJA, entretanto, podiam frequentar o laboratório com seus professores, porém não havia acompanhamento de um estagiário no noturno como para os alunos do diurno. Durante o tempo da pesquisa não presenciei nenhuma atividade no laboratório realizada pela professora na turma pesquisada, apesar de os alunos apontarem nas entrevistas serem usuários de outros suportes de texto, como a Internet. As práticas de leitura e de escrita na turma eram voltadas integralmente para o texto impresso. Observei, no entanto, que alguns professores da escola utilizavam o laboratório. A utilização mais frequente do laboratório, por mim observada, deu-se no período de novembro a dezembro de 2011, para a realização de matrículas *online* para o ano de 2012.

O refeitório tem 30 mesas e 34 cadeiras para jovens e adultos, e dez mesas extensas e 39 cadeiras para crianças. Nesse caso, pude perceber adequação do mobiliário, considerando o público diferenciado. Os alunos podem lavar as mãos em uma pia perto do balcão onde é servida a refeição. Há, também, um mural em que o cardápio semanal pode ser afixado, entretanto, este cardápio nunca estava lá, mas sim no corredor da escola.

A sala de professores dispõe de um computador com acesso à Internet, televisão com aparelho de DVD, sofás, mesa para reuniões e uma mesa para café.

O CIEP dispõe, ainda, de seis banheiros exclusivos para alunos. No primeiro andar, há dois (um masculino e outro feminino), usados por alunos de qualquer faixa etária. No segundo andar, há mais dois banheiros destinados a meninos e meninas, sendo dois sanitários próprios para os pequenos e dois comuns — estes últimos podendo ser utilizados por adultos. Por último, no terceiro andar, mais dois banheiros (um masculino e outro feminino) para os alunos do PEJA.

O CIEP tem quadra esportiva no terraço, utilizada somente por alunos do ensino regular, no turno diurno. O PEJA da escola ainda não foi contemplado com professor de educação física, o que impede os alunos de participarem de atividades desportivas. Cabe ressaltar, entretanto, que às sextas-feiras os alunos jovens e adultos reuniam-se para jogar bola na quadra, no horário de aula. A iniciativa partira dos próprios alunos, tendo em vista que a escola não dispunha de projeto de educação física para o PEJA.

2.4 Projeto pedagógico 2011: meio ambiente: reciclar... reaprender... recomeçar

No ano de 2011, o projeto político pedagógico da escola teve como tema *Meio ambiente: reciclar... reaprender... recomeçar...* contemplando a temática ambiental e os impactos da ação humana no planeta. Destinou-se a alunos do diurno e do noturno e os conteúdos foram trabalhados de maneira distinta em ambos os turnos. Os objetivos¹² para o desenvolvimento do projeto foram:

- a) desenvolver conceitos e conhecimentos voltados para a preservação ambiental e uso sustentável dos recursos naturais;
- b) promover e incentivar o prazer e o interesse pela leitura;
- c) construir valores voltados à formação de hábitos de higiene, disciplina, respeito e cooperação.

Para que os objetivos fossem alcançados com êxito, algumas sugestões¹³ de unidades temáticas para trabalhar o meio ambiente no PEJA foram enumeradas da seguinte maneira:

- ✓ O ambiente natural em contraste com o ambiente construído
- ✓ Ecossistema
- ✓ Efeitos do aquecimento global
- ✓ O Protocolo de Quioto
- ✓ Poluição ambiental
- ✓ Aproveitamento total de alimentos
- ✓ Coleta seletiva de lixo
- ✓ Agenda 21
- ✓ Sustentabilidade e crescimento demográfico
- ✓ Reciclagem
- ✓ Desenvolvimento rural com sustentabilidade
- ✓ Tratamento e destinação responsável dos diversos tipos de resíduos (sólido, orgânicos, hospitalares, tóxicos, radiativos).

A partir dessas unidades temáticas os professores tiveram uma direção sobre o tema *meio ambiente* e puderam trabalhar atividades que melhor atendessem as necessidades dos alunos. Além das atividades em sala de aula, foram desenvolvidas oficinas de reciclagem

¹² Objetivos retirados do documento Projeto/2011: *Meio Ambiente: reciclar... reaprender... recomeçar...* (Projeto Político Pedagógico CIEP, 2011, p. 1).

¹³ Sugestões retiradas do mesmo projeto anteriormente citado (Projeto Político Pedagógico CIEP, 2011, p. 5-6).

ministradas pelos próprios alunos do PEJA, com o objetivo de produzir novos objetos a partir de materiais descartados.

Diante da variedade de oficinas disponíveis¹⁴, os alunos puderam escolher em qual delas gostariam de participar, como: fuxico com retalhos de tecidos; carteiras porta moedas ou porta cartões, confeccionados com caixas de leite; cestas confeccionadas com jornal; colares feitos de páginas de revista (oficina realizada por uma professora convidada); porta- retratos de jornal; porta guardanapos de palitos de sorvete; cinto com anel de lata de alumínio, forminhas de doce para festa infantil com tampinhas de PET; garrafas de vidro enfeitadas com linha e barbante para serem usadas como vasos de flores; bancos com garrafas PET; e bonecas com caixas de leite.

Devo destacar que a leitura do projeto político pedagógico não me auxiliou na busca de informações a respeito da estrutura da escola. O projeto se organiza da seguinte maneira: objetivos gerais do ensino fundamental, objetivo geral da escola, marco referencial, marco situacional, marco doutrinal, marco operativo, concepção de educação e escola, metodologia, conteúdos, avaliação, as pessoas envolvidas no processo, perfil dos educadores/as, perfil dos educandos, educação especial, perfil dos profissionais de apoio, PEJA, diagnóstico, programação, ações permanentes (rotina diária em sala de aula, educação física, reagrupamento, recreação com brinquedos para a educação infantil, sala de vídeo, sala de leitura, aulas de informática, apoio à alfabetização, recuperação paralela, reunião pedagógica e COC), atividades concretas (culminância, gincanas, festas, campanhas, atividades de educação física e atividades culturais – passeios e teatros), ações da sala de leitura, proposta para trabalhar valores humanos, ações da equipe de educação física (jogos cooperativos), sugestão de unidades temáticas para trabalhar *meio ambiente* na educação infantil, sugestão de unidades temáticas para trabalhar *meio ambiente* no PEJA, unidades temáticas para trabalhar *meio ambiente* do 1º ao 5º anos (Projeto Cientistas do Amanhã), uma observação esclarecendo que as turmas de classe especial e projetos especiais poderão escolher as unidades temáticas sugeridas conforme as necessidades do trabalho e, por fim, o calendário de atividades do ano.

Compreendi que o projeto político pedagógico pouco servia como instrumento de ação, apesar de apontar ações permanentes. Abordavam-se as questões genericamente, sem espaço para pensar sua efetivação na realidade “daquela” escola. Logo, ele servia como instrumento de “idealização da ação pedagógica”, o que é comum em projetos escolares.

¹⁴ Informações retiradas do texto da professora orientadora do CIEP Amanda Guerra responsável pela criação do *blog*. O endereço não está disponível para que a escola não seja identificada.

Entre as inúmeras atividades realizadas para toda a escola, destaco a exibição do documentário *Lixo extraordinário*, elaborado em coprodução de Brasil e Reino Unido, filmado ao longo de três anos, e tendo João Jardim como um dos três diretores responsáveis. Não presenciei essa atividade, mas pude ler no *blog* da escola a notícia sobre o evento, que dizia ter o vídeo causado impacto, por trazer para as telas a importância da mudança de hábitos da comunidade com relação ao lixo produzido. Todos os alunos do PEJA assistiram o documentário, premiado no Festival de Berlim no ano de 2010 e um dos 15 preselecionados para concorrer ao Oscar 2011.

Quando cheguei à escola para realizar a pesquisa, uma série de atividades e oficinas sobre o projeto de *meio ambiente* já havia acontecido. Por esse motivo, não pude acompanhar os momentos em que a professora enfatizou questões ambientais em atividades com os alunos.

3 LEITURA E ESCRITA: COMO APRENDEM JOVENS E ADULTOS?

3.1 A curiosidade que a leitura desperta

A leitura começa com os olhos. (MANGUEL, 1997, p. 42).

Manguel (1997), ao afirmar que a leitura começa com os olhos, parece considerar a visão o primeiro sentido do corpo humano a ser despertado pela curiosidade de compreender o mundo. A partir da visão, outros sentidos são, também, estimulados, segundo ele, pela aventura de estar lendo. O desafio de decifrar o emaranhado de letras, números e outros símbolos que compõem as línguas de sociedades formadas em torno da cultura escrita — grafocêntricas —, contido em cartazes publicitários espalhados pelas ruas; em rótulos de produtos empilhados em prateleiras de supermercados; em anúncios de jornal; em convites para eventos variados; em correspondências, contas, enfim, em tudo que está intimamente ligado ao cotidiano de todas as pessoas, exerce sobre elas fascínio, ao qual se lançam para compreender melhor o mundo que as rodeia.

A possibilidade de esmiuçar códigos escritos, antes incompreensíveis pelo não conhecimento formal, confere ao leitor iniciante sensação de autonomia, carregada de sentidos próprios e não mais restrita à interpretação de terceiros, pois a descoberta de estar lendo assegura legitimidade, conquistada pelo direito de atribuir sentidos e significados a todas as coisas que se deseja conhecer. Manguel (1997, p. 50), argumenta que:

“Descobrimos” uma palavra porque o objeto ou ideia que ela representa já está em nossa mente, “pronto para ser ligado à palavra”. É como se nos fosse oferecido um presente do mundo externo (por nossos antepassados, por aqueles que primeiro falam conosco), mas a capacidade de apreender o presente é nossa. Nesse sentido, as palavras ditas (e, mais tarde, as palavras lidas) não pertencem a nós nem aos nossos pais, aos nossos autores: elas ocupam um espaço de significado compartilhado, um limiar comum que está no começo da nossa relação com as artes da conversação e da leitura.

Desfrutar do prazer da leitura, e entender o que lê, é iniciar um processo de existência que acontece a partir de interpretações realizadas pelo ato de ler, ou seja, “Ler é, antes de tudo, compreender” (SILVA, 1998). Nesse sentido, aprender a ler exige se aprofundar em um universo íntimo, em que todos os sentidos são aguçados (MANGUEL, 1997, p. 18-19):

[...] de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que os meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler.

Para o autor, as sensações que a leitura proporciona são únicas, uma vez que, teletransporta os leitores para locais desconhecidos por meio dos textos lidos e faz emergir um conjunto de surpresas percebidas pelo corpo. Significa poder vivenciar a “arte de decifrar e traduzir signos” contidos na leitura, trazendo-a para sua realidade, “atribuindo significados a um sistema de signos [para] e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos” (MANGUEL, 1997, p. 19-20).

O leitor se reconhece como leitor quando é capaz de travar, sozinho, diálogo com todo o tipo de texto. Para Manguel (1997, p. 18), essa descoberta é solitária e marcante. Relatando sua primeira experiência como leitor, o autor ainda afirma que “Ninguém realizara a mágica para mim. Eu e as formas estávamos sozinhos, revelando-nos em um diálogo silenciosamente respeitoso” e complementa, com alegria, que “consegua transformar meras linhas em realidade viva, eu era todo-poderoso. Eu podia ler”.

O entusiasmo do autor, ao perceber que conseguia distinguir algumas letras e palavras espalhadas em um cartaz, é descrito detalhadamente, com todas as emoções e sensações sentidas com aquela descoberta. Essas mesmas impressões são percebidas pelos sujeitos em processo de formação de leitores e escritores. Deparam-se com uma série de códigos que, unidos a emoções, passam a fazer sentido para eles, como leitores iniciantes.

Lygia Bojunga (1995, p. 7-8), na obra *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*¹⁵ e na mesma direção de Manguel, saboreia o livro como alimento, assim demarcando a importância da leitura em sua vida: “alimento de sua imaginação”:

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena livros me deram casa e comida. Foi assim, eu brincava de construtora, livro era tijolo: em pé, fazia parede; deitado, fazia degraus de escada; inclinado, encostava num outro e fazia o telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro para brincar e morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar as paredes). Primeiro, olhando os desenhos; depois decifrando palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão; o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo o dia a minha imaginação comia, comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro; iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as

¹⁵ O texto foi monologado pela autora no Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, 1982, a convite da Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil (IBBY). Mesmo sendo um texto escrito para um evento infantil e juvenil, possui caráter universal, pois remete ao prazer e a descoberta da leitura, inerentes a todos os sujeitos de todas as faixas etárias.

coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeí um dia de alargar a troca; comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar.

A autora, desde a infância, assumiu a consciência de leitora, uma vez que identificava suas descobertas de mundo mediadas pela leitura e mantinha relação íntima com os livros. Atesta, com o depoimento pessoal, o que a leitura pode causar nos leitores, proporcionando-lhes experiências de construção de novas leituras que despertam fantasias, emoções e imaginações.

3.2 Surgimento da escrita

Situar alguns aspectos da história da escrita é relevante para problematizar avanços de um sistema de signos que desencadeou progressos para as civilizações, movidas pelo desejo de prolongarem sua historicidade, por meio de gravações impressas em suportes disponíveis a cada época. Meu objetivo não é recontar a história e a evolução da escrita e, sim, compreender a importância de sua criação para a humanidade.

Primeiramente, quero destacar o fato de a leitura preceder a escrita. Segundo Manguel (1997, p. 20), “Uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato – sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler”. Mesmo em sociedades ágrafas pode-se dizer que há leituras. São elas que direcionam a vida dos sujeitos no mundo. Isso não diminui o papel da escrita em sociedades regidas pelo código escrito. A escrita representou uma nova prática na vida e nas mudanças culturais dos povos.

A história da escrita revela sua origem na antiga Mesopotâmia (antiga região do Oriente Médio entre os rios Tigre e Eufrates) há 5.000 anos antes de Cristo e que ao longo do tempo sofreu várias modificações. Os modos de comunicação, vinculados às transformações escritas, adquiriram complexidade e os códigos criados pelo homem deveriam estar associados aos pensamentos humanos.

A natureza serviu de suporte para que os primeiros símbolos fossem anotados e, com o passar dos anos, outros instrumentos de escrita surgiram e os signos foram se ajustando de acordo com a cultura de cada povo. Segundo Silva (1986, p. 35-36), a escrita “é, essencialmente, um registro da cultura produzida pelo homem nas suas diferentes etapas evolutivas. E sendo um registro da cultura, não há como se deixar de utilizá-lo na transmissão de conhecimentos às novas gerações”. A partir disso, em cada cultura foram adotados

sistemas de escrita diferentes com o propósito de auxiliar na comunicação e na troca de conhecimento entre os pares. Nessa perspectiva, os sujeitos precisavam “aprender a capacidade de reconhecer signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se” (MANGUEL, 1997, p. 85).

A criação da escrita foi um marco para a história da humanidade, porque representou a possibilidade de registro dos acontecimentos cotidianos e, assim, de conhecimento sobre a vida das pessoas. Nos primórdios, os que sabiam escrever eram poucos e sempre vinculados a classes dominantes, de poder, o que resultava em uma visão dos acontecimentos marcada pelo lugar que ocupavam na sociedade. A escrita nasceu primordialmente por interesses comerciais, a fim de facilitar e organizar as transações. Sua utilização centrava-se na contagem e nomeação das mercadorias comercializadas e as vantagens da escrita foram logo percebidas. O registro escrito passou a significar a possibilidade de maior armazenamento e detalhamento de informações “ao passo que a capacidade de lembrança do cérebro é limitada” (MANGUEL, 1997, p. 207).

Entretanto, a aprendizagem dos códigos escritos não acontecia de forma “simples”, como ocorre nos dias de hoje. A memória não poderia “falhar” durante a assimilação da simbologia escrita, e a infinidade de símbolos deveria ser gravada na memória para seu pleno domínio. As dificuldades aumentavam pelo contínuo e intenso processo de memorização de signos na construção da escrita.

O alfabeto, atualmente utilizado por uma parte dos povos, trazido pelos fenícios, aperfeiçoado pelos gregos e desencadeador de outros códigos, foi o sistema que mais facilitou a aprendizagem da escrita. Diferentemente dos demais sistemas, surgiu com um número menor de signos e com a vantagem de que esses eram suficientes para escrever tudo que se desejasse. O código alfabético, como representação simbólica, todavia, não traduz todos os sons da língua e, por isso mesmo, por ser arbitrário, provoca desafios quando de sua apropriação.

3.3 O nascimento do leitor de códigos escritos

Com as práticas de leitura, nasce a figura do leitor. Um leitor peculiar, que vai se transformando, à medida que a cultura escrita se consolida nas sociedades

A figura do leitor surge quando há necessidade de traduzir os símbolos escritos registrados para fins comerciais. A invenção da escrita não foi suficiente para o progresso dos negócios. Mesmo sendo inovador para a época, por si só não fazia muito sentido. Era difícil

dar seguimento às anotações sem decifração e compreensão dos escritos. Com o tempo, o leitor ganhou espaço e assumiu o caráter de “dar vida” ao que estava representado por sinais, reconhecido como “mago” por “dar existência” a uma série de símbolos transformados em mensagens compreensíveis (MANGUEL, 1997).

De acordo com o autor, leitor é ainda aquele que lê o sentido e articula os significados com os códigos escritos. A leitura e a escrita — como atos distintos, porém complementares —, oferecem ao leitor um universo de códigos que, quando traduzidos e compreendidos, revelam desde memórias guardadas ao longo de milênios até simples listas de compras do dia a dia. Assim, as práticas de leitura e escrita assumem papéis distintos e “revelam relações diferentes com a linguagem”, ou seja, um sujeito que lê bem e em grande quantidade nem sempre tem escrita impecável, e nem sempre aquele que escreve bem, é um bom leitor (ORLANDI, 1996, p. 90). Esta observação de Orlandi ajudou-me a compreender melhor os processos de formação de leitores e de escritores vivenciados em sala de aula com alunos da EJA.

3.4 A formação de leitores e escritores pelo conhecimento de mundo

Ninguém começa lendo a palavra porque antes da palavra, o que a gente tem para ler, à disposição da gente, é o mundo. E a gente lê o mundo, na medida em que a gente o compreende e o interpreta. (FREIRE, 2001, transcrito de vídeo).

Freire (2003), ao longo de sua trajetória, manteve preocupação com a prática de jamais ofuscar o conhecimento de mundo de seus alunos. Pelo contrário, estimulava a leitura da “palavramundo”¹⁶, inerente a experiências de vida de cada sujeito e de suma importância para que inferências e intervenções fossem feitas no mundo.

A legitimidade do conhecimento de mundo de jovens e adultos não escolarizados e pouco escolarizados representa busca militante daqueles que acreditam na capacidade de esses sujeitos sobreviverem em sociedades regidas pela ideologia cartesiana/dominante de que só a escola ensina/faz saber, ideologia esta excludente, hegemônica cultural e socialmente. Confiar na potencialidade de sujeitos “além do esperado” é assumi-los como sujeitos de conhecimento, produzidos pelas histórias que viveram, resgatando as produções da cultura e com esses conhecimentos forjando o caminho de aprendizado do código escrito.

O entrelaçamento de conhecimentos de mundo e de conhecimentos científicos

¹⁶ A expressão utilizada por Freire (2003) significa a compreensão da leitura de mundo que ele fazia desde a tenra idade, um mundo particular que o permitia recriar e reviver situações de sua infância e que não estavam necessariamente relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita formal e escolar.

(traduzidos como saberes escolares) promove a esperança de jovens e adultos por melhores condições de vida, o que significa participar de um processo de educação adequado às necessidades de cada sujeito que ainda não domina a leitura e a escrita formais. De conquista valiosa para a formação humana dos sujeitos, cria também a expectativa de que, por meio dela, uma gama de oportunidades se abra no mundo do trabalho, assim como confere realização pessoal pelo fato de conseguir ler e escrever. O domínio da leitura e da escrita demarca o direito de todo ser humano participar da cultura escrita, que se inicia no contexto social e se prolonga na escola e fora dela.

O ato de ler requer sutilezas não restritas ao conhecimento da escola — formal, “científico”, que abarca decodificação e codificação de sons, letras e símbolos — e, sim, advindas de um repertório cultural que expressa anseios dos sujeitos de conhecer e navegar pelo que está sendo descoberto. Silva (2005, p. 45), afirma que:

Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

O sentido que depreendo da citação é o de que se toma a leitura como referência de mundo, correlacionando-a com seus conhecimentos prévios¹⁷ (KLEIMAN, 2011). Vóvio (2007, p. 91), nessa perspectiva, enfatiza que as representações de leitura e escrita e as situações de uso que as envolvem estão vinculadas à referência de mundo de jovens e adultos.

Afirma:

Pessoas jovens e adultas em processo de escolarização convivem com situações e materiais de leitura os mais variados em suas casas, na rua por onde andam, no trabalho, na religião, nas atividades de lazer. Todos relacionados às atividades desenvolvidas nesses âmbitos nas quais se constroem representações sobre o que é ler, como se lê, sobre ser ou tornar-se leitor, o que pode ser lido e que tipos de materiais e textos são valorizados socialmente (reconhecidos como legítimos de serem lidos).

O primeiro contato com o mundo da leitura e da escrita acontece no dia a dia dos sujeitos, antes mesmo de sua inserção na escola. Não se chega “oco”, “vazio” e esperando que “sejam depositados” conteúdos para se tornar um leitor e escritor. A formação de leitores e escritores se dá por meio de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e pela interação com a cultura escrita e com pessoas com as quais se media o conhecimento dessa cultura e de todas

¹⁷ Sobre conhecimentos prévios, Kleiman (2011) esclarece que são aqueles utilizados durante a leitura e já sabidos pelos leitores que, então, passam a auxiliar nos novos sentidos constituídos pelos leitores a partir de novas leituras. Não há como supor que o leitor é passivo diante do texto, pois faz inferências sobre o que lê partindo do seu conhecimento de mundo, modo como se forma leitor crítico e consciente.

as que são vividas em sociedade. Na visão de Rocco (1994, p. 40):

[...] leitor é sempre parte de um grupo social, ele certamente carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que, para a leitura, trará aquelas vivências advindas do social; trará para o texto sua experiência prévia de vida e também suas visões individuais de mundo. Enfim, preencherá o texto com sentidos que expressem as circunstâncias sócio-históricas e pessoais de seu tempo e de seu entorno.

A história de vida dos sujeitos resulta de consonâncias e interações realizadas no cotidiano. A construção do conhecimento por meio de diálogos e vivências é percebida pelos próprios aprendizes no momento em que trocam experiências e aprendizados. Nessa perspectiva, a prática social e as interações realizadas constituem processos dinâmicos que envolvem leitores iniciantes no ato de ler, de re-ler, de criar e de re-criar.

3.5 Interação/interlocução na formação de leitores e escritores

3.5.1 Interação humana

As práticas de leitura e escrita estão diretamente relacionadas a interações e interlocuções entre sujeitos e todas as leituras existentes. O processo de aprendizagem dessas práticas se realiza de forma enriquecedora por meio de trocas de saberes e pelo contato com textos ou qualquer forma de ler o mundo. A interlocução assume um lugar de destaque nesse movimento em prol da aquisição do código escrito.

A formação de leitores e escritores acontece com maior facilidade a partir de interações humanas em que o diálogo se torna fundante. Nesse sentido, Brandão (2010, p. 91) afirma:

[...] um aprendizado pleno de saberes, realiza-se somente em, entre e através de situações interativas e intertrocas, de intercâmbios entre pessoas. Situações de partilha do que se faz, do que se aprende e do que se sabe que o diálogo é a expressão mais perfeita.

Kalman (2009) defende a ideia de a interação humana ser responsável pela criação dos contextos de participação coletiva. A autora salienta que os contextos seriam as situações específicas de interação, presentes na rotina e vinculadas à comunicação. A ênfase está na coletividade, essencial na construção de saberes, promovendo trocas em prol do aprendizado da leitura e da escrita.

Para Kalman (2009, p. 77), ainda, por meio da interação/comunicação entre os sujeitos, criam-se alternativas de aprendizagem, em que *eventos* de leitura e escrita — práticas não restritas à escola — “[...] abrem como num leque os aspectos da vida social que intervêm no uso da língua escrita e os usos da leitura e da escrita que intervêm na vida social” auxiliando a formação de leitores e escritores. Nessa perspectiva, *eventos* de leitura e escrita são fundamentais para que leitores e escritores iniciantes se apropriem de forma significativa do código escrito. “Então, é no contexto da interação que se constrói o acesso à cultura escrita e que a sua apropriação se torna possível”, o que no dizer da autora significa aproximação com conhecimentos de mundo, com experiências de vida e com trocas realizadas pela comunicação, o que facilita a apropriação de saberes.

3.5.2 Interação entre leitores e autores mediados pelo texto

O diálogo, por sua vez, é indispensável para a prática social de sujeitos, porque abre o horizonte para novos aprendizados. Agrega todos os tipos de conhecimentos por meio da interlocução e auxilia na criação e recriação de saberes. Para Geraldi (2006, p. 91) “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, isto é, o ato de ler presume a dialogicidade entre o sujeito e o texto e, ainda, “[...] o leitor nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações”. Por isso, o leitor está constantemente precisando dar sentido àquilo que lê e, para isso, utiliza seu conhecimento de mundo vinculado às experiências de vida para dialogar com a leitura.

Corroborando essa ideia, Silva (1986, p. 14-15, 25), afirma que “Compreender um texto significa compreender a relação dinâmica que ele mantém com um determinado contexto”, isto é, todas as interpretações feitas pelo sujeito se dão pela “história e [...] experiências do leitor” que se constroem em contextos individuais e coletivos. Assim, “[...] o texto faz a mediação para a comunicação ou interação entre dois contextos: o do autor e o do leitor”. Quando há um entrecruzamento de significações para a compreensão do que se lê, se oportuniza uma dinâmica que envolve a interação e a interlocução entre autor, leitor e texto.

Orlandi (1996, p. 11) sinaliza que a relação entre autor, leitor e texto que desencadeia uma “instituição de sentidos”¹⁸ não admite: “um autor onipotente”, “a transparência do texto”

¹⁸ Compreendo a instituição de sentidos como um conjunto de significações explícitas e implícitas em um texto e que são interpretadas de acordo com as leituras feitas pelo leitor. Orlandi (1996, p. 11) assim afirma: “Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que

e “um leitor onisciente”. A onipotência refere-se ao controle do sentido do texto; a transparência está vinculada a uma única e transparente ou “clara” interpretação do texto; e a onisciência pressupõe uma capacidade de “múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura”.

3.5.3 Tecendo os fios da leitura com as experiências de vida dos leitores

Lajolo (2000, p. 104, 106) comparando a leitura com a tecelagem, diz que o ato de tecer é uma “prática ancestral de fiar, de tingir e de urdir os fios, de entrelaçá-los em tecidos” e que tem semelhança com a “matriz metafórica da leitura”. A metáfora da leitura “parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo”, ou seja, todas as leituras realizadas pelos leitores se entrelaçam com a história de vida de cada um e com os significados do que está sendo lido.

As ideias expostas pelo autor no ato da escrita de sua obra são ou não apreendidas pelos sujeitos, dependendo das leituras antecedentes de cada um. A ausência de leituras de mundo que fazem parte do cotidiano e do tema tratado pelo autor, no momento em que o leitor lê a escrita alheia, o impede de compreender, argumentar e atribuir significado. Silva (2005, p. 18) ajuda a esclarecer esse aspecto:

A natureza, a variedade e a dificuldade dos significados das palavras têm, também, sido estudadas como um aspecto específico da leitura. As pesquisas mostram que cada leitor usa, na interpretação de um texto, os significados que atribuem anteriormente às palavras. Segue-se, então, que a amplitude do significado do vocabulário de um leitor depende da natureza e qualidade de suas experiências prévias.

Também segundo Santos, Faria (2010, p. 4):

A leitura não se estabelece, portanto, de forma isolada, neutra, distante da realidade social. A todo o momento o sujeito estabelece relações com a realidade, o que favorece a atribuição de novos sentidos e significados ao pensamento inicial. Tudo é leitura, tudo é atribuição de sentido. O sentido que será atribuído à leitura é particular ao leitor: aquilo que o sujeito lê e interpreta pode ser diferente da interpretação daquilo que outro lê. Dependerá, sempre, de quem lê.

Correlacionar o texto com as diversas realidades é “dar voz” ao que se lê, para ganhar “vida”. Portanto, essa sincronia interacional entre o autor, o leitor e o texto, além do conhecimento de mundo é crucial na composição do ato de ler.

É a partir do movimento que agrega interação e interlocução que será possível compreender como acontece a formação de leitores e escritores. O coletivo é que dará o respaldo necessário para que os sujeitos aprendam o código escrito, pois fomentará todo esse

está dito se opõe; outras maneiras diferentes de ser dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc.”.

processo de forma mais significativa. As práticas de leitura e escrita desenvolvidas no e para além do ambiente escolar alimentarão e enriquecerão a imaginação pedagógica, contribuindo para o crescimento e o aprendizado de todos os envolvidos – alunos e professores (KALMAN, 2009, p. 93).

3.6 Práticas de leitura e escrita na escola

As práticas de leitura e escrita diretamente relacionadas com a formação de leitores e escritores, quando não pensadas e realizadas de forma desafiadora, empobrecem toda a atividade de produção e reflexão de textos. A forma como a leitura e a escrita é trabalhada pelos professores faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Atividades de leitura e escrita caracterizam-se como possibilidade de exercício de imaginação para os alunos, em que todos podem contar e recontar as variadas histórias e interpretá-las livremente. Além disso, estão livres para criar novas histórias a partir das que foram lidas. Cada um interpretará de um jeito distinto do outro porque o ato de ler requer a inclusão do conhecimento de mundo e, este, é particular para cada leitor. Compreenderão a mesma história de modo diferente porque a leitura não é apenas um único e exclusivo modo de pensar. Ela permite a liberdade de o leitor atribuir significados não pensados até então. Trata-se de pontos de vistas variados e como Boff (1997, p. 9) afirma, “cada ponto de vista é um ponto”; portanto, leitores distintos, leituras também distintas.

Ao longo de atividades de leitura e escrita, também o senso crítico entra em cena, desenvolvido e compartilhado entre alunos e professores. Para Silva (1986, p. 52), a formação de leitores e escritores compreende uma criticidade necessária para que a leitura e a escrita não sejam limitadas, alienantes e desprovidas de qualquer reflexão.

A criticidade faz com que o leitor não só compreenda as ideias veiculadas por um autor, mas leva-o também a posicionar-se diante delas, dando início ao COTEJO, à REFLEXÃO das ideias projetadas na trajetória feita durante o ato de constatação.

Silva (1986, p. 107) destaca ainda a importância de “atos de consciência” nas práticas de leitura e escrita. E afirma que, quando esses atos são acionados pelo leitor, este constata o que o autor diz por meio do texto, coteja ou reflete sobre o conteúdo tratado (as ideias trazidas pelo autor) e, por fim, transforma o que foi lido, interpretando e correlacionando seu senso crítico com os conhecimentos de mundo e a realidade de seu contexto.

Entretanto, a formação de leitores e escritores críticos é um desafio para a escola,

especialmente se se tomar em conta o alerta de Lajolo (2000, p. 7): “Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola”. Não é uma prática pedagógica de fácil execução, e não se a conquista da noite para o dia. Requer comprometimento por parte de professores e, também, de sujeitos alunos que desejam se tornar leitores e escritores.

As práticas sociais possibilitam aos sujeitos, independente de serem ou/não pouco alfabetizados, ter acesso a materiais escritos que circulam em diversos contextos sociais: trabalho, escola, casa, igreja, bancos, mercados etc.; mas o contato com os materiais “[...] não é suficiente para dar acesso à leitura e a escrita: o acesso implica a convivência e interação com outros leitores e escritores, processos sociais que tornam visíveis as práticas e significados”. (KALMAN, 2009, p. 92).

O Estado, então, como responsável pela garantia do direito à educação para todos os cidadãos, tem como compromisso político não apenas a alfabetização, mas o acesso à cultura grafocêntrica. Isto inclui a disponibilização de acervos (de referência e literários) em diversos suportes (considerando-se o avanço inimaginável dos meios eletrônicos), em que a leitura e a escrita são “ferramentas” indispensáveis para a participação e “navegação” nesse mundo cultural.

Aguçar a criticidade dos sujeitos nos atos de leitura e escrita pode levar a uma tomada de consciência e “[...] um combate à alienação e à ignorância” (SILVA, 1986, p. 51), o que Gadotti (2005, p. 5) identifica como uma “luta” contra modelos opressores instaurados na sociedade — que devem ser substituídos por uma liberdade não vinculada à “realidade opressiva”, e distantes de qualquer repressão e injustiça, o que exige a criticidade dos sujeitos.

Quando o leitor crítico for despertado em cada sujeito, é possível que transformações ocorram, de modo a não se sujeitarem aos desmandos do poder dominante que está impregnado na sociedade e que não incentiva a promoção da leitura. Muito pelo contrário, “a presença de leitores críticos sem dúvida incomodaria bastante a política da ignorância e da alienação, estabelecida pelos regimes ditatoriais e disseminada através dos aparelhos ideológicos do Estado”. (SILVA, 1986, p. 50).

Os benefícios com a prática de leitura e escrita em sala de aula são notados pelos próprios alunos quando eles começam a sentir prazer de ler e de escrever. Quando há senso crítico, então, as conquistas são dobradas, já que “uma *possibilidade* para a reflexão, *questionamento* e *recriação* do real” (SILVA, 1986, p. 53) começa a surgir. Para tanto, o autor ainda defende enfaticamente:

A leitura, se efetuada dentro de moldes críticos, sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre é geradora de expressão: o desvelamento do próprio SER do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade a qual ele pertence. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados; essa leitura deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada e executada pelo ser-no-mundo, dirigida ao outro.

A exploração do que é lido e escrito se torna motivadora e o interesse em adentrar em um mundo antes “não interessante”, aumenta conforme as leituras realizadas e o senso crítico que passa a ser despertado. O repertório de leituras cresce e as capacidades vão se aperfeiçoando, o que nem sempre é percebido nas escolas devido a práticas mecanizadas e sem sentido para os sujeitos. Conforme Silva (1995, p. 22), essas práticas tendem à seguinte finalidade:

Não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc.

Portanto, efetivas práticas de leitura e escrita não se restringem ao tecnicismo reducionista não desafiador e sem significado para os leitores. Nesse sentido, um dos grandes desafios da escola perpassa o reconhecimento e valorização dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelos sujeitos, quando é posta em prática a capacidade de realizar inferências – essencial para a formação de leitores e escritores. Reconhecer potencialidades no sujeito é se dar conta da necessidade de ouvir o outro para, então, estabelecer trocas de conhecimento de forma consciente.

O texto de Carlos Drummond de Andrade (2009, p. 15-16) *Como comecei a escrever* me faz imaginar o quanto seria maravilhoso se a escola e os profissionais de educação tomassem como necessário esse relato, para refletirem sobre suas práticas e auxiliarem seus alunos, formando-os leitores e escritores conscientes de seu potencial como produtores de conhecimento:

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para

a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar.

Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estavam germinando.

Meu irmão, estudante na capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

3.6.1 Ler, criar e recriar...

Pensar a evolução do conhecimento como atividade criadora em todas as fases do desenvolvimento humano é essencial ao se tratar de formação de leitores, e implica perspectivas que a entendem como sistema complexo e dependente de fatores historicamente construídos pelas interações e experiências dos sujeitos.

Com o propósito de desmitificar a ideia de que o conceito de imaginação criadora é próprio da infância, Vygotsky (2009) preocupou-se em incluir o adulto como agente criador constante, ao longo de toda a vida. O autor salienta que a fase adulta é crucial para a imaginação, que depende de algum tipo de experiência, fomentadora da capacidade criadora dos sujeitos. Nesse sentido, Vygotsky (2009, p. 22) afirma:

Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material para a criação de fantasias está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência.

Vygotsky (2009) ainda propõe reflexões acerca do processo criativo e motivado pela imaginação, à medida que demonstra que tal caminho, independente da idade cronológica dos seres humanos, se faz pela criação do novo – o que não é, portanto, exclusivo da criança.

A imaginação é posta pelo autor como própria do ser humano, e presente em sua consciência (atividade do cérebro humano). As combinações mentais geram criações artísticas e se manifestam em todos os aspectos da vida. A arte criadora é entendida nesse contexto

como parte integrante do cotidiano, ou seja, está presente em todas as ações, não precisando atender a normas de idealização sobre “perfeição” ou “genialidade” pelo fato de criar. A natureza humana é criadora, independentemente de qualquer condição de “dom de criação” que se imagine.

As faculdades de imaginação e de criação são significativas para a consolidação do novo e, quando agregadas ao cotidiano, tornam-se essenciais na composição complexa da criação e recriação dos seres humanos. Todavia, os sujeitos não/ou pouco escolarizados muitas vezes não se reconhecem como criadores, por força da internalização de preconceitos sociais.

As possibilidades de criação humana são infinitas. Independentemente da idade, todos os sujeitos são capazes de criar. A ausência de escolaridade não impede o ato criador. Para o processo criativo, ativam-se estratégias, criam-se hipóteses, enfim, uma infinidade de inferências e dispositivos são acionados para aprender, criar e recriar.

Com o objetivo de apreender o código escrito e se alfabetizar, jovens e adultos fazem uso desses meios de sobrevivência (estratégias e inferências), para participarem de uma condição de cidadania que reconhecem indispensável. O processo de formação de leitores e escritores vai-se constituindo nesse “jogo de sobrevivência”, isto é, pelas estratégias utilizadas e pelas formas de criação que auxiliam na descoberta formal da escrita.

O sistema capitalista – e seu repertório de padrões de desenvolvimento político, econômico, cultural e social — tem como filosofia leis de existência para guiar os seres humanos em sua constituição como consumidores e participantes da sociedade. Essas leis de existência têm caráter excludente e opressor quando não se concedem oportunidades iguais a todas as classes sociais – desvalorizando os sujeitos (em maioria, jovens e adultos analfabetos) oriundos do campo, periferias e de outros locais desprovidos de recursos financeiros.

Preconceitos e discriminações vivenciados e enfrentados pelas classes populares cotidianamente impedem, com frequência, que os sujeitos se reconheçam como produtores do novo, por acreditarem que são incapazes de pensar, imaginar e contribuir à dinâmica social com seu conhecimento de mundo.

Vygotsky (2009), ao se preocupar em estudar questões que perpassam o processo criativo e a imaginação em todas as etapas do desenvolvimento humano, contribuiu e continuará contribuindo significativamente nas pesquisas que priorizam sujeitos como detentores de saberes, como “artistas do cotidiano”, inspirando pesquisadores e educadores a trabalharem seus olhares quando buscam compreender o outro.

3.7 A alfabetização intimamente ligada à prática social

A alfabetização é requisito básico para os sujeitos serem respeitados como cidadãos, quando inseridos em uma sociedade regida pela cultura escrita. Por isso, precisam adquirir competências instrumentalizadas de leitura e de escrita por meio dos signos linguísticos. Ao longo do tempo, concepções sobre alfabetização foram adquirindo novos contornos, resultantes de estudos e pesquisas e de necessidades concretas de promover processos de aprendizagem. Porém, a alfabetização ainda se apresenta “como um dos instrumentos privilegiados de aquisição do saber e, portanto, de esclarecimento das ‘massas’” (MORTATTI, 2000, p. 21), e quase nunca reconhece os saberes adquiridos com a vivência¹⁹, priorizando e valorizando somente aqueles transmitidos pela escola.

Manguel (1997, p. 85) defende, em sua obra, que a hierarquia de poder que rege sociedades grafocêntricas e legitimam o conhecimento científico como o único a ser compreensível, está presente no processo de alfabetização:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder —, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso.

As limitações apontadas pelo autor são semelhantes às que “mutilam” o leitor como sujeito em permanente processo de construção, como seres inacabados, pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50). Mesmo não dominantes do código escrito, os sujeitos *podem* ler. A leitura, como a conhecemos e a identificamos, requer o respaldo de conhecimentos formais, mas ela também acontece forjada no repertório cultural de cada um. A alfabetização, como afirma Freire (2005, p. 8): “Não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a palavra.”

A visão autônoma da alfabetização (STREET, 1993; CRAGNOLINO, 2009) “empobrece” as múltiplas alfabetizações existentes (CRAGNOLINO, 2009) e que partem dos

¹⁹ Lorenzatti (2009, p. 172) realizou um estudo sobre língua escrita a partir da vida de uma mulher imigrante da Argentina, não dominante do código escrito, com saberes, entretanto, acerca do mundo social que a permitiu se relacionar com os outros por meio de estratégias, como a linguagem, para participar da sociedade. A autora destaca que: “*Su historia aporta elementos para proponer que las personas que no leen y no escriben de manera convencional poseen conocimientos sobre el uso de la lengua escrita construídos en contextos cotidianos y en mundo social, através de la interacción con otros lectores y escritores. Las formas de interpretar textos y hacer uso de la escritura las han aprendido en múltiples contextos sociales en los que las personas desarrollan sus actividades (religioso, familiar, laboral, entre otros)*”. Ela questiona o ideário hegemônico dominante acerca das pessoas com pouca ou nenhuma escolarização (analfabetas).

contextos sociais de cada sujeito. Considerar somente um modelo único de alfabetização é negar uma série de estratégias particulares de aprendizado. Cragolino (2009, p. 162), salienta que:

De acuerdo con esta perspectiva, cada persona debe aprender a traer letras y asignarles sonidos. Y una vez conocido el código y el funcionamiento del alfabeto, se daría el salto cognitivo necesario para transformarse en un sujeto competente.

A autora questiona a “competência” adquirida pelo modelo alfabético de associar letras com sons de palavras, aprendida na escola e posta como pilar cognitivo necessário para o sucesso da aprendizagem. Trata-se de uma concepção de leitura e escrita unívoca e centrada em um “*conjunto de destrezas que se centran en la manipulación mecánica de letras*” (CRAGNOLINO, 2009, p. 162) e não em uma competência universal, em que os usos sociais da leitura e escrita — práticas sociais — estão implicados no cotidiano dos sujeitos.

Essa concepção de leitura e escrita do modelo alfabético é incorporada pelos próprios sujeitos na maneira como concebem o ato de ler e escrever e na legitimação do que vem a ser leitura e escrita. Uma vez não se reconhecendo como leitores e escritores por não dominarem o código escrito e, também, por acreditarem na existência de uma única forma de leitura – a que remete exclusivamente a um texto escrito e impresso —, acabam idealizando o que vem a ser leitura e escrita. Senna (2000, p. 9) elucida essa questão da seguinte maneira:

Um dos objetos de leitura mais consagrados no ensino é o texto escrito. A bem da verdade, muitas pessoas – a maioria delas – somente se reconhecem como leitores quando leem textos escritos, nem mesmo quando frente a uma pintura, ou quando escutam música. A palavra “leitura” não se aplica ordinariamente a situações não diretamente relacionadas à decodificação de textos escritos: a pintura se “contempla”, se “aprecia”, ou se “analisa”; o mesmo com a música, a dança, a vestimenta e, igualmente, com os textos orais, ainda que sejam leituras orais de textos escritos.

Compreender o valor de ler o mundo que cerca cada sujeito, e não somente o mundo “imposto” pelo texto escrito, significa assumir que “A palavra escrita não é universal e não se constrói naturalmente para a grande maioria das pessoas, que depende do ensino formal para dominá-las” (SENNA, 2000, p. 9). Nessa perspectiva, Chartier (*apud* PORTO 2010, s.p) afirma:

Podemos experimentar a vida, ler a vida, através de uma rica diversidade que está ao nosso redor: uma imagem, uma pintura, um símbolo, um ruído, uma vibração, um gesto, uma voz, uma expressão, uma lembrança, um cheiro, o cheiro da nossa casa,

da nossa infância, os cheiros da nossa história... É a leitura de mundo, anterior à leitura da escrita e à escolarização da leitura.

Apesar de grande valia para a vida, o texto escrito não se resume a um único modelo de leitura. Existem inúmeras leituras presentes em muitos outros campos da vida humana e social que compõem o ato de ler.

3.8 A hierarquização de saberes: leitores e escritores inseridos em uma lógica abissal

A hierarquização de saberes advinda da “colonialidade do poder”²⁰ (QUIJANO, 2010) reforça a raiz eurocêntrica predominante nas relações capitalistas e colonialistas. O conhecimento de mundo (os saberes) daqueles “do outro lado da linha”, ou seja, pertencentes ao Sul Global, são produzidos como inexistentes pela hegemonia dos países dominantes. Estes países desqualificam todas as epistemologias acerca dos saberes, além de colaborar para o desaparecimento dos países dominados enquanto realidade, pelo fato de não integrarem o Norte Global, “deste lado da linha” — dominante e hegemonicamente não reconhecedor da história, cultura e conhecimento do Sul Global. A lógica alicerçada pela racionalidade moderna de perpetuar as linhas abissais “invisíveis”, porém cada vez mais visíveis (SANTOS, 2010) foi constituída por uma herança opressora, que insiste em negar outras formas de conhecimento e pensamento, colocando-se como única e válida²¹, desconsiderando as demais e fortalecendo uma realidade de mundo desigual posta há séculos.

A cartografia metafórica das linhas abissais globais provoca um abismo entre os saberes dominantes, valorizados, legítimos e os saberes ignorados, marginalizados e não legitimados. Os paradigmas de regulação/emancipação e apropriação/violência aprofundam

²⁰ Quijano (2010, p. 84) explica que o termo “colonialidade do poder” é um dos elementos de uma sociedade capitalista e colonialista e sustentada pelo poder hegemônico, que gera imposição racial, étnica, social, cultural, sobretudo por “mundializar-se a partir da América”, ou seja, o poder capitalista emerge a partir da América Latina e se consolida o padrão de poder mundial. O autor ainda esclarece que o termo “colonialidade” assume uma forma conceitual distinta do termo “colonialismo”. O “colonialismo”, como estrutura de dominação para a exploração, não necessariamente implica relações raciais e discriminatórias de poder, “[...] refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial”. O termo “colonialidade”, diferentemente, apesar de ser mais recente, assume um grau de maior profundidade e de maior duração. Santos (2010, p. 36), afirma que a expressão colonial “constitui o grau zero a partir do qual são constituídas as modernas concepções e direito”, isto é, a colonialidade historicamente constituída por explorações e dominações não ocupa lugar, não produz conhecimento, não possui serventia e, portanto, parte do grau zero não tendo direitos assegurados e podendo ser ocupada e manipulada por um sistema de poder baseado em uma concepção abissal.

²¹ “Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade” (QUIJANO, 2010, p. 6).

ainda mais esse abismo e uma lógica excludente e autoritária ganha força, impedindo que os saberes se entrecruzem de forma menos discriminatória. Existe, portanto, a “negação de uma parte da humanidade” (SANTOS, 2010, p. 39) em consonância com outra, privilegiada pelo *status* de domínio e poder. A negação se torna necessária para que haja uma afirmação e/ou reafirmação de superioridade assim vista, na expressão de Santos (2010, p. 39):

Esta negação é fundamental permite por um lado, que tudo o que é possível se transforme na possibilidade de tudo, e por outro, que a criatividade exaltadora do pensamento abissal trivialize facilmente o preço da sua destrutividade.

A possibilidade de tudo subverte uma concepção democrática/humanizadora e dá lugar a outra que não adere aos princípios de humanidade, liberdade e direitos comuns. Ocorre um processo trivial de ações que conduz à destruição de uma parte da sociedade dita “inferior”.

Os marcantes traços de desigualdades, exclusões, dominações, violências e inferioridades da relação entre os paradigmas do Hemisfério Norte e do Sul trançam com as questões do processo de formação de leitores e escritores jovens e adultos, à medida que este trata de perspectivas ideológicas de poder vinculadas ao autoritarismo de grupos hegemônicos sobre grupos menos favorecidos. Nesse sentido, a hierarquização de saberes fica evidente, uma vez que legitima e unifica conhecimentos “válidos”²² (científicos, formais, especificamente das classes dominantes e assegurados pela escola) e desqualifica conhecimentos “não válidos” (adquiridos ao longo da vida), não necessariamente adquiridos e seguidos por uma trajetória escolar ininterrupta.

Essas realidades sociais acentuam distinções entre o Norte Global e o Sul Global cujos princípios hegemônicos se perpetuam e atingem grupos que sofrem injustiça social global. A sociedade regida por um pensamento abissal e cartesiano não valoriza experiências e saberes conquistados ao longo da vida por jovens e adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados, por se enquadrar em um modelo avançado, linear, unidirecional e contínuo da espécie (QUIJANO, 2010). A cultura escrita é considerada como o único meio de acesso ao conhecimento e à cidadania. Intitular jovens e adultos — que não cumpriram os ritos de passagem pela escola — de leitores e escritores está fora de cogitação. Assim, a problematização dos saberes envolve uma lógica hierárquica e preconceituosa respaldada em

²² Conhecimentos válidos são conhecimentos científicos “como produto do pensamento abissal”. “O conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu desígnio original foi a conversão deste lado da linha em sujeito do conhecimento e do outro lado da linha em objeto de conhecimento” (SANTOS, 2010, p. 56). As palavras do autor demarcam o rigor da forma de pensar e agir dos detentores de poder, deste lado da linha, e que monopolizam e ditam o que vêm a ser conhecimentos “úteis” e “descartáveis”.

uma “concepção de humanidade de seres inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2010, p. 86), bloqueando qualquer possibilidade de aceitação dos sujeitos como leitores e escritores e de seus conhecimentos não científicos.

Problematizar a formação de leitores e escritores jovens e adultos não dominantes do código escrito é um desafio, porque perpassa a história excludente e vinculada à trajetória não escolar desses sujeitos. O histórico opressor vivido por esses sujeitos revela uma série de entraves que dificultam o acesso a um dos direitos básicos dos seres humanos — a educação. Na lógica regrada por modelos predeterminados, uma educação “ideal” é aquela em que os sujeitos dominam o código escrito. Os que não se enquadram nesta lógica não possuem “educação” e muito menos “conhecimento”.

De acordo com Santos (2004, p. 17), “só existe conhecimento em sociedade”. Ele está presente em todas as esferas sociais e, até mesmo, sob a natureza. Então, quaisquer que sejam as formas de conhecimento (científicas ou não), todas são válidas. Entretanto, “o conhecimento em suas múltiplas formas não está equitativamente distribuído em sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico” (SANTOS, 2004, p. 17).

O autor esclarece, ainda, que o conhecimento formal ou científico ocupou desde a ciência moderna um lugar de prestígio, sendo privilegiado por uma lógica que determina a veracidade e o falseamento das epistemologias dos saberes. A estabilidade e autonomia da ciência e, conseqüentemente, do conhecimento científico, não admitem interferências e interlocuções com os demais conhecimentos. Todos os argumentos dados pela ciência na construção do conhecimento “legítimo” são responsáveis pela não aceitação do conhecimento de mundo de sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Nesse sentido, há uma grande batalha pela frente. Fazer valer conhecimentos adquiridos ao longo da vida por meio de lutas pelo direito social e educacional implica que sujeitos historicamente discriminados desejem se libertar da opressão que sofrem cotidianamente, por não saberem ler e escrever.

O sujeito aluno, definido por Freire (1996) como “sujeito social e histórico”, quando chega à escola se depara com o conhecimento formal e exigido pela sociedade. De certa forma, espera que a escola o receba e o acolha para que esses novos conhecimentos possam somar-se aos seus “velhos” conhecimentos. Porém, esses próprios sujeitos frequentemente não têm clareza de que possuem conhecimentos ou os consideram “inferiores” perante os da escola.

Freire problematiza essa questão explicando que a conscientização desses sujeitos,

pelo histórico de vida de oprimido, é indispensável para que haja libertação de consciências diante da realidade de mundo que atinge todas as esferas sociais, inclusive a escola. O autor focou a questão de oprimidos e de opressores porque se reconhecia como oprimido, já que oriundo de raízes mais pobres e nordestinas, sujeitas a discriminações constantes. Freire, ao fazer a leitura de seu próprio mundo pôde, então, propor a libertação da condição marginal dos oprimidos.

O processo de formação — como leitor e escritor — de Freire ocorreu por meio de interlocuções com o seu meio, com seu repertório cultural, com sua experiência de vida, enfim, com tudo que envolvia sua trajetória de vida. Nesses contextos, ocorrem os diversos processos de formação de leitores e escritores de todos os sujeitos, no cotidiano em que se dão experiências e leituras do próprio mundo.

4 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma classe de educação de jovens e adultos do PEJA I, Bloco II, destinada a sujeitos alunos alfabetizados, a maioria adultos com faixa etária entre 30 e 70 anos e três jovens na faixa etária entre 16 e 19 anos, oriundos de diferentes estados do Brasil: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, entre outros que vieram do interior do estado para a cidade do Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida.

Na turma de que participei, havia no diário de classe uma lista de matrícula de, aproximadamente, 30 alunos. Percebi rotatividade nos integrantes dessa lista, ou seja, quando alguns avançavam para a próxima etapa (PEJA II, Bloco II) ou outros chegavam, o perfil da turma acompanhava essa transição e praticamente uma nova turma se formava.

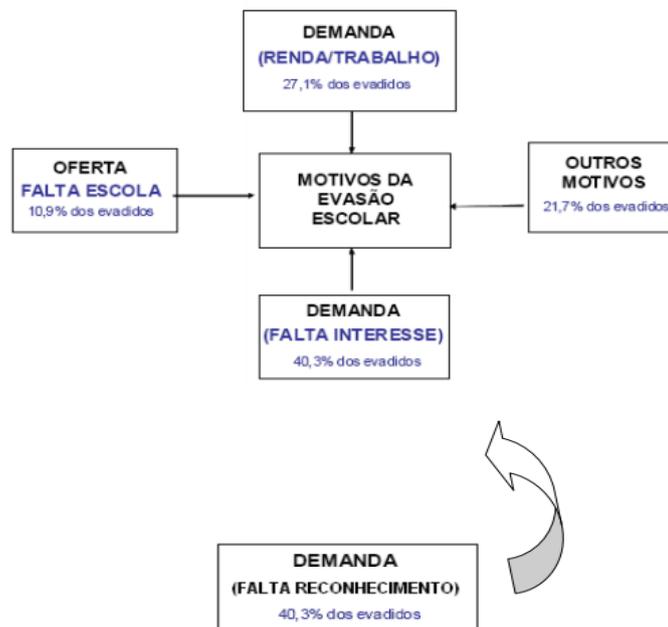
Durante o período em que estive na escola observei que, apesar de ter 30 alunos matriculados, a frequência diária, em média, era da ordem de 20 alunos. Embora essa fosse a média, não eram sempre os mesmos 20 alunos. O movimento/flutuação da frequência na EJA era intenso: passavam vários dias sem frequentar, mas voltavam, e quando voltavam eu percebia que a ausência era sempre justificada.

Apesar de a média ser de 20 alunos, era constituída por sujeitos que frequentavam a escola três vezes por semana e não os cinco dias regularmente. Aproximadamente apenas cinco alunos apresentavam maior assiduidade, e os demais intercalavam presença e ausência, com rotatividade entre eles.

Esse movimento tem sido identificado, muitas vezes, como desinteresse, preguiça, e quando a ausência se estende, até mesmo como “evasão”, um abandono da escola que responsabiliza a vítima, já que para os que respondem pelos compromissos da vida adulta trabalhar e estudar tem peso significativo para esses jovens e adultos. Entretanto, alguns estudos recentes demonstram que a maior causa da evasão escolar é o *não reconhecimento social*²³ dos sujeitos enquanto sujeitos de direito (CARMO, 2011, p. 5).

²³ A expressão reconhecimento social, segundo Carmo (2011, p. 22) foi denominada pelo filósofo social alemão Axel Honneth e abrange o sustento, a higiene, a saúde, as condições de moradia, a cultura, a educação, entre outros. A ausência desses direitos básicos a todo cidadão aliados ao não reconhecimento desses direitos pelos próprios cidadãos, corroboram para o não reconhecimento social dos sujeitos.

O autor se contrapõe em sua pesquisa²⁴ — sobre evasões e retornos dos alunos da EJA (jovens, adultos e idosos) realizada no ano de 2009, em Campos dos Goytacazes/RJ — à do economista Marcelo Néri (2006) que, por sua vez, pesquisara motivos de evasão escolar entre jovens de 15 a 17 anos. Carmo (2011) refuta categorias de Néri (2006) chamando a atenção para uma em específico: a categoria “falta intrínseca de interesse” caracterizada pelo economista como uma realidade da juventude. Para Carmo (2011, p. 7) a afirmação de Néri (2006) “[...] revela sua tendência a leituras estereotipadas e tendenciosas de significados” justificando a evasão escolar como “falta de interesse”, “falta de objetivos na vida”, “preguiça”, “ignorância”, entre outras, de jovens alienados e sem perspectiva de futuro. Ao discordar de Néri (2006), o faz considerando as categorias deste de “conversão do significado de dados” que se ajustando aos pressupostos metodológicos e lógicos da Teoria do Capital Humano reafirmaria a construção social negativa²⁵ dos alunos da EJA. Desse modo, elaborou um esquema, conforme o de Néri (2006), propondo a substituição da categoria “falta de interesse” por “falta de reconhecimento social”.



Quadro 4: Pesquisa Motivos da Evasão Escolar CPS/FGV-IBRE, 2009
Fonte: CARMO, 2009, p. 5

²⁴ O *corpus* da pesquisa foi um *survey* que reuniu cerca de 4.064 alunos da EJA da SMEC de Campos dos Goytacazes/RJ em que, a amostra de 611 alunos foi calculada pelo modelo de Amostragem de Multiestágios, isto é “Conforme o modelo citado teve-se como 1º estágio – espaço geográfico: Município de Campos dos Goytacazes; 2º estágio – escolas que oferecem turmas de EJA: urbanas e rurais; 3º estágio – Turmas de EJA: distribuídas por fases², em cada escola; 4º estágio - desagregação por sexo e faixa etária (CARMO, 2011, p. 1).

²⁵ A construção social negativa está atrelada aos sujeitos alunos da EJA pelo fato de estarem “à margem da sociedade” pela pouca escolarização, entre outros aspectos, como a classe social. É uma construção estereotipada e que não contribui para o avanço da sociedade.

De acordo com o esquema de Carmo (2011), a categoria “falta de reconhecimento” retrata o não reconhecimento de Néri (2006) sobre a principal causa da evasão escolar, quando atribui aos jovens entre 15 a 17 anos, a “culpa” de não frequentarem a sala de aula. Há um julgamento equivocado dos jovens por parte de Néri (2006), retratando-os como “desinteressados”, além de reforçar o imaginário social de a evasão escolar estar vinculada a alunos de EJA.

Freire sempre atribuiu a responsabilidade da saída de jovens e adultos da escola, à expulsão que esta promove, pela inadequação de propostas às exigências desses sujeitos. Do mesmo modo, estudos reforçam que a negação de direitos a esses sujeitos e o não reconhecimento deles, como cidadãos de direitos, tem forte vínculo com o movimento de saídas e retornos na EJA.

No dia em que apliquei a ficha de perfil estavam presentes 15 alunos, e 13 se dispuseram a respondê-la: sete homens e seis mulheres, e todos esses 13 me devolveram as fichas.

Quanto às idades, o grupo era assim composto (de acordo com faixas etárias do IBGE): três jovens (0 a 19 anos), sendo dois do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades entre 16 e 19 anos; dez adultos (20 a 59 anos), sendo cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino com idades entre 33 e 58 anos; e uma idosa (acima de 60 anos), de 71 anos. No geral, os adultos eram maioria.

Na declaração de cor, três homens se afirmaram brancos; dois “morenos”; dois negros. Com relação às mulheres, três se afirmaram “morenas”; uma negra; uma “clarinha” e uma “rosa”. Não sei explicar a lógica com a qual esta aluna operou, embora eu a categorizasse como “parda”. Tendo havido uma pergunta oral de outra aluna sobre se o item *cor* referia-se à cor preferida — e mesmo tendo eu explicado que não, e qual o sentido pretendido —, presumo que ao preencher a ficha de perfil, a que respondeu *rosa* tenha trabalhado com a mesma ideia, não atentando para a minha explicação.

Os dados do Censo 2010 pesquisados pelo IBGE demonstram uma diminuição do número de pessoas que se autodeclararam brancas (91.051.646) na população brasileira, e um aumento daquelas que se disseram negras, pardas, amarelas ou indígenas (99.697.545). Os dados das fichas de perfil preenchidos pelos alunos revelam a mesma inflexão, já que apenas três homens se declaram brancos, e mesmo a mulher que usa a expressão “clarinha”, certamente não se refere a branco, mas a “pardo”, o que também presumo corresponder ao

“morena” de várias outras respostas. Quanto ao tipo de atividade realizada no trabalho, elaborei o seguinte quadro demonstrativo, com as frequências de respostas.

Tipos de atividade	Frequência de respostas
Porteiro	1
Aposentado	1
Entregador	1
Pedreiro	1
Auxiliar de portaria	1
Vendedor	1
Do lar	1
Cabeleireira	1
Cozinheira	1
Faz tudo	1
Nada	1
Em branco	2
Total	13

Quadro 5: Atividades realizadas no trabalho
Fonte: O autor

A pergunta *O que você faz no trabalho?*, que gerou o quadro apresentado, desencadeou duas respostas em branco e uma descrita como “nada”. As respostas em branco foram deixadas por mulheres que justificaram o não preenchimento por não trabalharem “fora” e, sim, por serem donas de casa. Somente uma aluna respondeu “trabalho em casa” reconhecendo o tipo de atividade exercido cotidianamente. A resposta “nada”, dada por um aluno de 16 anos, foi justificada por não trabalhar e estar apenas estudando.

As atividades declaradas como trabalho, pelos alunos, identificam-se com atividades do setor comércio e serviços, de modo geral resultantes de práticas de geração de renda das classes subalternas e sem especialização para o que fazem.

A resposta de uma aluna, que categorizei como *faz tudo*, é justificada pelo sentimento de vergonha desta, por trabalhar em eventos noturnos, em que toma conta de banheiros, evitando brigas, assegurando a limpeza e, também, por fazer de tudo e obedecer a todas as ordens. Na ficha ela respondeu “não” à pergunta *O que você faz no trabalho?* negando sua função. Em conversa informal, questionei esse “não” como resposta, e ela explicou dizendo ter vergonha de escrever o que fazia no trabalho. Destaco também, o fato de donas de casa não reconhecerem sua atividade como *trabalho*, por não deixarem seus lares, não trabalharem “fora”, e não serem remuneradas e, principalmente, por não serem reconhecidas pelos

familiares, pela sociedade e por elas próprias como trabalhadoras, como demonstraram ao deixar em branco a pergunta da ficha, “desmerecendo” o trabalho cotidiano como donas de casa.

A pergunta *Dá tempo de ir em casa antes de vir à escola?* visava a elucidar a flutuação de frequência que eu observava diariamente. Entre os 13 alunos que responderam o questionário, oito trabalhavam: dois disseram que passavam em casa antes de ir para escola; seis disseram que não dava tempo de passar em casa, devido ao horário de saída do trabalho, apesar de morarem no mesmo bairro ou imediações; e quatro disseram que passavam em casa, pois tinham horário mais flexível.

As seguintes perguntas *Que transporte você usa para ir ao trabalho? E para ir à escola?* ajudaram-me a compreender possíveis dificuldades de acesso ao trabalho e à escola, tanto pelas distâncias entre escola, trabalho e casa, como pelos elevados custos que esse item representa na vida urbana. Nove alunos responderam utilizar *ônibus* como meio de transporte para trabalhar e ir à escola; e quatro responderam que iam a pé para a escola. Confirmando, dessa maneira que, em geral, os alunos utilizavam *ônibus* para se deslocar de casa para o trabalho e do trabalho para a escola. O trajeto entre os locais era longo, e necessitava de algum meio de transporte. Aqueles alunos que iam a pé para a escola moravam perto desta, o que facilitava a locomoção e a economia na passagem.

Observei que três mulheres não responderam as perguntas que se referiam à atividade realizada no trabalho; ao meio de transporte utilizado para a ida ao trabalho e à escola; e nem se dava tempo de ir em casa antes da escola.

Essas respostas incompletas me alertaram para a necessidade de maior atenção do pesquisador no monitoramento e aplicação de questionários/fichas, devendo haver leitura e explicação a cada item e acompanhar cada resposta, especialmente quando se trata de sujeitos com pouca experiência de escrita e de resposta a formulários, uma habilidade específica que nem sempre é suficientemente conhecida e familiar. Esse cuidado, que não tive, gerou algumas respostas em branco que poderiam ser evitadas, favorecendo meu conhecimento do grupo.

4.1 Ouvindo os sujeitos: falas e histórias de vida, histórias de leitura e de escrita

Houve dificuldade inicial de marcar local e horário para a realização de entrevistas com os quatro alunos, tão logo os selecionei e os convidei para serem meus informantes. Os compromissos de trabalho, em geral, justificavam essa dificuldade, mas, por fim, as entrevistas finalmente se realizaram no laboratório de informática, na própria escola. A professora orientadora disponibilizou o espaço e facilitou-me o acesso à sala, onde realizei as entrevistas com os alunos. Suas histórias, plenas de emoção e vida, me sensibilizaram e favoreceram os relatos que reconstruí a seguir.

4.1.1 De migrante a escravo no Rio de Janeiro

João, oriundo de uma família humilde da Paraíba, não teve oportunidade de estudar durante a infância, porque precisou trabalhar para ajudar no sustento de sua família. Aos 17 anos de idade, fugindo da casa de seus pais, veio para o Rio de Janeiro no pau de arara com o objetivo de buscar uma vida melhor. Chegando à Cidade Maravilhosa, que para João não foi tão maravilhosa assim, precisou trabalhar em regime de quase escravidão para poder sobreviver. O serviço pesado de João não o impediu de sonhar. O desejo de aprender a ler e a escrever o acompanhava desde pequeno, mas sua realidade constantemente impunha obstáculos.

O relato de João foi muito emocionante. Com lágrimas nos olhos ele contou do sofrimento que passou com sua família por não ter o que comer. A vida difícil não abalou a dignidade, e os ensinamentos de seus pais não foram esquecidos. A dura realidade foi dando lugar a outra, cheia de esperanças, quando em 1980, ele ficou “livre” do trabalho escravo. A partir desse dia, o sonho de ler e escrever, adormecido por tantos anos, voltou à tona. Aos 56 anos de idade, João tomou coragem e foi à escola para se matricular.

Em fevereiro de 2011, João começou a estudar e o seu maior sonho se tornou realidade. Seu novo objetivo é completar, ao menos, o ensino médio. O empenho em concretizar esse objetivo é o que o motivará a não desistir e persistir naquilo que almeja.

O significado de ler e escrever para João é de suma importância. “A pessoa que não sabe ler e escrever é ‘cega’”, diz. A cegueira, para ele, está atrelada à impossibilidade de realizar tarefas simples, cotidianas, e que dependem de terceiros para serem executadas. De acordo com Galvão, Di Pierro (2007, p. 24):

Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à “escuridão” da “cegueira”, o analfabeto ao “cego”, e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das “trevas da ignorância”.

O discurso de João é o discurso socialmente construído de que aqueles não dominantes do código escrito estão “cegos” e precisam “retirar a venda dos olhos” para poderem ser considerados cidadãos. É uma fala que demarca a reprodução de estigmas e que serve apenas para depreciar e desmotivar os sujeitos.

A autonomia foi uma busca de João. Por muitas vezes, ele se sentiu “incapaz” e “impotente” diante das pessoas. O não domínio da leitura e da escrita o afligia e a vergonha de estar analfabeto o destruía por dentro.

Preencher formulários, cadastros, retirar extratos em banco, sacar dinheiro, depositar cheques, entre outras tarefas rotineiras, eram um “martírio” para João. A falta de estudo criou em João a ideia de “cegueira”. Passou a acreditar que não era “capaz” de realizar tarefas cotidianas por ter de, constantemente, pedir ajuda a terceiros. Essa condição de “dependência” gerava sentimentos de “inferioridade”. João não tinha consciência de sua capacidade para buscar estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, Galvão, Di Pierro (2007, p. 26) esclarecem:

Esses sentimentos não impedem, entretanto, que os jovens e adultos pouco escolarizados desenvolvam estratégias bem-sucedidas de sobrevivência em ambientes urbanos letrados, mediante a utilização de capacidades como a observação, a oralidade, a memória, o cálculo mental e, sobretudo, acionando as redes de sociabilidade e apoio de familiares, amigos e colegas para resolução de problemas cotidianos.

Na sociedade da cultura escrita, os sujeitos necessitam elaborar estratégias de sobrevivência para realizarem práticas sociais que exigem o conhecimento da leitura e da escrita. A leitura tem um significado social na vida dos sujeitos. Portanto, não há alternativa que não seja “dar um jeito” para pagar as contas, sacar dinheiro, fazer depósitos, fazer compras etc. João negou inconscientemente essas habilidades comuns aos sujeitos, dominantes ou não do código escrito, por valorizar apenas qualquer possibilidade mediante seu retorno para o contexto escolar. Para João, as coisas só mudaram quando ele começou a estudar. Ele se sentiu mais confiante e independente. Passou a realizar seus compromissos

com autonomia e o sentimento de inferioridade deu lugar ao de autoconfiança, embora fosse plenamente capaz de executar tarefas cotidianas, das quais não tinha consciência.

João mencionou o desejo de escrever um livro sobre seu pai:

Quando eu tiver mesmo legal, a minha letra, quero escrever um livro sobre o meu pai, porque meu pai foi muito importante. [...] Eu fico emocionado porque meu pai... nós passamos fome todos juntos e ele ficava sentado no chão e falava pra gente: “Meu filho, eu não quero que você roube, não quero que você pegue nada de ninguém. Quando uma pessoa der uma coisa pra você, você fala pra gente, porque ser pobre não é defeito, a pessoa ser pobre não é doença e a pessoa ser honesta é a melhor coisa do mundo”. Isso eu guardei do meu pai.

Ele ainda complementa: “[...] Meu pai faleceu dia 30 de junho de 2011, fiquei muito triste. Aí eu tenho um caderno anotado, data, dia, hora (choro e emoção) tudo... tudo que eu tinha era o meu pai”.

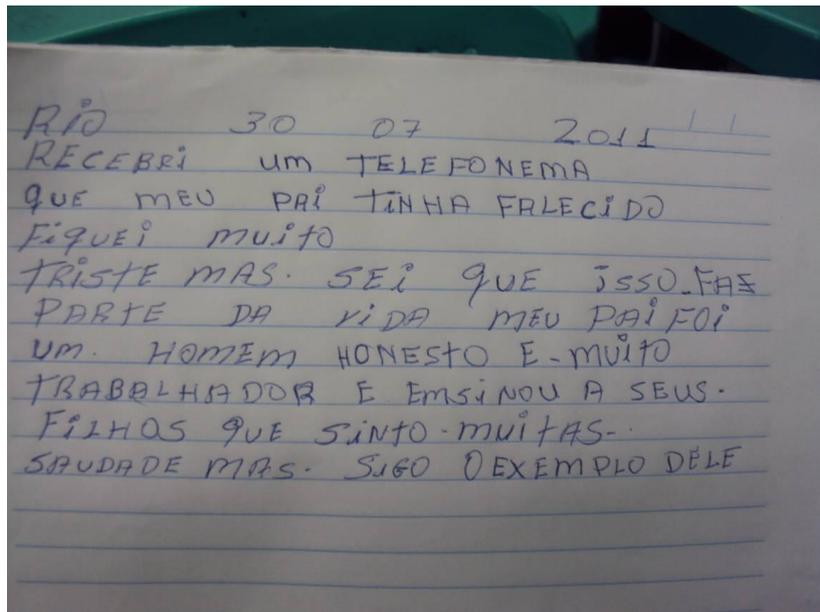


Figura 1: Caderno de João, registro sobre o pai

A admiração que sentia pelo pai seria retratada por escrito e uma homenagem para o seu maior exemplo de vida seria feita. Para conquistar esse objetivo, relatou que se dedicará aos estudos. Continuará estudando em casa, lendo jornais, livros, escrevendo até ficar com a caligrafia bonita e utilizando a internet.

Quando lhe foi perguntado se aprender a ler era fácil ou difícil, respondeu que era fácil, bastava apenas “deixar a vergonha de lado”. Para que ele tomasse o primeiro passo, ir a uma escola, precisara de coragem e não atribuir tanta importância aos olhares e comentários

preconceituosos das pessoas. Depois de vencidos o sentimento de vergonha e o preconceito de si mesmo e de terceiros, o aprender a ler não fora complicado:

Não. Não é difícil não. É só a pessoa deixar a vergonha prum lado. Porque o que machuca a pessoa é não saber ler. Olha, eu vou te falar um negócio pra você aqui, eu passei uma vergonha tão grande... porque eu cheguei num banco, não posso falar o nome do banco porque senão não pega legal, mas eu passei uma vergonha no banco porque eu ganhei cinco mil reais da firma que eu trabalhei. Então, ela me deu um cheque. Então, quando eu cheguei lá... o que é que você tem que fazer? Assinar o depósito. Tem que assinar o seu nome em cima do depósito e depositar, né? Aí a mulher ficou olhando pra mim: “Esse cheque é seu?” “É, por que?” “Mas cinco mil reais?” “Por que? Cinco mil reais é dinheiro?” “Não”. “A senhora vai depositar. Eu tenho uma conta aqui no banco”. “O senhor vai no caixa e tira o extrato”. Aí eu falei com ela: “mas eu não sei mexer nesse negócio de extrato”.

[...] Aí depositou o cheque e depois de três dias eu fui perguntar pra mulher: “Senhora, aquele dinheiro que eu já deposei já está na minha conta?” “O senhor vai naquele caixa e tira o extrato”. “Mas eu não sei tirar”. Então a senhora foi lá comigo. “Não, eu não posso mexer, ver a sua senha”. Aí eu falei pra ela: “Poxa, mas eu deposei esse dinheiro! Como é que vou sacar esse dinheiro? Alguém tem que ajudar! Como é que eu faço?” “O senhor procura o seu gerente”. Eu falei: “Eu pensei que a senhora era o meu gerente senão eu não tinha aberto a conta, né?” Quer dizer, ali eu passei esse negócio, fiquei chateado com aquilo ali... aí eu vinha pelos colégios de tarde e ficava olhando, largava o trabalho, botava a minha mochila nas costas e vinha pro colégio. Ficava... ”será que eu vou conseguir, meu Deus!?” E consegui, e hoje tô feliz.

O modo de agir, o olhar e o falar da atendente da agência bancária, como narrados por João, caracterizam o retrato preconceituoso da sociedade, perante o sujeito com pouca ou nenhuma escolaridade. João descreveu outra situação constrangedora que “feriu” a sua auto-estima na época:

[...] Eu nunca tinha andado de avião, aí me deu vontade. Eu fui no Aeroporto e tinha que preencher aquele *check-in* na época, a pessoa fazer e entregar eles lá. Aí eu comprei, a mulher mandou eu preencher. Aí eu fui e falei com ela assim: “Não tem como a senhora preencher, que eu não sei?” “O senhor tem documento?” Eu falei assim: “Tenho”. “Então me dá que eu preencho”. Mas aquilo ali ficou me doendo, aquela dor dentro de você. Você querendo botar ela pra fora, mas não tem como, você não sabe... tem que depender. Aí, eu arrumei uma namorada na época e ela sabia ler muito. “Aí, você sabe ler?” “Não, eu não sei não”. “Eu vou te ensinar”. “Então, tá legal”. Dessa namorada, me casei com ela e, em casa, ela me ensinava. Na época que ela ganhou nenê, eu fiquei oito dias em casa, na época. Ela na cama mesmo, ensinando. Eu ia, comprava o jornal, aí eu lia, mas ela lá me ensinando tudinho o que era e o que não era, previsão do tempo, que eu gostava de ver... eu ficava ligado naquilo ali, mas não conseguia entender o que era aquilo ali. Previsão do tempo era o que mais eu tinha vontade de aprender, mas hoje eu olho e sei tudo.

Essas foram algumas situações constrangedoras passadas por João. Ele mencionou que o sentimento de inferioridade que sentiu chegou a “doer por dentro” e aquela dor só pôde ser posta para fora quando ele se sentiu capaz e menos dependente.

As atividades de leitura e escrita propostas pela professora agradavam a João, e principalmente, as de matemática: “Eu gosto muito de matemática. Matemática... e eu gosto muito de Língua Portuguesa, porque a Língua Portuguesa ensina muita coisa à gente. Tem coisas que eu nunca pensei em saber na minha vida e hoje eu sei”. Para João, as leituras e as escritas de todas as matérias proporcionavam novos aprendizados. Todas tinham o seu valor e seriam úteis para a vida toda. Ele não se contentava em ler e escrever somente na escola. Lia e escrevia em casa porque gostava e, também, para acelerar o seu desenvolvimento na leitura e na escrita.

Todos os dias comprava jornal, lia notícias, navegava pela internet, escrevia e-mail para sua irmã do Nordeste, assistia televisão, lia poemas e gostava de praticar a leitura. Selecionava o que sentia vontade de ler, o que mais agradava e “mergulhava” nas palavras. Compreendia o que era lido e lia assuntos que o interessavam. A leitura tinha sentido para ele.

Ao se referir à escrita, atribuiu sua dificuldade pelo fato de ser canhoto e por ter o braço quebrado. Sente dores quando escreve e treme muito. Por esses motivos, o ato de escrever não é tão prazeroso quanto o ato de ler. São condições que dificultam o aprendizado da escrita e o impedem de todos os dias estar escrevendo, apesar de fazer esforço e se exercitar.

Quando perguntei se ele gostava de participar dos temas que a professora trazia para as aulas a resposta foi positiva. Comentou, também, sobre o desejo de ser professor de matemática e que ensinar o fazia se sentir “importante”:

Olha, Josi. O meu sonho na minha vida é ser um professor, porque eu acho que ser um professor é a pessoa mais importante que tem na vida, um orgulho de ensinar outra pessoa [...] hoje mesmo aconteceu comigo, uma mulher passou mal e chegou pra mim: “Poxa, eu nem sei ligar no telefone que eu tenho aqui na mão”. “Me dá o telefone da senhora que eu ligo”. Ela me deu o número e a filha dela atendeu e eu falei: “Olha só, a sua mãe tá aqui e não tá passando bem aqui na porta de um estabelecimento de álcool, tem como você vir aqui?”. Aí eu dei o endereço a ela e quando ela chegou me agradeceu. Aí, eu me senti tão importante com aquilo ali que o meu sonho era ser um professor mais importante, mas tá bom. Quem sabe, eu não seja um professor de matemática?

João ao relatar que se sentira “importante” por poder informar o lugar onde a filha poderia buscar a mãe, ou seja, prestar uma simples informação demonstra que o fato fôra o suficiente para que associasse a ação de dar informação com a ação de ensinar de um professor. Ele se sentira privilegiado em poder ajudar àquela senhora. Usara o celular para avisar à filha do mal estar da mãe, e recebera o agradecimento pelo seu gesto.

Entrevistar João foi um privilégio. Ele sempre me chamara atenção pelas suas colocações na turma e pelo seu jeito espontâneo e carismático de ser. Minha admiração por ele aumentou durante a entrevista, especialmente quando detalhou sua história de vida sofrida e sua vontade de querer, a cada dia, aprender e aperfeiçoar o que já aprendera.

4.1.2 “A caneta é mais leve que o pau da vassoura”: o relato de uma mineira de personalidade marcante

Início utilizando a metáfora da frase mais marcante de Jussara durante a entrevista. Jussara acreditava que por meio do aprendizado da leitura e da escrita poderia conseguir uma vida melhor. Estando na escola poderia rapidamente substituir o cabo da vassoura pela caneta, tornando a vida mais leve e produtiva.

Jussara precisou interromper os estudos aos onze anos de idade para ajudar no sustento da casa. Começara a estudar aos cinco anos em uma escola em Minas Gerais, interrompera aos onze, retornara aos 19, parara novamente e somente aos 40 anos de idade voltara, pretendendo não abandonar mais os estudos.

Os inúmeros empecilhos não impediram a vontade de Jussara de retomar os estudos. Precisara, dessa vez, dedicar um tempo para poder aperfeiçoar sua leitura e sua escrita. Ela sempre quis voltar a estudar, mas o trabalho “falou mais alto” e não pôde dar continuidade. O trabalho tomou muito o seu tempo e a frequência à escola diminuiu, devido ao cansaço e aos afazeres domésticos. Para a escola, reservava somente seus dias de folga, quando era possível.

Para Jussara, o significado da leitura e da escrita está relacionado à melhor condição de vida: “Pra melhorar a situação de vida e, também, poder entender, aprender muita coisa, porque tem muita coisa que a gente escuta, mas não entende por não ter tanto estudo, sabedoria, e nem... né? A gente estudando, a gente aprendendo, a gente vai entendendo”. Para Jussara, aprender a ler e a escrever é ter a possibilidade de subir de cargo, ter um salário melhor e uma profissão que valorize o trabalhador.

Segundo Soares (1991, p. 20) o discurso de Jussara reproduz a visão das famílias mais pobres de que aprendendo a ler e a escrever o sujeito terá melhores condições de vida, isto é, a prática da leitura e da escrita se reduz a interesses utilitários.

A autora esclarece que o valor do aprendizado da leitura e da escrita é distinto entre as famílias. Aquelas consideradas “bem sucedidas” (dominantes) tomam a leitura e a escrita “[...] como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências”, e aquelas consideradas “subalternas” (dominadas) tomam a leitura e a escrita “[...] como

instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra as suas condições de vida” (SOARES, 1991, p. 21).

O valor do aprendizado da leitura e da escrita assumido como uma “chance” e legitimado por uma classe dominante significa para a classe popular “[...] a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, à sujeição do saber e ao discurso do dominante”. (SOARES, 1991, p. 22).

Jussara aponta, também, a questão do vocabulário. A pessoa “estudada” possui um bom vocabulário, isto é, domina a Língua Portuguesa. Jussara ainda afirmava que aquele que sabe se expressar participa ativamente dos assuntos em debate. Por outro lado, aquele que não sabe se expressar e não tem um bom vocabulário fica “aquém” diante dos demais:

Porque assim, você lendo, você aprende a falar e eu quero falar bem. Eu quero tá com o meu português perfeito. [...] às vezes quando eu converso, eu presto muita atenção na boca, na forma de falar, entendeu? Então, eu acho que isso é importante e também, você tá no meio de pessoas e não saber se expressar... fica meio esquisito. Eu acho que isso é muito importante.

Ela atribui grande importância a quem sabe se colocar e expressar suas opiniões, demonstrando o desejo de alcançar o objetivo de falar um português “perfeito”.

Ao longo da observação, percebi a constante participação de Jussara nos debates em sala de aula. Na entrevista, a observação foi reforçada pela sua própria fala. Ela afirmou gostar de dar sua opinião e expor o que pensa para a turma, e não se sentia envergonhada por isso:

Eu gosto muito da aula de debate. Eu gosto de debater porque eu adoro uma confusão, né? (gargalhada). Eu gosto de debater. Eu gosto de... sei lá. Eu gosto de mostrar o meu modo de... pensar. Não sei se tá certo ou errado. Eu gosto de dar a minha opinião.

O debate era, para ela, um dos momentos mais importantes da aula, por se abrir esse espaço para os alunos dizerem o que pensam sobre determinado assunto.

Sobre as leituras que a professora trazia para a turma, a aluna relatou que eram interessantes, porque faziam parte do cotidiano dos alunos. Eram assuntos atuais e que despertavam interesse: “[...] Ela trabalha muito com o momento ali. Coisas que a gente tá convivendo, né? E isso ajuda pra caramba a gente. Ela não pega uma coisa que a gente... o que tá ali já passa, entende... ou seja, do nosso cotidiano”. Disse que se fosse professora trabalharia da mesma forma, pois acredita que o aprendizado segue “por esse caminho”, por um percurso rotineiro e de acordo com a realidade de todos.

Jussara gosta de ler e sempre está lendo alguma coisa. Na sua casa há jornais, livros e revistas, que são lidos todos os dias por ela. Durante o tempo em que esteve longe da escola não se distanciou da leitura. Ela a praticava todos os dias — independente de estar na escola. Entretanto, a escrita é um “desespero”, assim definida por Jussara. Não costumava escrever todos os dias, somente quando havia necessidade, quando o trabalho exigia ou precisava fazer algumas anotações do dia a dia.

A dificuldade na escrita estava atrelada a não gostar de escrever. Ela dizia não entender o porquê conseguia “ler do começo ao fim”, entendendo o texto, e quando tentava passar para o papel não conseguia. Esse motivo impedia o desejo da prática de escrita. Não compreender o que escrevia não despertava curiosidade em escrever. A dificuldade impunha uma barreira para que Jussara sentisse vontade de escrever o que pensava, pois via sentido apenas no que lia, e não no que escrevia. Ela se referiu ao aprendizado da escrita, dizendo que esta complementa a leitura, e vice-versa.

Jussara comentou que não se incomodava em ajudar seus colegas quando estavam com dúvida e dificuldade em realizar alguma atividade. Ela entendia que era preciso trocar para haver aprendizados.

A personalidade de Jussara simboliza a garra de uma mulher que venceu e continuou vencendo todos os obstáculos para poder estudar. A firmeza nas palavras é a sua marca. As dificuldades da vida não amputaram a sua autoestima e tampouco os seus ideais.

4.1.3 Quando a coragem fala mais alto: o retorno aos estudos e a volta por cima

José nasceu no estado do Maranhão, aos oito anos de idade começou a estudar e aos 14 anos precisou interromper os estudos para ajudar no sustento de casa. Nascido em uma família humilde, o trabalho se tornou a única forma de sobrevivência e estudar ficou para os planos do futuro. Um futuro incerto, mas cheio de esperanças de que acontecessem mudanças positivas diante de uma realidade tão sofrida.

Ao longo da entrevista, José ficou comovido ao lembrar e contar a difícil época de sua vida. Permaneceu alguns instantes em silêncio, prendendo o choro, porque as lembranças eram duras e inesquecíveis.

O retorno à sala de aula não aconteceu de repente. Foi necessário criar coragem e romper com preconceitos internos e externos para dar continuidade aos estudos. Galvão, Di Pierro (2007, p. 17) ao se referirem ao preconceito contra o analfabeto e os sujeitos com trajetórias escolares descontínuas, afirmam:

Aqueles que se aventuraram na migração para cidades maiores em busca de melhores condições de vida e trabalho, no entanto, tiveram que enfrentar com mais frequência situações de preconceito e responder aos desafios dos novos contextos, em que os usos da leitura e da escrita são mais difundidos, permeando a vida cotidiana e as relações sociais.

A afirmação das autoras explica a realidade de José e de muitos sujeitos que chegam à cidade grande e enfrentam preconceito por não dominarem o código escrito. Quando perguntei se ele sofreu ou ainda sofre discriminação por ter pouco estudo, a resposta foi:

Olha só, preconceito a gente sofre quase todos os dias. Principalmente, às vezes, até mesmo dos colegas. É... chama você de burro, fala: “Olha aí, tá vendo? Você não estudou!” E eu acho que é preconceito, entendeu?

A humilhação vinha, em grande parte, dos próprios colegas de trabalho que se sentiam no direito de ofender por terem “intimidade” e conviverem todos os dias no mesmo ambiente. Questionei José sobre a sua postura: “Você presencia isso no seu trabalho. Você não fala nada?” E a resposta não poderia ser mais inteligente:

Não, eu deixo rolar. Eu acho que as pessoas pensam que você não estudou porque você não quis, porque... é... não tinha vontade de estudar, fugia da escola ou ia brincar. Eu acho que as pessoas não conhecem a sua vida passada, a sua vida na infância, aí eu acho que criticam por não saber. Eu acho que se soubessem, eu acho que não criticariam.

Para José, a melhor resposta às humilhações sofridas é: “[...] melhor você estudar e depois dar a volta por cima e falar: ‘Agora eu consegui, graças a Deus, eu tô legal e ninguém vai me chamar de burro mais’”. Não “vale a pena explicar”, segundo ele, porque as pessoas desconhecem a história de vida e reproduzem os preconceitos sem se darem conta da injustiça que estão cometendo.

Como *flashes* na memória, José contou a sensação de, ao voltar do trabalho, ficar observando na porta da escola a movimentação das pessoas e de se achar “velho” para reviver tudo aquilo. Os sentimentos foram diversos: vergonha, timidez, falta de coragem, ansiedade... só de pensar em estudar novamente. Foi difícil, mas em setembro de 2011, por incentivo de sua esposa, que também se matriculou na escola, ele fez a matrícula e começou a estudar.

Passou pelo PEJA I, Bloco I, mas ficou no máximo duas semanas, já que era alfabetizado e não teria sentido permanecer em uma turma de alfabetização. Assim, deslocou-se para a turma da professora Lia, do PEJA I, Bloco II e segue até o momento com assiduidade e interesse.

Para José, o significado da aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental:

Pra mim é tudo. É muito importante. Porque eu acho que a pessoa que não sabe ler nem escrever não é ninguém, porque... já pensou, você chega em um lugar, você vê o que tá escrito ali, sabe ler, você... é até melhor pra você se informar das coisas. Pra você poder procurar um médico, um hospital, ir atrás de um emprego, você sabendo ler tudo é mais fácil. Você não sabendo ler nem escrever, eu acho que seria a coisa mais complicada de sua vida.

A pessoa que não sabe ler e escrever é descrita como “ninguém”, o que está reforçado no imaginário social por um pensamento abissal e cartesiano (SANTOS, 2010, p. 1) que “produz como inexistentes” os sujeitos não dominantes do código escrito. José argumenta que para realizar as práticas sociais vitais do dia a dia é preciso ter um conhecimento escolar. Entretanto, não percebia que realizava essas práticas fora da escola. Executava cotidianamente essas atividades e não se dava conta de que era possível realizá-las com pouco estudo.

A leitura já era praticada por ele fora da escola, e foi aperfeiçoando-a à medida que passou a usá-la com mais frequência:

Leio agora todo dia. Quase leio todo dia porque eu sempre leio jornal, e eu trabalho, também, fazendo entrega, e tem que ler as notas fiscais, tem que ler os produtos, então, todo dia eu estou lendo.

Desse modo, José manteve contato com a prática da leitura e, conforme seu relato, ela foi se tornando cada vez mais frequente, devido à necessidade do trabalho.

Quando foi perguntado se aprender a ler era fácil ou difícil, respondeu: “se você tiver força de vontade se torna fácil. Se você não tem força de vontade, aí tudo é difícil”. O ato de ler é trabalhoso e requer um engajamento para se realizar. O gosto pela leitura só nasce após o muito trabalho que o aprendizado exige. Antes, necessita-se de muito esforço e trabalho.

O aprendizado da escrita se mostrou, para José, mais complicado do que o da leitura. “Escrever pra mim já é um pouco difícil. Até porque a minha caligrafia eu acho péssima” (começou a procurar algum papel com a sua letra). Para José, a escrita se associa, em primeiro lugar, à caligrafia, antes mesmo de pensar na possibilidade de comunicar-se sem estar presente em qualquer situação. A perenidade do escrito, sua permanência subsumem-se em detrimento do desenho da letra — aspecto tão valorizado pela escola, em tempos em que tantos de nós não fazemos mais uso dela, substituindo-a pela tecnologia dos microcomputadores. O fato de não ter uma caligrafia como descreveu “emendadinha do início ao fim”, torna sua letra “feia”, o que se confunde como dificuldade de escrita. Apontou, ainda, ter dificuldade com a ortografia e a pontuação. Disse confundir muitas letras e ter dúvidas em como pontuar seus escritos.

Segundo José, quando está em casa, faz o uso da escrita, conforme seu relato:

Ah, eu escrevo tudo! Lá em casa mesmo eu sento no sofá, pego o meu caderno, aí eu pego o livro, começo a copiar algumas coisas ou, então, eu peço a minha filha para ditar algumas palavras pra mim e vou escrevendo, pra ver se no final eu escrevi certo. Só que nos pontos, nas vírgulas que eu erro muito, entendeu?

Neste relato, José apresenta a concepção de escrita que se identifica com o uso que na escola se faz dela: a cópia, o ditado, como se essas atividades fossem capazes de produzir escritores autônomos e independentes. Toda a escrita se associa, inexoravelmente, a processos de reproduzir a palavra do outro, como sujeito que nada tem a dizer.

Por mais que haja dificuldade, José não deixa de escrever. Faz uso da escrita diariamente, apesar de se contradizer, afirmando também que não escreve todos os dias. Seu contato com a escrita não se restringe ao ambiente de trabalho, mas os variados usos e funções da escrita nos contextos sociais de sua vida são menores, diante das práticas simuladas que reproduz da escola, como possibilidade de melhorar a escrita.

A timidez inicial de José não falou mais alto. O desejo em retomar os estudos calou a timidez e deu lugar à coragem. Coragem de se matricular e persistir. Um ato de poucos... somente daqueles que acreditam de alguma maneira em si próprios. Esse é José, tímido nas palavras, no modo de ser, mas corajoso nas decisões e na luta pelo aprender por toda a vida.

4.1.4 A esperança de uma alagoana em persistir nos estudos

Jéssica, ao relatar sua trajetória escolar descontínua, devido à necessidade de acompanhar sua mãe no trabalho, e ajudá-la no sustento da família, foi obrigada a abandonar os estudos aos 12 anos de idade. Segundo Jéssica, o início dos estudos, aos oito anos, já acontecera “tardamente”, em comparação à idade “natural” da chegada das crianças à escola. O compromisso de ajudar a mãe e a irmã foi o motivo pelo qual ela se manteve afastada durante anos da sala de aula.

Quando Jéssica deixou sua cidade no estado de Alagoas, e veio morar no Rio de Janeiro, acompanhada de suas primas, encontrou dificuldades para se matricular em alguma escola. Como ainda era menor de idade, com apenas 13 anos e sem documento de autorização dos responsáveis para realizar a matrícula, precisou retornar à sua cidade para conseguir algum comprovante que lhe permitisse voltar a estudar.

Para Jéssica, essas idas e vindas de um estado para o outro atrasaram ainda mais seus estudos. Com 13 anos de idade e em um espaço não escolar – o salão de uma igreja

evangélica — incorporou-se àquelas pessoas frequentadoras dos cultos: “Quando eu comecei a estudar no Rio, eu estudava não era em nenhuma escola, era na Igreja Universal. Eles gostavam de ensinar pras pessoas que frequentavam a igreja. Lá na Avenida Nossa Senhora da Penha”. Depois de alguns meses, matriculou-se em uma escola municipal que oferecia educação de jovens e adultos. Todavia, precisou procurar outra escola que oferecesse ensino fundamental completo, pois a anterior passou a ser estadual e oferecer o ensino médio.

A partir desse fato, Jéssica novamente tentou matricular-se em uma escola e foi impedida devido à ausência de vagas, em meados do ano. Só conseguiu vaga no ano seguinte e estuda aproximadamente há três anos na escola. Entretanto, sua trajetória escolar continuou descontínua. Ela assumiu o compromisso de ajudar a cuidar de seus sobrinhos e não imaginou que isso atrapalharia seus estudos.

A situação escolar de Jéssica tinha previsão de se regularizar no ano de 2012 e enquanto não se resolveu, ela frequentou as aulas como pôde. Não podia deixar de cuidar de seus sobrinhos sem ter uma conversa definitiva com sua irmã. Havia necessidade de um planejamento para não prejudicar sua própria vida, nem a de sua irmã.

Com relação à leitura, perguntei se ela gostava de ler, e do que mais gostava de ler, e se preferia quando a professora lia para a turma ou quando lia sozinha. Jéssica mencionou o seu interesse pela internet. Disse que gostava de ler notícias de seu estado, os acontecimentos pelo mundo e saber se algum conhecido fora preso. Ela atribui importância ao suporte eletrônico, uma vez que nele realiza suas leituras, visualiza imagens de seu interesse, escreve o que procura e mantém contato com a leitura e a escrita, sem estar em sala de aula. Jéssica parece compreender que a leitura e a escrita não estão restritas à escola. Os empecilhos de ir à aula todos os dias não a “isolavam” do mundo da leitura e da escrita, apesar de comprometerem seu aprendizado. A busca por leituras e a prática de escritas em seu dia a dia a mantinham em contato com essas práticas e “amenizavam” sua ausência da escola.

O comportamento reservado da aluna a mantinha “distante” dos colegas e da professora. Não participava durante os debates, não opinava, e raramente ia até a mesa da professora tirar alguma dúvida. De acordo com Jéssica, o seu jeito de ser melhorara muito. Não esboçava nenhum interesse em fazer amizades e interagir com a turma. Com o passar do tempo, foi-se aproximando e gostando de criar novos laços de amizade. A personalidade não mudou e, sim, algumas portas “entreabertas” foram deixadas.

As propostas de atividades em grupo não eram bem recebidas pela aluna. Ela preferia fazê-las sozinha e sem a interferência de ninguém. Não se opunha quando a proposta era coletiva, até participava, mas não era esta sua preferência.

As leituras trazidas pela professora agradavam – especialmente questões históricas; a formação do povo brasileiro; e a escravidão de índios e negros. Para a aluna, eram assuntos interessantes e que despertavam curiosidade. Compreender fatos reais e todo o processo histórico era uma novidade. Uma realidade desconhecida e que gerava interesse.

O significado da leitura e da escrita foi definido como essencial. Segundo Jéssica, a pessoa que não sabe ler e escrever “não é nada” e ainda complementou dizendo que “o mundo é fechado” para aqueles não dominantes do código escrito. Os inúmeros constrangimentos que uma pessoa pouco, ou não escolarizada, sente em situações rotineiras, determinam o valor do aprendizado da leitura e da escrita demarcado pela aluna:

Porque a pessoa sem saber ler e escrever... a pessoa... eu acho que não é nada! (silêncio). Imagina você tá num lugar e não saber ler? Vai escrever um texto que você não sabe escrever? Vai preencher uma ficha e não sabe. Isso já aconteceu comigo. Passei por isso já, inclusive foi uma ficha que eu fui fazer, eu fui fazer eu acho que foi um... cartão da *Leader* e na hora que eu fui fazer o cartão, aí me deram o cartão de outra loja. Só que quando eu fui procurar essa ficha ali, aí pra mim poder... é... ter acesso a ele e fazer o pagamento, eu tive que preencher uma ficha completa. Não era obrigatório, mas, pô, tinha que preencher direitinho e tal. Eu vi que tinha muita dificuldade. Coisa simples, mas deu uma dificuldade na hora ali, de negócio de CPF daqui, tal que ano, essas coisas assim. Eu tive que pedir explicação à moça porque dali eu não lembrava nada. Por isso que tá na escola você não esquece das coisas. Por isso que aprender a ler e a escrever é sempre bom. Por isso que você tem que estar na escola. É porque você não tá na escola aprendendo, você fica nesse mundo aí, não vai pra frente, só pra trás. Tudo tem dificuldade. Se você não souber ler direitinho com o professor, você fica confusa, você entra ou você sai.

Quando há o domínio dessas práticas sociais não há discriminação. Os sentimentos de vergonha e inferioridade não afloram como ocorre com aqueles não dominantes do código escrito. Por muitas vezes, Jéssica se sentiu incapaz de realizar tarefas simples por não entender o sentido daquilo que estava lendo. Não conseguia interpretar o assunto e, por sua vez, não compreendia o que lia.

O sentimento de impotência diante de dificuldades em ler com sentido provocava na aluna um receio de se “expor”, ao opinar sobre algum assunto e interagir com outras pessoas. A vergonha de não ser uma leitora proficiente era desencadeada pelo preconceito. O olhar, os questionamentos e as acusações por estar estudando em “série de criança” aconteciam constantemente:

A minha série? Eu tô na quarta série. Aí elas falaram... por pouco eu não fui aprovada. Acho que só foi por causa disso porque elas ficaram pensando... tipo assim, ah sei lá, nessa idade tá na quarta série ainda? Às vezes dá vergonha sim! Você falar pras pessoas que série você tá porque essa série é de criança. Pra mim é pra criança pequena e tal. Nessa idade, ainda tá nessa série, ainda... é difícil!

Jéssica relata que esse constrangimento ocorreu quando foi fazer um cartão e as vendedoras ficaram “espantadas” e desconfiadas do seu grau de escolaridade. Os olhares denunciavam o preconceito e o mal estar tomou conta de Jéssica que se sentiu humilhada por ainda estar no ensino fundamental. Ela ainda complementou que o sentimento de inferioridade era tão forte que chegou a mentir com relação à série:

Às vezes, a dificuldade que a gente tem é isso, porque as pessoas perguntam em que série você está e ficam com pena. Às vezes eu tenho que dar uma mentida, um pouco. Quando eu comecei... quando eu namorei com o meu namorado, eu falei pra ele a série que eu estava depois de dois meses. Aí ele queria ver o caderno, aí queria ver, sabe... aí eu escondia dele.

É interessante ressaltar que a fala de Jéssica é incorporada e legitimada por um discurso excludente, em que ela própria reforça o preconceito. O receio de como o namorado receberia a notícia de que ela não havia concluído os estudos na “idade certa” fez com que ela mentisse, para não “correr o risco” de seu relacionamento acabar e, também, para não ser humilhada mais uma vez.

Escrever não era algo simples. Havia dificuldade em escrever certas letras e palavras. Quando as palavras eram curtas, a dificuldade era amenizada, porém palavras longas complicavam. Palavras escritas separadamente eram mais “fáceis”, assim como eram mais difíceis determinados textos, como a escrita de uma carta. Salientou também o ritmo de sua escrita. Disse que escrever como “todo mundo escreve” ela ainda não conseguia. Escrever com rapidez e sem “errar” letras e palavras compunha o imaginário de escrita competente da aluna. Não só o dela, mas de grande parte da sociedade, que legitima o sujeito leitor e escritor àquele que “não gagueja”, “não atropela as palavras”, “escreve com uma velocidade considerável” e “não erra demasiadamente durante a escrita” como costumam se referenciar.

Não há como negar a riqueza de cada história aqui relatada. Esses sujeitos — ainda na condição de pouco escolarizados — demonstraram em seus depoimentos a “sede” de aprender e de não interromper os estudos. Marcados por vidas sofridas, por precisarem desde cedo trabalhar e ajudar a família para não passarem fome, não esmoreceram o desejo de estudar.

A característica notável de todos esses sujeitos é a persistência de retomar os estudos ou de, pela primeira vez, terem acesso ao ensino formal (escolar).

5 NUNCA É TARDE PARA APRENDER: OS SUJEITOS DO CONHECIMENTO E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo, faço a leitura interpretativa dos dados coletados durante a pesquisa com o objetivo de “decompor um todo em suas partes componentes, esquadrihar, examinar criticamente!”, desvendando todos os aspectos que são supostamente conhecidos e tomados como verdade pelo pesquisador (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 85).

O primeiro movimento que demanda trabalho durante e após a coleta de dados é o de “leituras sucessivas”, lendo e relendo os materiais, como é demarcado pelas autoras. A todo o momento precisei me reportar às leituras que serviram como base para o início da pesquisa e fazer novas leituras para compor o texto.

A interpretação dos dados e sua respectiva organização foram processos trabalhosos. Muitas vezes me senti angustiada por ter dificuldade em sistematizar todo o material. Não queria deixar de contemplar nada do que foi observado e registrado no diário de campo, mas ao mesmo tempo sabia que era preciso selecionar aspectos mais relevantes e buscar nos autores os aportes teóricos para explicar a realidade vivenciada por mim. Lüdke, André (1986, p. 42) resumem esse processo trabalhoso:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

As autoras explicam que durante a pesquisa podem ocorrer diversas mudanças no foco e na escolha dos aportes teóricos e, como processo é dinâmico, o pesquisador está sujeito a essas reflexões. Ressalto que essas mudanças durante o estudo provocaram insegurança em relação à conciliação entre teoria e realidade. Insegurança de mudar e não conseguir explicar com fundamento as “novas questões” — minhas “descobertas”, meus “achados” — presenciados e ouvidos. Em tempo algum desconfiei da competência de minha orientadora, que me auxiliou em todos os momentos de aflição e de entusiasmo mas, sim, tinha receio de não entrelaçar teoria e realidade neste árduo processo de formação como pesquisadora, sem trajetória anterior e experiente em pesquisas.

Foram muitos os desafios, especialmente para definir categorias que expressassem o entrelaçamento entre realidade observada e teoria. Nesse sentido, Lüdke, André (1986, p. 49), esclarecem:

A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever as suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo. A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi o de responder as questões propostas e refletir sobre novas questões que emergiram. Estive atenta em “acrescentar algum novo conhecimento à discussão”, valendo-me dos autores escolhidos para explicar a realidade vivenciada por mim.

Durante o período de minha permanência na turma do PEJA I, Bloco II, busquei identificar atividades de leitura e de escrita realizadas com maior frequência pela professora. Analisei, para isso, sete atividades de leitura e sete de escrita.

Primeiramente, analisei o diário de campo demarcando falas mais marcantes e que se desdobraram em *categorias*, fundamentadas com aportes teóricos, fazendo esse movimento trançar-se com a transcrição das entrevistas, na tentativa de “desvelar mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48), aprofundando a análise. Desse modo, a organização em *categorias* se justificou necessária para poder guiar e explicar como práticas de leitura e de escrita — *eventos* e *atos* de leitura — contribuíram na formação de sujeitos leitores e escritores. Optei pela seguinte organização inicial:

- ✓ Atividades de leitura e escrita mais recorrentes;
- ✓ Práticas pedagógicas utilizadas com maior frequência pela professora;
- ✓ Temáticas trabalhadas com maior ênfase.

Cada aspecto destacado contemplou as recorrências da prática pedagógica. Os debates caracterizaram melhor marcas da oralidade, e foram utilizados com frequência pela professora. Também destaco a variedade de gêneros textuais oferecidos à turma, como poesia, charge, jornal, textos de livros didáticos etc.

No quadro a seguir apresento a organização feita com o cruzamento dos aspectos por mim referidos:

Atividades	Temas	Gênero de textos
<p>Leitura: individual Escrita: questionário com cópia do quadro Debate: realizado com intencionalidade, sobre o tema proposto pela professora</p>	Preconceito racial	Reportagem de jornal (Fotocópia do Jornal O Dia online – 14/10/2011).
<p>Leitura: individual Escrita: questionário com cópia do quadro Debate: realizado com intencionalidade, sobre o tema proposto pela professora</p>	Preconceito racial	Filme (Mandela: luta pela liberdade).
<p>Leitura ✓ individual (os alunos acompanharam a letra ouvindo o samba) ✓ coletiva (os alunos cantaram o samba acompanhando a letra) Escrita: questionário com cópia do quadro Debate: realizado por meio de uma pergunta lançada pela professora</p>	Preconceito cultural	Letra de música (Samba-enredo da Mangueira – 2009).
<p>Leitura ✓ individual (a professora fez a leitura para a turma e esta, acompanhou) ✓ coletiva (os alunos cantaram o samba acompanhando a letra) Escrita: questionário Debate: realizado por meio de uma pergunta lançada pela professora</p>	Preconceito cultural	Letra de música (“Pra que discutir com a madame” – João Gilberto)
<p>Leitura ✓ individual (os alunos acompanharam a letra ouvindo o samba) ✓ coletiva (os alunos cantaram o samba acompanhando a letra) Escrita: questionário com cópia do quadro Debate: realizado por meio de uma pergunta da professora</p>	Preconceito regional	Letra de música (Samba-enredo da Mangueira – 2009)
<p>Leitura: individual Escrita: questionário Debate: realizado por meio de perguntas da professora</p>	Preconceito social	Revista da Secretaria de Turismo (Rio Tour) Folheto com o mapa de uma parte da cidade (especialmente, Centro e zona Sul)

<p>Leitura: intercalada entre a professora e um aluno</p> <p>Escrita: questionário do livro</p> <p>Debate: realizado por meio de uma pergunta lançada pela professora</p>	Formação do povo brasileiro	Livro didático (<i>É bom aprender - História</i>)
<p>Leitura: individual</p> <p>Escrita: cópia do quadro de receitas típicas da África</p> <p>Debate: não houve debate</p>	Continente africano	Receitas: feijão nhemba, torta de leite sul-africana (<i>melktert</i>) e sopa africana de amendoim
<p>Leitura: individual</p> <p>Escrita: questionário e cópia do quadro</p> <p>Debate: realizado com intencionalidade, sobre o tema proposto pela professora</p>	Dengue	Reportagem de jornal (Fotocópia do Jornal do Brasil <i>online</i> – 31/08/2011)
<p>Leitura: individual</p> <p>Escrita: questionário e cópia do quadro</p> <p>Debate: realizado com intencionalidade, sobre o tema proposto pela professora</p>	Dengue	Reportagem de jornal (Fotocópia do Jornal O Globo – 01/09/2011)
<p>Leitura: individual</p> <p>Escrita: questionário</p> <p>Debate: realizado com intencionalidade, sobre o tema proposto pela professora</p>	Dengue	Reportagem de jornal (Fotocópia do Jornal Extra – 24/11/2011)

Quadro 6: Tipos de atividades recorrentes
Fonte: O autor

5.1 Eventos orais: a prática da oralidade na formação de leitores e escritores

A linguagem oral era bastante trabalhada em sala de aula. Um *evento* significativo no processo, que na maior parte das vezes antecedia atividades de leitura e de escrita. A professora propunha uma série de situações em que a prática da oralidade era utilizada. O debate entre os alunos ocorria com frequência, contemplando temas político sociais da atualidade.

Para Kalman (2009), *eventos* orais têm finalidade comunicativa, e fazem parte da vida cotidiana e de práticas sociais de todo sujeito. Para Galvão (2001) a oralidade confere ao ouvinte e/ou leitor o aprendizado contínuo de elementos estruturais do texto. Em sua pesquisa sobre leitores de literatura de cordel das décadas de 1930, 1940 e 1950, em Pernambuco, a autora percebeu a formação de leitores e escritores de jovens e adultos por meio do contato diário que eles tinham com a literatura de cordel. A estrutura narrativa das histórias era

compreendida por sujeitos de níveis diferentes de escolaridade, no exercício de recitação dos poemas de cordel em momentos de lazer.

Durante o debate na classe de EJA, havia espaço para os alunos exporem suas opiniões, discutirem o assunto tratado, e a professora os deixava à vontade para oralizarem, não os interrompendo mesmo quando se desviavam do tema, para “voltarem ao conteúdo da aula”. Exercia escuta atenta sobre o que diziam. Nesse sentido, Ramal (1998, p. 6) esclarece:

Todas as atividades que envolvem a oralidade envolvem também sua outra face: a escuta. Tão importante quanto aprender a se expressar é também aprender a ouvir e a esperar o momento de contra-argumentar, para que o diálogo seja produtivo, enriquecedor e respeitoso das ideias de cada um.

Segundo a autora, quando o professor escuta seus alunos, permite troca de conhecimentos. Foi o que observei durante a pesquisa. A professora abria espaço, o que demonstrava respeito e reconhecimento pelas experiências de vida dos alunos, sobre seus conhecimentos e apreço à liberdade de eles conduzirem com autonomia a discussão.

Nos primeiros 15 dias de pesquisa de campo observei que a professora fazia a leitura de todos os textos para a turma, mas o tempo foi passando e as leituras começaram a ser feitas individualmente pelos próprios alunos. Somente durante a correção a professora lia e deixava “livre” para que cada um desse sua opinião.

A partir do momento em que as leituras individuais se tornaram uma prática regular em sala de aula percebi que os alunos se sentiam mais “à vontade” e “livres” para exporem seus pontos de vista, defendendo seus argumentos, fazendo críticas, tirando dúvidas, entre outras situações de troca de aprendizado. Nesse momento, percebi a prática da oralidade acontecendo na turma.

Cabe ressaltar, que após uma mudança de estratégia da professora essas marcas da oralidade se tornaram fortes no grupo. Quando a professora fazia a leitura, alguns alunos acompanhavam e outros nem tanto. Desse modo, a interpretação do que estava sendo lido ficava comprometida, já que por vergonha ou timidez, os alunos não pediam para a leitura acontecer de forma mais lenta e se enquadrar em seus ritmos. Compreendo que com a abertura dada pela professora nos momentos de debates e leituras individuais as marcas da oralidade puderam estar presentes na turma e contribuindo para essa prática em todos os temas tratados.

Penso que havia um planejamento da professora no desenvolvimento da linguagem oral. As atividades eram pensadas e organizadas para essa finalidade. O estímulo por meio dos debates proporcionou um autoconhecimento dos alunos. Eles discutiam vários temas sem o receio de serem criticados ou corrigidos publicamente. Os debates propiciavam *eventos* de

interação e interlocução, favorecendo trocas coletivas (LAJOLO, 2000; KALMAN, 2009; SILVA, 1986; SANTOS, 2004) e “atos de consciência” (SILVA, 1986) sobre questões que os afligiam diretamente, como, por exemplo, preconceitos raciais, sociais e culturais e produzindo, por esses atos, conhecimento que só existe em sociedade (SANTOS, 2004).

O conteúdo para ser apreendido de forma significativa precisava ser trabalhado na prática oral, na prática escrita e na prática da leitura. O entrelaçamento dessas práticas em *eventos* planejados permitia que os sujeitos, durante o diálogo, ressignificassem continuamente o texto do outro e assim, trocassem conhecimentos (KLEIMAN, 2010, p. 42).

5.2 Eventos de escrita: cópias do quadro

Quanto às práticas pedagógicas utilizadas com maior frequência pela professora destaco a cópia do quadro. Os alunos copiavam atividades de escrita e outras que se prestariam à leitura posterior, de todas as disciplinas, além de pequenos textos que complementavam as atividades. Essas atividades de escrita, com frequência, eram *questionários* (Anexo C) que a professora organizava e propunha que os alunos respondessem, por entender ser mais fácil para o desenvolvimento do conteúdo, conforme me relatou uma vez que a inquiri sobre a recorrência de uso.

As cópias do quadro eram associadas pelos alunos ao aprendizado da escrita e à estética da caligrafia. De acordo com o relato de João, durante a entrevista, a cópia não era cansativa porque ele projetava um aprendizado por meio de treino da escrita: “passaria a noite inteira copiando” e assim, amenizaria o “tempo perdido” sem estudar. Para ele, à medida que fosse copiando, os erros de pontuação e ortográficos diminuiriam, não haveria confusão em escrever certas palavras e a escrita seria muito melhor. Na mesma perspectiva, José também não se importava em copiar, até gostava, apesar de cansativo, supondo que a quantidade de vezes em que copiava do quadro o ajudaria no aperfeiçoamento da escrita. Jéssica mencionou gostar de copiar do quadro e salientou não achar enfadonho, associando a cópia com a aceleração do tempo. Para ela, quanto mais escritas o quadro contivesse, mais a hora de ir para casa se aproximava, o tempo era “gasto” com cópias e os alunos não corriam o risco de ficar “à toa” em sala.

Jussara foi a única que afirmou não gostar de copiar do quadro. A cópia estava associada a não gostar de escrever. De acordo com suas palavras “se pudesse eu jamais escreveria” considerando a escrita exaustiva.

O argumento da professora justificando cópias constantes foi o restrito número de fotocópias que a escola disponibilizava para cada professor. Houve um período em que a máquina copiadora não estava funcionando, o que, segundo ela, dificultava ainda mais seu trabalho. Segundo a professora, as atividades escritas no quadro “tomavam” muito tempo, desperdiçando-o e deixando de ser melhor aproveitado com debates, leituras e outros escritos. Diante desse argumento questiono: apesar dos entraves para dinamizar as atividades, não poderia a professora, talvez, usar outras estratégias didáticas? Realizar atividades em grupo, por exemplo, não reduziria a necessidade de cópias? Fariam as cópias diferença para os objetivos propostos?

Devo esclarecer que não há intenção, de minha parte, de criticar o trabalho da professora, uma vez que a realidade mostrou ser um trabalho de qualidade. Minhas questões buscam compreender como as atividades explorando a cópia poderiam ser substituídas por atividades mais dinâmicas.

5.3 Eventos de leitura

Os *eventos* de leitura observados foram pautados em textos com conteúdos político sociais, isto é, temas atuais, polêmicos, e que despertavam o maior interesse dos alunos para participar dos debates, opinando criticamente sobre a realidade social (SILVA, 1986; LAJOLO, 2000; GADOTTI, 2005). Observei a leitura de diversos gêneros textuais em sala de aula, como: reportagens de jornal, poemas, poesias, crônicas, charges, livros didáticos etc., com o objetivo de oportunizar aos alunos um maior conhecimento sobre estes distintos tipos de leitura. Destaco que os *eventos* de leitura também priorizaram temas da vida cotidiana. A preocupação da professora era a de estar vinculando os conteúdos com a realidade de vida dos alunos e, assim, atribuir significado ao aprendizado.

Os *eventos* de leitura ultrapassavam os “muros” da sala de aula e muitos aconteciam em casa e no ambiente de trabalho (como exigência da função). Esses *eventos* foram ressaltados nas falas dos sujeitos. Jéssica, por exemplo, afirmou que suas leituras diárias preferidas eram as notícias dos jornais (a seção de esporte); a vida de “famosos” nas revistas; e as cruzadinhas (encontradas em revistas e jornais). João gostava de ler poemas, jornais (os encartes publicitários de venda de produtos, previsão do tempo e economia). Jussara comentou que sua preferência era por jornais, principalmente a seção de horóscopo e previsão do tempo; novidades de “celebridades” e capítulos de novelas, quando comprava revistas em bancas. José respondeu que gostava de ler, especialmente, jornais, livros de história e piadas.

Todos os alunos afirmaram gostar de ler e os seus gostos eram diversos e até comuns, tais como: notícias dos jornais, revistas, livros e até piadas. Diariamente, os alunos liam notícias e gostavam de saber o que estava acontecendo no mundo.

Para melhor compreender como práticas pedagógicas desenvolvidas processualmente se relacionavam à formação de leitores e escritores, e se essas práticas se vinculavam à prática social dos sujeitos, arrisquei estabelecer — com base nas minhas anotações e reflexões do diário de campo; com os registros das entrevistas; e com os teóricos estudados — algumas categorias que emergiram da pesquisa, segundo meu olhar, com vista a entabular um diálogo mais fértil com todos os elementos aqui apontados. Essas categorias, provisórias, auxiliam a compreensão dos processos de formação experienciados pelos sujeitos jovens e adultos, levando-me a estabelecer, por fim, algumas conclusões sobre o que vivenciei durante a investigação empreendida. São elas: *da lógica abissal à afirmação de direitos; a imaginação e a capacidade criadora dos adultos: os “artistas do cotidiano”; e reconhecimento social: podem não alfabetizados/escolarizados ser leitores e escritores?*

5.4 Da lógica abissal à afirmação de direitos

Percebi que a prática pedagógica da professora era marcada, em larga parte, pelo desenvolvimento de temáticas sobre: diversidade cultural, regional, social; tipos de preconceitos; variações linguísticas; formação do povo brasileiro; condição racial que afeta, em geral, populações mais pobres; escravidão, todas temáticas demarcadoras de uma intencionalidade para tratar sujeitos subalternizados na lógica social como sujeitos de direito, desvendando a complexidade de contextos e de “lugares” de exclusão, produzidos pela inserção social e de classe em sociedades capitalistas hierarquizadas.

Essa intencionalidade por desmontar a lógica abissal, por mim categorizada para um conjunto de práticas pedagógicas, a partir de Santos (2010), pôde ser capturada na seleção de textos e na condução das aulas, assim como durante as observações e conversas informais que mantive com a professora, quando fui levada a perceber a consciência de sua identidade como profissional e mulher negra.

Havia por parte dela cuidado ao abordar tais temáticas e as leituras selecionadas não eram aleatórias e, sim, específicas quanto aos temas relacionados, predominantemente, à cultura afro. Por meio de diversas atividades, a professora trabalhava a cultura africana e sua contribuição para a formação do povo brasileiro, trançando disciplinas que fizeram parte das aulas, assim como discutindo preconceitos advindos a partir dessa cultura, pela hegemonia

branca.

Também havia intenção explícita de atender ao recomendado pela Lei n. 11.645, de 10/03/2008, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Segundo o Art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Textos sobre: o preconceito sofrido por uma atriz negra publicado em reportagem de jornal; receitas específicas da culinária africana; *apartheid* e Nelson Mandela, incluindo a exibição do filme *Mandela: luta pela liberdade* foram entrelaçados com disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História.

Para melhor compreender como eram desenvolvidas as atividades que davam curso a essa intencionalidade, organizo o item em tipos de preconceito e em como se deu a formação do povo brasileiro, expressas em atividades de leitura e escrita que ilustram os objetivos do trabalho docente.

5.4.1 Preconceito racial

Ilustrando essa forma de preconceito, apresento a situação produzida em sala de aula, quando a professora levou para a turma uma reportagem de jornal que retratava o preconceito racial sofrido por uma atriz famosa por parte de policiais. Distribuiu o texto do jornal em fotocópia para cada aluno e pediu que todos fizessem leitura silenciosa, porque em seguida faria a correção das perguntas anexadas ao texto e pediria a opinião dos alunos sobre o que leram. Finalizada a leitura e a escrita das respostas, o debate começou.

A aluna Jussara iniciou dizendo que a reportagem tratava do preconceito contra os negros. Rosa salientou que além do preconceito racial a notícia abordava o preconceito social contra os pobres. Laura disse que havia “abuso de poder” dos policiais em conduzir a atriz

para a delegacia. Marcos, concordando com a colega, comentou que, na verdade, houvera discriminação racial praticada pela própria polícia do Rio de Janeiro, espantado porque o policial que conduziu a atriz, também era negro. José complementou dizendo haver despreparo dos policiais e, por esse motivo, as discriminações ocorriam a todo o momento.

A discussão foi tomando corpo e distintas opiniões formuladas. Cada um tinha um ponto de vista (BOFF, 1997), alguns concordavam, outros discordavam, mas o momento era de troca e de aprendizado mútuo, por meio do diálogo (SILVA, 2005; FREIRE, 2003; KALMAN, 2009).

O debate continuou com a opinião firme de Jussara em afirmar que a notícia retratava fielmente uma forma de preconceito racial. Ela tentava provocar reflexões dos colegas, alegando que os argumentos ali expostos não condiziam com a leitura realizada. Afirmou que não se tratava de despreparo dos policiais, tentando demonstrar que agem dessa forma por puro preconceito! Para validar seu ponto de vista, Jussara afirmava que em se tratando de uma mulher negra, sofrera preconceito, pois a mulher branca e loura que estava ao lado não sofrera nenhum tipo de constrangimento. A todo instante reiterava essa ideia, tentando elucidar junto aos colegas que realmente se tratava de preconceito racial.

A professora aproveitou o “gancho” em relação ao “preparo” dos policiais e provocou a turma para que discutissem o preconceito *social* mencionado por Rosa. Questionou:

Professora: E o preparo de uma vendedora de loja? Qual o tipo de treinamento ela recebe para atender os clientes sem discriminá-los? Será que há esse treinamento?

Jussara: Julgamento pela aparência acontece nas lojas da zona Sul... nas lojas da Rua dos Romeiros... é loja do povão e não há esse tipo de coisa.

Laura: O pessoal acha que vai vender mais para aquela pessoa que está mais arrumada do que pra outra, só com chinelo.

Ambas as colocações responderam ao preconceito social que existe, persiste e determina o sujeito pelo que “tem” e não pelo que “é”, condição bastante conhecida pelos grupos populares. As duas afirmavam que para garantir respeito e atenção no ato de uma compra se requer uma certa “aparência”. Quando o sujeito “foge” do padrão esperado de consumidor em um determinado local, sofre discriminação. Não é reconhecido o direito de ser bem atendido, restando apenas o julgamento pela vestimenta que usa.

A discussão prosseguiu com o questionamento da professora:

Professora: Por que as pessoas julgam pela aparência? Por que em nossa sociedade valemos pelo que temos e não pelo que somos?

Rosa: Eu acho que a TV passa muito essas coisas... na novela das oito aquela que é rica quer humilhar a mais pobre. A TV ensina tudo isso! Nós que somos da comunidade seremos mais humilhados.

Celeste: Na TV só mostra o fracasso, a derrota e a pobreza das pessoas e não mostra a riqueza.

José: Eu acho que ela quis dizer sobre a honestidade e dignidade das pessoas.

Celeste: é isso mesmo.

Rosa trouxe uma nova perspectiva ao responder a pergunta feita pela professora. Relacionou a TV como um meio de reprodução de preconceitos. Conforme sua fala, a novela “incentiva” essa discriminação, uma vez que enfatiza o poder e a riqueza para uma determinada classe social e o fracasso e a humilhação para os mais pobres. Nesse sentido, Celeste argumentou que a TV só mostrava o fracasso das pessoas e não a riqueza. Mas a que riqueza Celeste se referia? O comentário causou burburinhos na sala e todos começaram a fazer ilações sobre a qual riqueza ela se referia. José, deduzindo a resposta da colega, respondeu que se tratava de riqueza de caráter, de boas ações e da escassez de notícias que mostrassem o outro lado da realidade, deixando de priorizar “desgraças” e polêmicas vendidas como informação.

Marta relatou que já perdera uma oportunidade de emprego quando disse que morava em comunidade. Ao mencionar o local de residência, as portas se “fecharam” e não pôde trabalhar em um condomínio da Barra da Tijuca. Lamentou haver esse tipo de preconceito e disse acreditar que há pessoas não preconceituosas. Marcos, dirigindo-se à colega, afirmou: “Aqui na comunidade também tem pessoas com estudo e formadas e que continuam aqui, porque são ‘crias’ daqui. Não é por falta de condição e sim, porque gostam de morar aqui”.

A fala de Marcos caracteriza o “apego” e o “afeto” de pessoas nascidas na comunidade que, ao deixarem a condição de extrema pobreza, não se desenraizam de suas origens. Outros exemplos nesse sentido foram citados por alguns alunos, reforçando a afirmação de Marcos. Os relatos e opiniões acerca da realidade que vivem, quando trazidos para o espaço coletivo sempre enriqueciam as aulas, favorecendo a reflexão e a tomada de consciência de outros pontos de vista.

5.4.2 Preconceito cultural

Uma outra atividade que destaco trabalhou o preconceito cultural. A música, como elemento da cultura, pode exemplificar a discriminação da sociedade hegemônica pelas classes populares, segundo diferenças de gosto musical, de ritmos etc. Além disso, do ponto de vista do gênero textual, a música tem estrutura própria, muitas vezes aproximando-se da

poesia. *Pra que discutir com a madame*, de João Gilberto, a música escolhida pela professora, faz uma crítica aos preconceitos racial, social e principalmente, ao cultural. A professora tinha por objetivo discutir essas questões com a turma e, por isso, trouxe a letra da música e distribuiu para todos. Em seguida, fez a leitura e foi apontando cada parte do texto e fazendo questionamentos.

Pra que discutir com madame

*Haroldo Barbosa e Janet de Almeida*²⁶

Madame diz que a raça não melhora
 Que a vida piora por causa do samba
 Madame diz o que samba tem pecado
 Que o samba é coitado e devia acabar
 Madame diz que o samba tem cachaça
 Mistura de raça mistura de cor
 Madame diz que o samba democrata
 É música barata sem nenhum valor
 Vamos acabar com o samba
 Madame não gosta que ninguém sambe
 Vive dizendo que samba é vexame
 Pra que discutir com madame
 No carnaval que vem também concorro
 Meu bloco de morro vai cantar ópera
 E na Avenida entre mil apertos
 Vocês vão ver gente cantando concerto
 Madame tem um parafuso a menos
 Só fala veneno meu Deus que horror
 O samba brasileiro democrata
 Brasileiro na batata é que tem valor

²⁶ O artigo *Madame existe*, de Tânia da Costa Garcia, professora de Sociologia da Comunicação da FACOM/FAAP e de História da Comunicação da FIAM, Mestre em Ciências Sociais e Doutora em História Social pela USP, faz a seguinte consideração sobre a motivação dos autores para escrever o samba: “Este samba da autoria de Haroldo Barbosa e Janet de Almeida, de 1956, incorporado ao repertório de João Gilberto com sotaque de bossa nova, não é só mais uma canção valorizando o samba e dando de ombros para aqueles que costumam desdenhar do gênero. A referida Madame que afirma ser o ‘samba música barata, sem nenhum valor’ realmente existiu. Magdala da Gama de Oliveira, tornou-se conhecida como crítica de rádio, escrevendo numa coluna do jornal Diário de Notícias (durante três décadas foi um dos mais importantes jornais do país. Lidera a circulação no Rio de Janeiro e ganha a fama de um veículo de opinião livre e independente, atingindo um alto padrão de credibilidade) e assinando com o pseudônimo de Mag. Mag, conseguiu entrar para a história da MPB, pelos ataques desferidos contra o samba. De acordo com os opositores de Madame a intenção da autora era diminuir o samba, desclassificá-lo como música brasileira.” In: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_madame1.htm. Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP, n. 9, 2. Sem. 2001. Acesso em 9 mar. 2012.

A primeira estrofe já retrata tipos de preconceitos existentes na sociedade: *racial* “Madame diz que a raça não melhora” / “Mistura de raça, mistura de cor”; *cultural* “É música barata sem nenhum valor” / “que samba tem pecado” / “que o samba tem cachaça”; e *social*, subentendido pelo fato de o samba ser democratizado nas camadas populares (“O samba brasileiro democrata”). Relato o diálogo que se seguiu com alunos e professora:

Professora: O que entendemos nessa primeira estrofe? As palavras *cachaça*, *cor* e *valor* querem dizer alguma coisa?

José: As pessoas da cor e que bebem não têm valor.

Professora: Ela associa o samba a que?

Leandro: Pobreza, cor e raça.

Professora: O samba é democrata?

José: Porque todo mundo canta mesmo e ela não gosta. Ela aceita entre aspas.

José, então, esclareceu seu entendimento de que, para a “madame”, as pessoas negras e que bebem não possuem nenhum valor. Os comentários demonstravam claramente a percepção dos alunos sobre o preconceito racial que o samba revelava. Mas a resposta de José apontava ainda outro tipo de preconceito: o cultural, pelo fato de a “madame” associar o samba à pobreza, à falta de cultura, à falta de classe e a tudo que considera negativo, próprios de outra cultura que não a de sua classe social.

Em seguida, a professora tocou a música em um aparelho de som, e todos a leram novamente, acompanhando a melodia. Não cantaram porque não conheciam a música, apesar de gravada muitas vezes e por artistas diferentes. Para finalizar, a professora propôs uma atividade de escrita — um questionário — para sistematizar as questões levantadas.

1) Qual é o nome da música?
A Ra. Que Dança com Madame

2) A música tem 20 versos e 3 estrofes.

3) Na sua opinião, por que Madame não gosta de samba?
porque ela pensa que o samba é coisa de pobre.

4) Na sua opinião, quem é essa Madame? Quem ela representa?
uma pessoa total mente preconceituosa

5) Na sua opinião, por que Madame acha o samba música barata sem nenhum valor?
porque as pessoas que falam o samba não possuem de outra comunidade com melhores estudos

Figura 2: Questionário respondido por uma aluna sobre preconceito

5.4.3 Preconceito regional

Trabalhar a questão da diversidade cultural é pôr à tona inúmeras situações de discriminação vivenciadas ou presenciadas por sujeitos que não se “enquadram” no padrão esperado. Todos os aspectos são criticados: modo de falar, jeito de ser, vestimenta, rituais, crenças, etnias, raças, situação financeira, inserção social, grau de escolaridade, entre outros, caracterizando tipos distintos de preconceitos: racial, regional, social, cultural, econômico etc.

O professor que se compromete em trabalhar com essas questões em sala de aula deve ser cuidadoso para que não reproduza estigmas preconceituosos, que possam contradizer sua prática. Estive atenta na minha observação e pude perceber que a prática pedagógica da professora não se contradizia. Em nenhum momento reproduziu preconceitos na sala, pelo contrário, reconhecia a diversidade cultural de sua turma e propunha atividades que expusessem assuntos polêmicos e de suma importância para a educação. A questão da diversidade cultural, racial e regional foi explorada por ela por meio de uma série de atividades, e mais uma delas foi a partir de um samba-enredo da Escola de Samba da Mangueira. (Anexo D)

Distribuí o texto com o samba para os alunos e, em seguida, pedi que fizessem a leitura, ouvindo o samba, para só depois cantarem. Logo após, as questões da diversidade presentes no texto foram levantadas, primeiramente pela professora, e seguindo-se com as opiniões dos alunos.

Professora: João, você é a cara do povo?

João: Eu sou.

Professora: Por quê?

João: Porque eu sou nordestino.

Esse diálogo retratava o reconhecimento de João sobre o lugar do nordestino na formação do povo brasileiro. Demonstrava saber que o povo brasileiro é formado por uma mistura de raças, culturas e pessoas. João se enxergava como “a cara do povo” por ter raízes nordestinas, e sabia que, pelo fato de ser um migrante, sofria preconceito.

Para João, os nordestinos são os que mais sofrem preconceito, porque em qualquer lugar que estejam são rotulados de “paraíbas” e não de nordestinos. Paraibano legítimo, não se sentia ofendido quando o chamavam de “paraíba” de modo depreciativo, porém se colocava no lugar de quem não era de seu estado e que se incomodava com esta designação genérica, de tom preconceituoso, sempre que usada. Para ele o preconceito estava em todo

lugar e independia de classe social, de origem, de cor etc. Contou que diversas vezes sofreu preconceito de seus próprios conterrâneos e considerava que o preconceito se tratava de prática comum entre as pessoas.

O preconceito descrito por João tem origem na região de onde o sujeito procede, pela hierarquia que se estabelece entre as regiões, e engloba a cultura e, especialmente, os modos de falar de cada estado. A associação discriminatória de que todos os sujeitos oriundos da região Nordeste são “paraíbas” demonstra a negação das variações da língua materna, dos falares regionais e a imposição de um modelo “certo” de falar o português. Segundo Bagno (2003, p. 19):

[...] a concepção tradicional, operando com uma abstração-redução – a famosa “norma culta” –, tenta nos apresentar essa norma (em sinonímia com “a língua”) como se fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para obter determinado resultado e desenvolvidas para a caixa do mesmo estado em que as encontramos. E nisso reside uma das mais notáveis contradições da concepção tradicional de “norma culta”: querer empregar essa norma (que não passa de uma abstração, impossível de ser exaustivamente *descrita*) como se fosse um conjunto de regras de aplicação *prática, concreta*.

Nessa perspectiva, o autor condena as práticas discriminatórias contra os migrantes, principalmente os nordestinos, que sofrem ofensas diárias por falar “errado” e por serem “ignorantes”. Corroborando essa ideia, Cavalcante, Freitas (2008) argumentam que a forma preconceituosa e depreciativa se dá pela pronúncia dos sujeitos oriundos de classes populares e marcados pela pobreza.

O desafio de desconstruir esse mito histórico escolar de que há uma única forma “certa” de falar ainda é presente nas sociedades grafocêntricas. A prática pedagógica pode constituir um dos instrumentos em favor dessa mudança de concepção. Ao acompanhar a prática de uma professora não reprodutora de estigmas preconceituosos e, sim, consciente de seu papel profissional para valorizar a diversidade, os tipos de preconceitos e a importância do respeito aos costumes, modos de falar, vestir e de ser dos sujeitos, pude perceber a distância que separa uma prática pedagógica reprodutora e conformadora de preconceitos e de exclusões, de outra de caráter emancipador, que desaliena e possibilita resgatar a autoestima dos sujeitos.

O preconceito racial foi exposto por Jussara, nascida no interior de Minas Gerais, criada na roça e que sofreu discriminação ainda na infância. O “palco” era a escola e ali as depreciações eram constantes. Relembrou esse período, narrando como naquela época não participava de peças de teatro, por não ter o “perfil” requerido para as personagens.

Jussara narrou, ainda, que o preconceito ficava “às claras” e sem nenhum pudor. Meninas brancas se negavam a sentar perto de meninas negras. Por sua vez, meninas negras eram obrigadas a sentar perto de meninos. Relatou também que a escola “incentivava” o preconceito, ao “fingir” que nada estava acontecendo, e ao tratar como “natural” aquele tipo de comportamento. Para Jussara, a omissão da escola era a maior prova de que suas práticas eram tão ou mais preconceituosas do que a dos próprios alunos.

A formação do povo brasileiro

O tema sobre a formação do povo brasileiro desencadeou um debate gerado pelos próprios alunos, a partir da pergunta “Quando a escravidão no Brasil acabou?”, feita por João. Eles discutiram o conteúdo da questão por meio de críticas e de experiências “sentidas na pele” e sabidas por eles quando vividas por parentes e amigos. Foram relatadas algumas situações de escravidão no país e de como essa realidade ainda está presente, tantos anos após a instituição da Lei Áurea.

A proposta da professora, de uma atividade escrita, foi a de fazerem um resumo histórico da formação do povo brasileiro, utilizando alguns trechos do livro didático para, então, desencadear ideias e esclarecer dúvidas.

A professora fez a seleção dos trechos a serem lidos, e iniciou a leitura intercalando-a com a de João. A cada trecho ela perguntava se alguém gostaria de comentar o tema, respondia algumas dúvidas e fazia perguntas que instigavam a participação. A primeira questão relacionou-se ao choque cultural ocasionado com a chegada dos colonizadores em solo brasileiro:

Professora: Houve choque de cultura? Por que?

Marcos: Sim, porque são culturas diferentes dos brancos e índios.

Professora: O que causou estranheza entre portugueses e índios devido ao choque cultural?

Rebeca: Porque eles (índios) andavam nus.

Nesse momento, a professora, concordando com a opinião de Rebeca, explicou que o não uso de vestimenta pelos índios causara estranheza aos colonizadores porque fazia parte de uma cultura distinta e desconhecida por eles.

Surgiu, então, uma dúvida diante da fala da professora, apresentada por uma aluna: “E as praias de nudismo? As pessoas vão, tiram a roupa e ninguém acha estranho”. A professora esclareceu que se tratava de situação diferente, pois praias de nudismo foram criadas para essa finalidade – praticar o nudismo, que é resguardado por bases legais. Esse movimento de

perguntas e esclarecimentos ocorria o tempo todo. A interlocução entre conhecimentos contribuía para a compreensão do período histórico tratado.

Durante a explicação sobre a exploração e dominação dos colonizadores foi utilizado o mapa do Brasil, fixado na parede ao lado do quadro para melhor visualização e entendimento da turma. Desse modo, a questão do interesse comercial pelo pau-brasil e o significado do escambo pôde ser compreendido a partir da comparação entre dois mapas (o da parede e o do livro didático). A professora pediu que todos verificassem se havia diferença entre os mapas. Apontou como diferença a linha divisória, conhecida como Tratado de Tordesilhas, apresentando em seguida o descobrimento do Brasil. Ao problematizar a assinatura do Tratado de Tordesilhas, questionou:

Professora: Se o Tratado foi firmado em 1494 como foi possível o descobrimento do Brasil ter sido em 1500, após o tratado? Será que eles não sabiam?

Rebeca respondeu: Eu acho que tem alguém enganando alguém (com um sorriso desconfiado).

Laura: Eles (os índios) eram donos daqui. Por que os portugueses chegaram achando que eram donos daqui?

Jussara: Eles (os índios) eram muito inocentes, né?

Laura: Eles (os portugueses) foram se chegando devagarinho, né? Por exemplo, eu não posso chegar na casa da senhora (referindo-se à professora) e mandar a senhora sair.

A professora foi respondendo e fazendo comentários acerca das colocações dos alunos. A discussão seguia com a participação de outros alunos. Jussara, lamentando a situação de opressão vivida pelos colonizados fez o seguinte comentário:

Na verdade, eles tentaram escravizar os índios. Eu acho engraçado, né? (abaixando a cabeça com indignação). Os índios eram muitos, mas os negros eram mais (em maior número) e deixaram se escravizar. Os negros também deveriam ter feito isso (apontando para uma figura do livro didático que mostrava a resistência dos índios contra a escravidão). Aceitaram ser escravos muito fácil!

A professora entrevistou dizendo que os negros também resistiram à escravidão, e a partir de um certo momento perguntou se alguém sabia como resistiram. Rebeca respondeu: “Os quilombos”. Jussara, inconformada com a suposta “omissão” dos negros, por também ser negra e com uma história de vida de luta, interrompeu a colega: “Mas até chegar lá muitos morriam, muito sofrimento!” A crítica de Jussara a respeito da demora de os quilombos se organizarem e de os negros buscarem formas de resistência, assim como outros comentários feitos pelos alunos, explicitam ainda como práticas de oralidade eram exercidas.

Uma nova pergunta, de João, sobre o ano em que acabara a escravidão, fez com que Janaína (a professora) respondesse que isso se dera oficialmente após a assinatura da Lei Áurea, pela princesa Isabel. João, então, desconstruindo a teoria por meio da realidade de vida que passara, e sabida por muitos, relatou o período de sua vida marcado pelo trabalho escravo, a mim relatado durante a entrevista.

Essa aula, marcada por falas reais, histórias de vida e sentimentos de indignação pela prática ainda existente de formas de escravidão, mesmo tantos anos após a Lei Áurea, ilustram a tomada de consciência dos sujeitos em relação ao quanto há a fazer para que muitos direitos saiam do papel e se façam prática social.

A continuidade do debate sobre a formação do povo brasileiro ocorreu na aula seguinte, para a qual a professora solicitou que os alunos fizessem atividades de escrita no livro didático. Antes, porém, teve início a correção das respostas no livro didático. Novas questões surgiram, como desigualdades, preconceitos e má influência dos canais de comunicação na formação da opinião dos sujeitos. O poder da mídia de “vender” realidades como armadilha para os que não têm senso crítico também foi problematizado, assim como abordado o papel do negro na sociedade, especialmente, nos veículos midiáticos. João fez uma afirmação que gerou polêmica:

João: A única emissora que respeita os negros é a Globo.

Jussara: O negro sempre faz papel de bandido, doméstica... muito difícil fazer papel de doutor, professor...

Para ele, o “respeito” da emissora estava ligado às “oportunidades” dadas aos negros de atuarem em papéis principais na ficção. Jussara, contestando a afirmação do colega, disse que “conceder” papéis repetitivos de bandido e de empregada doméstica em novelas e filmes era reproduzir preconceitos. Sua crítica, pertinente, trouxe para o debate novamente a questão do preconceito racial, e a escravidão vista como forma preconceituosa e autoritária de colonizadores dominarem e escravizarem pessoas consideradas incivilizadas e “inferiores”.

O pensamento hegemônico, segundo a lógica abissal, parecia ir se desmontando naquele grupo, estimulado — e sob a mediação firme — de práticas pedagógicas que intencionalmente buscavam horizontes emancipadores para sujeitos jovens e adultos, que viam na escola a esperança sonhada por tantos anos. Descolonizava-se o poder?

5.5 A imaginação e a capacidade criadora dos adultos: os “artistas do cotidiano”

Concordando com Vygotsky (2009) quando se refere a sujeitos jovens e adultos como “artistas do cotidiano”, defendendo a ideia de a fase adulta ser propícia à criação, pelo fato de abarcar um cotidiano rico de vivências e experiências de vida conquistadas ao longo do tempo e indispensáveis ao ato de criação, destaco algumas situações desafiadoras do dia a dia que exigem conhecimentos prévios e estratégias de sobrevivência por parte de jovens e adultos com pouca e nenhuma escolaridade.

Durante as entrevistas e em conversas informais os alunos relataram *eventos* de leitura e escrita realizados para além da escola e presentes em seu dia a dia, como por exemplo: depósitos, saques, pagamentos (feitos em caixas eletrônicos); *check-in* em aeroporto; compras no mercado; entre outras situações em que eram “obrigados”, mesmo sem ler, ou lendo muito pouco, a criar estratégias para participar, exercendo socialmente seus deveres na vida cidadã.

Dentre muitas situações em que João precisou “vencer” o desafio de não dominar o código escrito, resalto a do *check-in* no aeroporto. Apesar das dificuldades, ele foi ousado. Não se inibiu em perguntar e pedir ajuda de como realizar o procedimento. Teve iniciativa de comprar passagens aéreas e embarcar como qualquer cidadão de direito. Não escondeu o sentimento de inferioridade naquele momento, porém não se abateu, pelo contrário, persistiu e conseguiu viajar. Tinha consciência da série de desafios que ainda estavam por vir e, ainda assim, percebeu que sua força de vontade falara mais alto.

O desafio de participar integradamente à vida social foi relatado por todos os entrevistados. A aluna Jéssica contou da dificuldade em preencher uma ficha para cartão de crédito; José de escrever com a letra “emendada” e considerada por ele, como a correta, e Joana, de não compreender a razão de não escrever tão bem quanto se expressa ou lê.

O acesso à internet também representava um desafio que não os imobilizava. Era necessário ler e escrever nos *sites*. Nem todos sabiam como funcionava aquela linguagem, mas como “artistas do cotidiano” (VYGOTSKY, 2009) se tornaram novos usuários da internet.

Para Jéssica, o desafio de acessar a internet foi sendo superado aos poucos. Regularmente fazia uso na casa de seu namorado, pois na sua não havia computador. Ela não se privava de ler notícias de sua cidade natal, poesias, novidades dos “famosos”, de ver fotos de amigos de infância etc. A internet a fascinava e, por esse motivo, enfrentara o desafio de aprender a manipular a máquina. João tinha facilidade para acessar a internet diariamente, pois tinha computador em casa. José fazia uso diário da internet, enviando e-mails, recados

em redes sociais, conversando por MSN, fazendo pesquisas etc. Jussara, diferentemente dos colegas, não fazia uso diário da internet, apesar de ter computador em casa, porque não se interessava: preferia livros, revistas, impressos em geral.

Essas e outras situações não descritas aqui, mas sabidas a partir de tantos relatos acumulados na empiria que conforma grande parte das pesquisas com sujeitos jovens e adultos, caracterizam o público da EJA. Sujeitos “desacreditados” pela sociedade, “condenados” à “eterna ignorância”, mas que dão a “volta por cima” e participam ativamente da sociedade, conduzindo a imaginação e a capacidade criadora a encontrar soluções e alterar a lógica da existência desprovida de tantos direitos. O desejo de se reconhecerem como cidadãos, sujeitos de direito, é maior e, para tanto, criam, recriam, vivem, como “artistas do cotidiano”, reinventando a vida.

5.6 Reconhecimento social: podem não alfabetizados/escolarizados ser leitores e escritores?

Para tratar dessa categoria, formulada como pergunta, devo responder à proposta do subtítulo: “Podem não alfabetizados/escolarizados ser leitores e escritores?” Início destacando falas dos próprios sujeitos da pesquisa, quando revelam suas concepções sobre a condição de leitores/escritores na cultura grafocêntrica:

Analfabeto eu não sou mais, disse eu tenho certeza. Escrever o meu nome, preencher um cheque já sei. O que eu não sabia, já sei. Comprar uma passagem pra mim viajar, já sei. É... preencher parte de hotel já sei. Já pensou você ir no mercado e não saber o preço da mercadoria, dar o dinheirinho e ir embora? E o troco? Graças a Deus, nada acontece mais porque hoje eu sei. Eu faço as minha conta de casa todinha. Eu boto no papelzinho lá, faço na calculadora, total que dá pra mim pagar e o que não dá. E no final eu pago no meu cartão de crédito (João, 56 anos).

Eu acho agora depois que eu vim pra escola. Nesse pouquinho tempo eu já aprendi bastante. Já aprendi até mesmo na sala da professora Tereza, eu já aprendi, e com a professora Janaína eu também já aprendi... nesse pouquíssimo tempo eu acho que já aprendi muito. Eu acho que porque... eu tô estudando todos os dias, né? E também tô empenhado nisso. Leio agora todo dia. Quase leio todo dia porque eu sempre leio jornal, e eu trabalho, também, fazendo entrega, e tem que ler as notas fiscais, tem que ler os produtos, então, todo dia eu estou lendo Eu tô muito empolgado com esse período, com esse estudo, eu quero pra mim... eu quero aprender, eu quero estudar até... no mínimo fazer o segundo grau (José, 39 anos).

Eu leio muito bem porque eu entendo o que eu estou lendo. Eu sei explicar, eu sei ler, eu sei acompanhar a leitura do começo ao fim, certinho (Jussara, 40 anos).

Todos os sujeitos mencionaram avanços nos processos de aprendizagem. Cada um, à sua maneira, foi apontando aspectos que ilustram esse reconhecimento. Conscientes ou não do conhecimento adquirido ao longo da vida e “lapidado” na escola, os sujeitos não negaram

saber de determinadas coisas, pelo contrário, em vários momentos reafirmaram conhecer, entender, aprender etc. (KLEIMAN, 2011; KALMAN, 2009; FREIRE, 2003).

Em sociedades grafocêntricas, há negação de experiências de vida e de conhecimentos de mundo de sujeitos não alfabetizados e com pouca escolaridade, e supremacia de um “saber escolar”. Por esse motivo, não há reconhecimento social (CARMO, 2011) de conhecimentos conquistados com o tempo, ao longo da vida, na prática social. A idealização de saberes considerados como “válidos”, por serem escolares, e a deslegitimação dos demais saberes, os “não válidos”, constituem parte da lógica abissal a que se refere Santos (2010).

Ilustro com uma atividade de leitura, escrita e debate sobre os *pontos turísticos* da cidade do Rio de Janeiro o que formulei como explicativo dessa categoria observável nas práticas pedagógicas da professora, de formação de leitores e escritores.

Os lugares assim nomeados, em geral, são elencados como *tops* da visita de turistas, e interditados às classes populares, pelos altos custos e uma série de outras distinções e não ditos que, muito bem compreendidos por essas classes, contribuem para reforçar o estigma e a exclusão dos que não se enquadram no “modelo” de lugares “ideais” para o turismo e, conseqüentemente, menos perigosos e mais bonitos.

Atividade sobre pontos turísticos “válidos” do Rio de Janeiro

A escola havia recebido da Prefeitura exemplares de uma revista da Secretaria de Turismo (RIOTUR) para serem distribuídos nas turmas. Os professores ficaram responsáveis por elaborar atividades baseadas no conteúdo da revista. Ficava a critério dos professores a forma de trabalhar o conteúdo.

A professora Janaína usou o conteúdo da revista para organizar mais um questionário para os alunos. As perguntas vinculavam-se à realidade de vida dos alunos, diferentemente da realidade apresentada na revista.

Questionário
1. Qual é o seu Rio?
2. Você localizou o seu bairro no mapa das páginas 4 e 5? Por que? Justifique a sua resposta
3. “Rio Cartão Postal” Qual / quais você conhece?
4. Qual local não está na revista, mas que você considera um Cartão Postal?
5. “Rio da Noite”. Você costuma sair à noite?
6. “Rio pronto para recebê-lo”. Como o Rio de Janeiro o/a recebeu?

Quadro 7: Questionário sobre pontos turísticos do Rio de Janeiro
Fonte: O autor.

A professora explicou que a revista serviria apenas como apoio às respostas e que eles não deveriam copiar nenhum trecho da revista. O objetivo de Janaína fora o de promover escritas autônomas e não meramente cópias. Frisara que todos deveriam escrever com “suas próprias palavras” e que estas fossem relacionadas ao cotidiano de cada um. Para melhor compreensão da atividade, folheou página por página da revista e foi explicando o Rio de Janeiro de um determinado público e questionando se aqueles lugares destacados eram frequentados por seus alunos.

Cada aluno recebeu um questionário impresso e uma outra folha de papel com os dias da semana, para que sugerissem, a partir da realidade de vida de cada um, um roteiro turístico para novos visitantes, por uma semana à cidade do Rio de Janeiro:

7) ROTEIRO TURÍSTICO	
1º DIA	
2º DIA	VAI TOMAR CAFÉ NA PADARIA DO PENHÃO
3º DIA	VAI ALMOÇA NO REI DO BACALHO DEPOIS SHOPPING DE
4º DIA	IRAR IGREJA DA PENHA OU PARQUE SHAGGY
5º DIA	IRAR O CINEMA DO CARIOCA
6º DIA	IRAR CINTA DA BOVISTA
7º DIA	PIRAIA DE SÃO CRISTOVO
	IRAR PAGODE

Figura 3: Roteiro turístico elaborado por um aluno

De acordo com a sugestão acima, o roteiro elaborado pelo aluno caracteriza o contexto social e os gostos de um sujeito nascido no subúrbio carioca e distante da realidade apresentada na revista. Ele citou: “A padaria do Penhão”; “O restaurante Rei do Bacalhau”; “Igreja da Penha”; “Parque Shanghai”; “Shopping Carioca”; “Quinta da Boa Vista”; “Feira de São Cristóvão”; e, por fim, “O pagode”. Compreendeu a intenção da atividade e enumerou os interesses “turísticos” que fazem parte do seu cotidiano.

Foram muitos os comentários durante a escrita da atividade. Rosa disse que na revista não havia nenhuma referência ao lugar onde mora:

Rosa: Não é nada que tá aqui (folheando a revista). A Penha não agrada. A Penha não é bem vista.

Leandro: O turista só conhece lá (referindo-se à zona Sul).

A professora, então, perguntou se eles sabiam o motivo de os locais de moradia da maioria não estarem mencionados na revista. Janaína leu novamente mais um trecho e fez intervenção dizendo que os turistas conhecem apenas a zona Sul, por ser o local “vendido” pela publicidade, explicando ainda que “a melhor parte da cidade” era, provavelmente, a única conhecida pelos turistas.

Janaína chamou atenção quanto ao poder da mídia em fazer propaganda de pontos turísticos. Destacou que o mesmo se deu com a chegada das UPPs nas comunidades do Rio de Janeiro com o objetivo de pacificar locais de alta criminalidade, o que gerou um *marketing* sobre essas comunidades, imediatamente explorado pela mídia. Turistas brasileiros e estrangeiros passaram a visitar as comunidades como se fossem pontos turísticos, o que não acontecia antes da tomada da polícia pacificadora, quando ninguém se aventurava em fazer qualquer *tour* por comunidades sabidamente controladas por comandos do tráfico de drogas. Destacou, também, que como “num passe de mágica” os lugares ignorados pela sociedade se tornaram “atraentes” e despertaram curiosidade das pessoas, que passaram a visitá-los, embora a realidade cotidiana da maioria deles, passados os primeiros momentos de divulgação pelos meios de comunicação, se mantivesse em condição “inferior” em relação a diversos requerimentos do direito à dignidade de vida. Nessa atividade práticas de leitura, de escrita, de oralidade exploraram questões cotidianas com bastante criatividade.

Atividade sobre doenças na cidade do Rio de Janeiro: a dengue

Destaco, também, outra atividade que esteve relacionada à cidade do Rio de Janeiro. A existência de uma doença que vem alarmando seus habitantes e causando muitas vítimas, sem conseguir ser contida, nem erradicada, pelo poder público. A professora explorou o conteúdo da dengue na área de ciências, fazendo-o por meio de uma charge com a imagem do Cristo Redentor e figurão desenho do mosquito da dengue ao lado. A charge satirizava o tempo de existência da dengue na cidade maravilhosa, assaltada pela doença, por meio de um diálogo entre o mosquito e o Cristo, como se apresenta figura 4 a seguir:



Figura 4: Charge da dengue

Os alunos fizeram a leitura da charge e, logo após, em uma folha de caderno responderam o questionário. Segue um exemplo da resposta de um aluno.

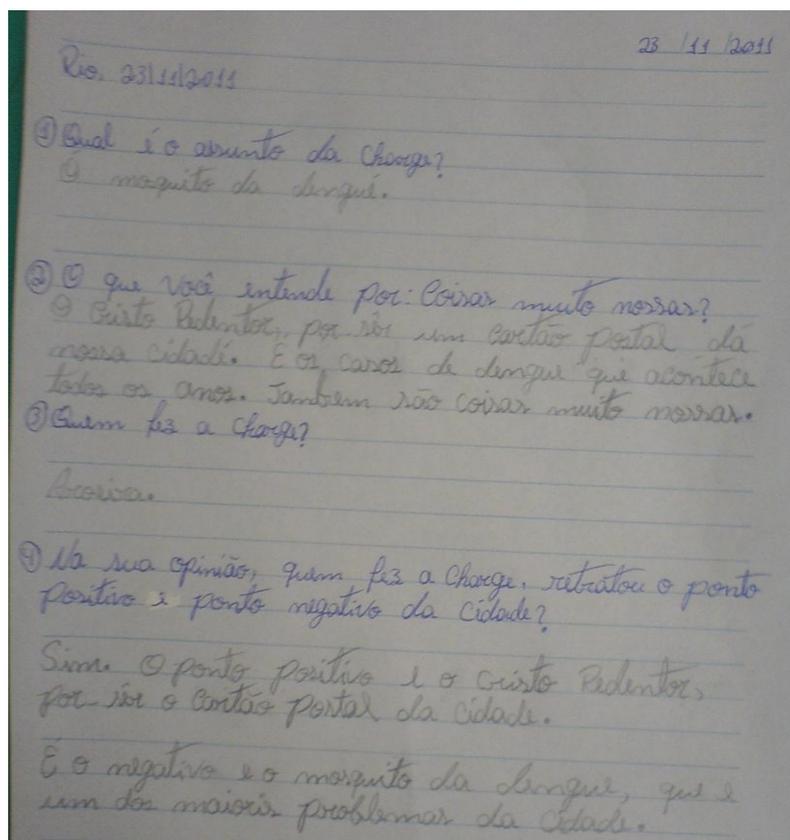


Figura 5: Questionário respondido por um aluno sobre a charge

Na continuidade do tema da dengue, a professora selecionou uma reportagem do *Jornal do Brasil Online* sobre o mosquito e os riscos de epidemia. Com o objetivo de relacionar a dengue com a formação do povo brasileiro, outro texto foi selecionado da internet, tratando da história do surgimento do mosquito desde as grandes navegações. Assim, Janaína buscou estabelecer um *link* entre a reportagem, o texto da internet e o conteúdo que desejava enfatizar, para que a turma compreendesse o que havia de comum entre eles.

A professora relatou que o avanço do mosquito ocorreria no momento em que o povo brasileiro estava se formando e que uma série de “pragas” foram trazidas pelos colonizadores para o Brasil. Conforme a professora situava historicamente a proliferação do mosquito e de outras “pragas”, os alunos interrompiam e expunham seus conhecimentos e pontos de vista. Marcos e Jussara comentaram que próximo à comunidade onde moravam existia uma Clínica da Família, e que os agentes de saúde, responsáveis por identificar com uma etiqueta todas as casas em que faziam a vistoria, não visitavam casa por casa.

Marcos: Eles (os agentes de saúde) têm medo até de entrar nas casas e se contaminar.

Jussara: Um absurdo essa forma de agir! O trabalho desses agentes deve ser fiscalizado! Todo trabalho tem fiscalização e lá (referindo-se à Clínica da Família), também deveria ter.

A fala de Marcos dava a entender que os agentes de saúde selecionavam as casas em que fariam a vistoria. Em seguida à discussão, todos os alunos foram convidados a responder um novo questionário elaborado pela professora, referente aos textos tratados em sala de aula.

Atividade em grupo sobre regiões brasileiras

Durante a pesquisa de campo presenciei apenas uma atividade em grupo. Considerei, também, ser esta uma prática pedagógica no âmbito da categoria reconhecimento social, ajudando-me a responder a pergunta se podem não escolarizados ser leitores e escritores. Aos alunos foi proposto o estudo das regiões brasileiras, organizando as informações solicitadas sob a forma de cartazes, que apresentaram ao final. A professora dividiu a turma em quatro grupos, cada qual responsável por uma região, exceto um único grupo que ficou responsável por duas regiões. Cada componente do grupo teria de pesquisar elementos que caracterizassem o folclore de cada região e, para tanto, a professora estabeleceu as categorias do que deveria ser pesquisado: festas, danças, culinária, fotos, provérbios populares etc. Haviam sido estimulados a trazer materiais sobre o tema para que pudessem realizar a tarefa, com informações diversas. Com os materiais em mãos, os alunos confeccionaram cartazes coletivamente, em seus respectivos grupos. Para guiar a montagem, a professora esboçou no quadro um modelo de organização das categorias:

Região X (cada grupo coloria sua respectiva região no mapa)→ 			
Informações sobre a região			
<i>Culinária</i> (receitas e fotos)	<i>Danças</i> (descrição e fotos)	<i>Festas</i> (descrição e fotos)	<i>O linguajar</i> (provérbios populares)

Quadro 8: Categorias em subsídio ao trabalho de grupo

Fonte: O autor.

Apesar de um modelo para auxiliar na montagem dos cartazes, cada grupo foi dando o seu “toque pessoal” ao trabalho. Enquanto produziam, comparavam os trabalhos, mas não de forma explícita. Aqueles que não trouxeram material suficiente se sentiram “inferiores” por não conseguirem “caprichar” no *layout* do trabalho. Os que trouxeram muitos materiais ficaram satisfeitos com o resultado obtido. Observei comentários entre os componentes acerca

da escassez de material. Entretanto, para os grupos com pouco material, a professora, prevendo que nem todos os alunos o trariam, o trouxe em número suficiente, para que todos participassem da atividade. A professora demonstrava, uma vez mais, seu olhar atento para não deixar de fora qualquer aluno, excluindo-o da atividade pela falta de material próprio.

Após a finalização dos cartazes, todos apresentaram para o coletivo as respectivas produções. A forma de apresentação coube aos alunos, que selecionaram os colegas menos tímidos para expor os trabalhos.

O primeiro grupo a se apresentar foi o da região Nordeste. Os componentes eram, em maioria, da região, e não tiveram dificuldades no processo de elaboração e apresentação do cartaz. A culinária foi a primeira categoria a ser comentada.

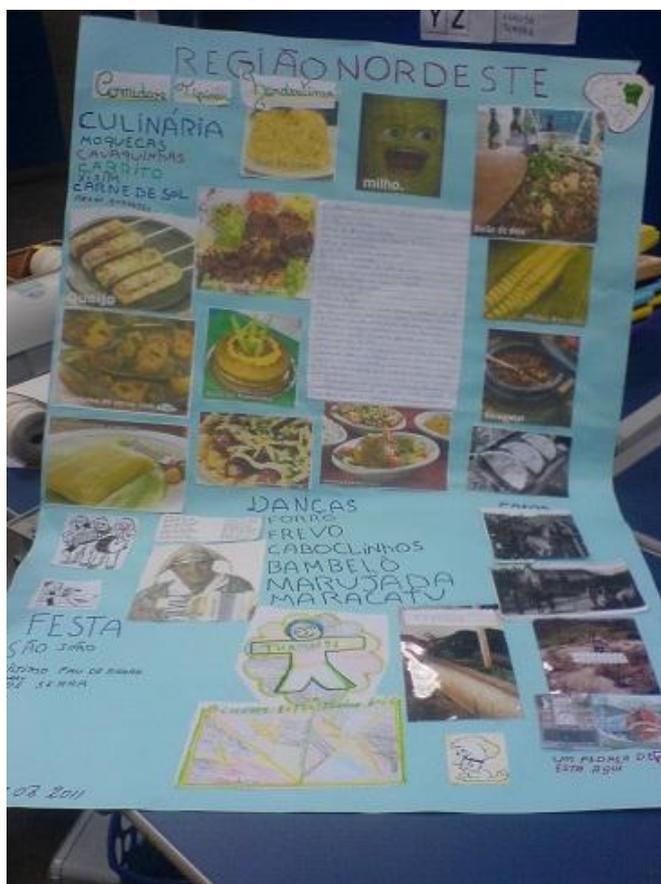


Figura 6: Cartaz da região Nordeste

As receitas escolhidas — segundo os alunos — eram as mais saborosas da região. O grupo fez questão de recheiar o cartaz com belíssimas fotos de comidas típicas e anexaram uma receita de *Baião de dois com feijão de corda* de uma das integrantes para quem quisesse copiar e fazer em casa.

O trabalho ficou ainda mais rico pelas fotos pessoais dos componentes do grupo. Eram fotos antigas e despertaram curiosidade entre os alunos. Foram selecionadas aquelas que consideraram as mais características da região nordestina e, por meio delas, produziam novas variações de leitura: leitura de imagens, que revelavam costumes de época, modos de vestir, comportamentos etc. Pelas imagens os alunos podiam obter reconhecimento social e se autovalorizavam nas possíveis leituras que delas advinham, feitas pelos pares.

Os cartazes ficaram aproximadamente um mês afixados na parede do corredor da escola. Todos os demais alunos da escola puderam ver as produções, fazer comentários e realizar também a leitura das imagens fotográficas. Sobre estas, perguntavam quem era a pessoa da foto, se fazia parte da família, o nome do lugar retratado, o porquê de escolherem aquela foto etc.

O segundo grupo a se apresentar foi o da região Centro-Oeste, que teve mais dificuldade na pesquisa sobre a região, na coleta de material e não era integrado por nenhum aluno natural de lá:

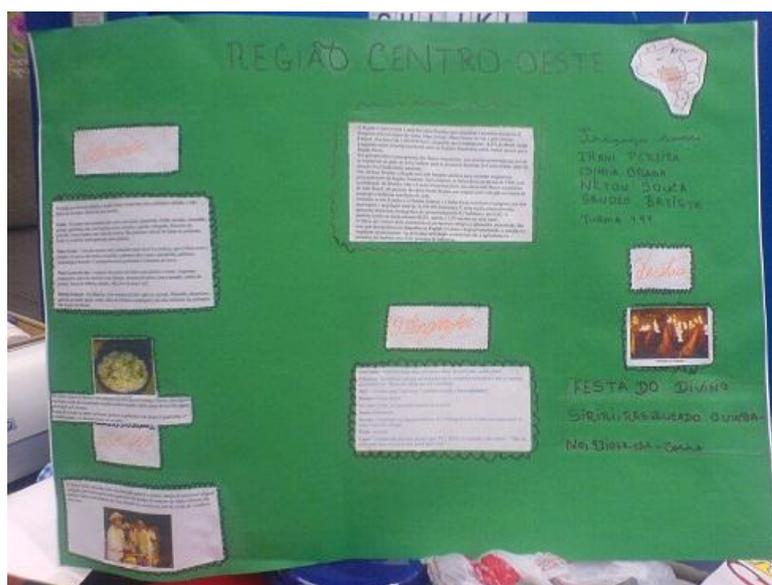


Figura 7: Cartaz da região Centro-Oeste

No cartaz não havia escritas de próprio punho, e a professora cedeu ilustrações e informações para que o grupo pudesse realizar o trabalho em sala de aula.

O maior grupo apresentou as regiões Norte e Sul. O cartaz da região Norte foi bastante rico, mas o da região Sul teve problemas semelhantes ao cartaz da região Centro-Oeste:



Figura 8: Cartaz da região Norte

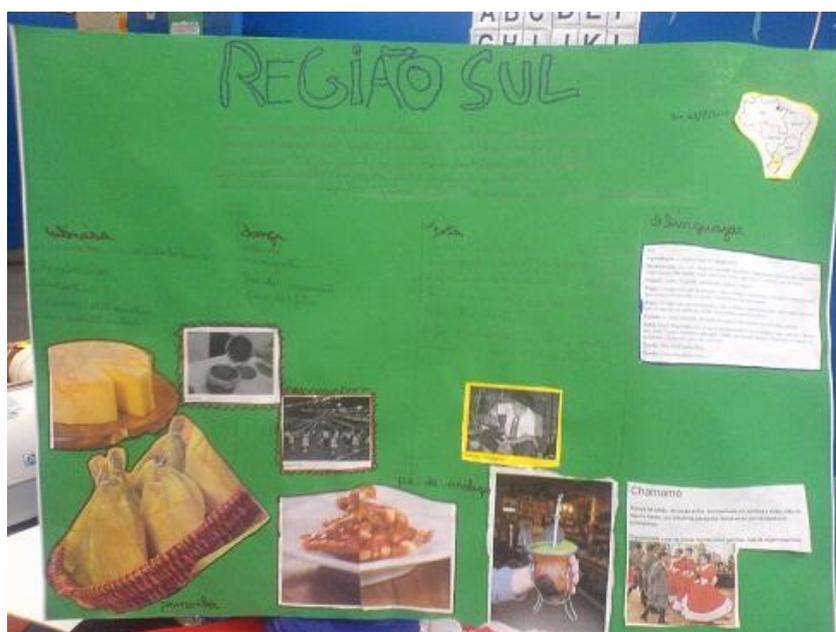


Figura 9: Cartaz da região Sul

6 REFLEXÕES FINAIS

Quando me propus pesquisar sobre práticas de leitura e escrita a partir da escola, o interesse era o de tentar compreender se essas práticas contribuía para a formação de leitores e escritores jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade. Para tanto, formulei questões de pesquisa focando-as nas atividades mais recorrentes; na intencionalidade da professora ao selecionar textos; na adequação de práticas pedagógicas para a turma; nas características principais das práticas realizadas; e se os alunos conseguiam se perceber como leitores e escritores nesse processo.

Responder as questões da pesquisa guiou o movimento do pesquisador ao longo de todo seu processo de estudo. Algumas lacunas deixaram de ser preenchidas durante esse movimento, perguntas não respondidas talvez pela minha inexperiência. Como pesquisadora iniciante, estive sujeita a falhas “inocentes” no ato de interpretação de dados, mas também cuidadosa em jamais descrever situações não observadas, deturpando a realidade por mim vivenciada.

As práticas pedagógicas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula e por mim observadas romperam com a minha própria lógica abissal de “demonizar” a escola e pensar que nela só se davam práticas excludentes. Fui surpreendida positivamente pelo que observei e ouvi. Percebi que as práticas dessa professora estavam vinculadas ao cotidiano dos sujeitos, e que eles, ao longo de observações e nas entrevistas, salientaram a importância desse tipo de processo pedagógico para sua aprendizagem. Embora não tenha acompanhado outras turmas, somente uma, pude verificar que naquele grupo específico o conteúdo foi trabalhado por meio de experiências de vida e não, apenas, para cumprir o programa e o calendário escolar.

Pela lógica abissal (SANTOS, 2010), os sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade não detêm conhecimentos “válidos” — ou porque interromperam os estudos ou porque nunca tiveram acesso a ele. Todavia, o conhecimento de mundo é fundamental para os processos de aprendizagem. Não é possível conceber uma única forma de conhecimento: o enlace entre conhecimentos escolares e os de mundo somam-se na formação de leitores e escritores.

Os relatos dos sujeitos, durante as aulas e nas entrevistas, desconstruíram essa lógica excludente e opressora de apartar saberes “válidos” e “não válidos”. As atividades de leitura e escrita que tratavam da atualidade eram discutidas em sala de aula e os alunos se posicionavam, criticavam e demonstravam a atividade do pensamento, ao trazerem dúvidas e pontos divergentes sobre as questões. Nesses momentos, trocas estavam sendo feitas, e a

formação de leitores e escritores acontecia desde a prática da oralidade, quando a estrutura textual era apreendida de forma diversa do texto escrito, e passava a favorecer práticas de escrita e de leitura em muitos e novos textos e contextos.

Sinalizo, ainda, ser relevante discutir a organização curricular da educação de jovens e adultos, em especial a do PEJA. Esta não era meu objeto de pesquisa, mas percebo, ao analisar o projeto do Programa, o quanto de “conteúdos escolares”, desvinculados de saberes sociais ainda mantém, o que seguramente, em muitos contextos, pode afastar alunos jovens e adultos da permanência na escola. A opção por uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro que desenvolve o PEJA foi determinante para a minha chegada a campo e coleta de dados sobre práticas pedagógicas de formação de leitores e escritores jovens e adultos. O processo de formação de leitores e escritores é um *continuum*, ou seja, inscreve-se no *aprender por toda a vida* – lógica da educação de jovens e adultos – que acompanha todos os sujeitos, independentemente da idade, não determinando “tempo ideal” para a aprendizagem. Também o modo como o PEJA é organizado mantém a concepção de *retenção* daqueles que “não estão aptos” para seguir em frente, quase impedindo-os de saltar etapas e concluir os estudos.

Embora caracterizado como programa acelerativo e “não seriado”, pude perceber um equívoco de concepção em sua organização. Se o processo de ensino e aprendizagem ocorre ao longo da vida qual o sentido de separar o programa em etapas (PEJA I, PEJA II) e em blocos (I e II)? Volto a questionar: existe tempo para a aprendizagem? Somos nós, professores, os que determinam esse tempo? O programa deve fazê-lo previamente aos sujeitos?

Se a lógica da EJA é a da continuidade, não há coerência em reter alunos, afirmando que não são capazes de seguir, já que em processos de aprendizado não há tempo “ideal”. Apesar de o PEJA ter maior aproximação às recomendações quanto à organização do currículo da educação de jovens e adultos, está longe de atender as necessidades de sujeitos da EJA, não só porque continua promovendo retenções, como porque pauta a concepção de educação nos conteúdos escolares do ensino fundamental regular.

Abandonar a concepção de “tempo certo” de aprendizagem e refletir com Paulo Freire (1996, p. 50) a respeito do “inacabamento do ser humano” implica ter como pressuposto o fato de que aprendemos o tempo todo, e que avanços são “inevitáveis”, especialmente daqueles que ficaram anos sem frequentar a escola ou que, pela primeira vez, têm oportunidade de estudar.

Ao caracterizar processos de formação de leitores e escritores por meio de práticas pedagógicas mais recorrentes de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula pela professora, vi emergirem categorias, que melhor possibilitaram a compreensão desses processos. Com relação às práticas pedagógicas, fui percebendo a identidade da professora como profissional e mulher negra, reforçada pelas escolhas intencionais das atividades de leitura e escrita. Ao selecionar textos com temáticas marcadas pela cultura afro, não apenas reconhecia sua condição étnica, que valorizava e tomava como objeto de conhecimento, como também a da maioria de seus alunos, vítimas de preconceitos de toda sorte, na sociedade discriminadora e desigual em que vivemos.

Embora outras possibilidades estivessem diante dos alunos na escola, verifiquei que a professora não as utilizava, como o laboratório de informática. Sua prática pedagógica pautava-se em textos impressos, talvez pela crença de que ler e escrever exige esse suporte, enquanto os alunos apontavam o uso de diversos outros suportes de textos, como a internet, na qual exercitavam práticas sociais correntes e tão comuns nos processos comunicativos atuais. Nesse sentido, apesar das “virtudes” observadas nas práticas pedagógicas desta sala de aula, percebi distinção entre essas práticas e as demais da prática social utilizadas pelos sujeitos, mesmo com pouca escolarização. Penso haver, no geral, um certo anacronismo entre a escola e suas práticas e os usos da cultura escrita que os sujeitos fazem em sociedades grafocêntricas.

A questão posta por Ramal (s. d., s. p.) e reiterada por mim novamente é: quem são os sujeitos quando pensamos para eles uma proposta de educação no tempo presente? Não há como ignorar que esses sujeitos navegam, transitam e circulam por diversos suportes de textos, independente do seu grau de escolaridade, dos aprendizados escolares.

A lógica abissal faz pensar — e convence parte hegemônica da sociedade — que sujeitos com pouca ou nenhuma escolarização não possuem conhecimentos “válidos” porque interromperam os estudos ou nunca tiveram acesso a eles. Entretanto, os estudos demonstram o quanto o conhecimento de mundo é fundamental para processos de aprendizagem, e não apenas de jovens e adultos. Por isso, não é possível conceber uma forma única de conhecimento. O entrelaçamento entre conhecimentos escolares e de mundo produzem novos acessos e possibilidades para a formação de leitores e escritores.

Os relatos dos sujeitos durante as aulas e nas entrevistas desconstruíram essa lógica excludente e opressora de apartar saberes “válidos” e “não válidos”. Esses sujeitos, reconhecidos socialmente e pela escola/professora, criaram possibilidades de favorecer a imaginação como fundamento da aprendizagem e reinventaram, como “artistas do cotidiano”

o espaço escolar, suas relações e seus modos de garantir o ler e escrever como direito de todos.

7 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos D. Como comecei a escrever. p. 15-16. *In: O pequeno livro das grandes emoções*. Brasília: UNESCO, 2009.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Ed., 2003.
- BAKHTIN, Mikail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 (manuscrito de 1919-1921).
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOJUNGA, Lygia. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga*. Rio de Janeiro: Agir, 1995.
- BRANDÃO, Carlos R. Saber para si, saber com os outros. *In: CALHÁU, Socorro, COSTA, Renato P. (orgs.). "...e uma educação pro povo, tem?"*. Rio de Janeiro: Caetés, 2010.
- CAMPOS, Márcio D'Olne. SULEar vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. p. 41-70. *Documenta*. VI, n. 8, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social & (EICOS) / Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável/UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.
- CARMO, Gerson Tavares do. Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas. *In: 34ª Reunião Anual da ANPED: educação e justiça social*. GT 18/EJA. Rio Grande do Norte: Centro de Convenções de Natal, 2011.
- CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S., FREITAS, Marinaide L. de. Q. *O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió: EDUFAL, 2008.
- CRAGNOLINO, Elisa. *Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita em famílias campesinas*. p. 156-170. *In: KALMAN, Judith, STREET, Brian V. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México: CREFAL, 2009.
- ESTRELLA, Andréia C. Entre imagens e palavras: um exercício metodológico multidimensional. p. 107-135. *In: RODRIGUES, Maria Lúcia, LIMENA, Maria Margarida C. (orgs.). Metodologias multidimensionais em ciências humanas*. Brasília: Líber Livros, 2006.
- FAVERO, Osmar. *A história da alfabetização de adultos em questão*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm>. Acesso em 15 jun. 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *A construção da leitura e da escrita na perspectiva freireana*. 2001. Disponível em <<http://www.paulofreire.org/Arquivos/ArquivosAcervo000058>>. Acesso em 22 jul. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. O paradigma do oprimido. In: *PTO XI – The 11th Annual PEDAGOGY & THEATRE OF THE OPPRESSED International Conference – Los Angeles, from May 29 though 31, 2005*. Center for Theatre of the Oppressed and Paulo Freire Institute.

GALVÃO, Ana Maria de O. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____, GALVÃO, Ana Maria de O, DI PIERRO, Maria Clara. Vivendo o preconceito e a condição de analfabeto. p. 13-30, In: GALVÃO, Ana Maria de O, DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, João Wanderley, ALMEIDA, Milton José de, MORAES, Lígia Chiappini de, OSAKABE, Haquira, POSSETI, Sírio, SILVA, Lilian M. L., FONSECA, Maria Nilma G., BRITTO, Luiz Percival L. (orgs.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. p. 72-95. In: OLIVEIRA, Inês, PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et alii, 2009.

_____. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. p. 5-28. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 26. maio/jun./jul./ago. 2004. Campinas: Autores Associados, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Oficina da leitura: teoria e prática*. 13. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. LEI n. 11.645/08. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 6 mar. 2012.

LORENZATTI, María Del Carmem. ¿¿Qué me empide a mí no saber leer y escribir?! Prácticas de cultura escrita en distintos espacios sociales. In: KALMAN, Judith, STREET, Brian V. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. p. 171-185. México: CREFAL, 2009.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. por Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATTOS, Carmem Lúcia G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. p. 1-11. *In: Revista INES-ESPAÇO*. n. 16. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, jul./dez. 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith A., GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.

MEKSENAS, Paulo. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 78. nov. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em 22 out. 2011.

MOROZ, Melania, GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Liber Livros, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994*. São Paulo: UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3. ed. Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1996.

OSWALD, Maria Luiza. Alfabetização, leitura e escola. p. 46-54. *Revista Vertentes*. n. 13. São João del-Rei: UFSJ, jan./jun. 1999.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. *Integração e diversidade no PROEJA*. Seminário de Especialização PROEJA. Vitória: IFES, set. 2010. (mimeo).
_____. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado). UFF. Niterói, 2005.

_____. Literatura e neoleitores jovens e adultos: encontros possíveis no currículo? p. 118. *In: PAIVA, Aparecida et alii*. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PORTO, Patrícia de Cássia P. *Leitura Através...* 2010. Disponível em: <http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_10225/Doc/P%C3%A1gina_10225.pdf>. Acesso em 11 fev. 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. p. 84-130. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula* (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMAL, Andrea Cecília. *Linguagem oral: usos e formas: uma abordagem a partir da educação de jovens e adultos*. 1998. Disponível em: <<http://www.pedroarrupe.com.br/upload/oral1.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2011.

_____. *Ler e escrever na cultura digital*. Disponível em: <<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>>. Acesso em 7 dez. 2011.

RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. p. 267-289. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

ROCCO, Maria Thereza F. *A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto*. p. 37-42. São Paulo: FDE, Série Ideias, nº. 13, 1994.

RUIZ, João Álvaro. *Como elaborar trabalhos de pesquisa*. Metodologia científica guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Josilene de Souza, FARIA, Rejane Cristina B. Formação de leitores e escritores no cotidiano. p. 1-5. In: *III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos*. Niterói: Anais do III Congresso Internacional Cotidiano, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Portaria n. 12/90/E-DGE (02/05/90).

SENNA, Luiz Antonio G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia. In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. p. 1-17. Campinas/São Paulo: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. p. 161-196. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura no contexto escolar*. Disponível em: <<http://www.cmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em 22 dez. 2010.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel T. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2011.

VÓVIO, Cláudia L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. p. 85-96. *In: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. v. 1, n. 0, ago. 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WEBER, Florence, BEAUD, Stéphane. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WOOLF, Virginia. *A etnografia como uma abordagem de investigação científica*. Disponível em: <people.ufpr.br/~marizalmeida/celem05/etnografia.ppt>. Acesso em 22 dez. 2010.

ANEXO A



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PESQUISA DE CAMPO

1. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

- a) Tipo e variedade de atividades organizadas pelo professor e oferecidas aos alunos (descrição das atividades de leitura e de escrita, separadamente e quando uma decorre da outra);
- b) Uso de textos (materiais/suportes utilizados);
- c) Estratégias e propostas / situações de leitura e escrita (descrição) / estratégias individuais ou coletivas?
- d) Textos relacionados ao universo jovem e adulto? Indícios;
- e) Linguagem adulta ou jovem x Textos com linguagem infantil? Indícios;
- f) Atividades repetitivas ou criativas / inovadoras / variadas?
- g) No planejamento do professor há atividades planejadas de desenvolvimento da linguagem oral?
- h) Outros indícios da adequação das situações / textos / suportes ao público atendido.

2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

- a) Como o professor (a) trabalha com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos?
- b) Como são propostas as atividades? Que eventos de leitura e escrita são propostos? Descrever, apontando regularidades e situações inusitadas;
- c) Atividades novas / propostas pela primeira vez são explicadas passo a passo para que os sujeitos saibam o que devem fazer?
- d) Como os sujeitos recebem as atividades? Com ânimo? Demonstração de prazer? Indiferença? Evidenciam serem atividades de rotina permanentes?
- e) Como as executam e em que tempo? Que tempo gastam com as atividades de leitura? E de escrita? Trabalham coletivamente? Individual? Como?

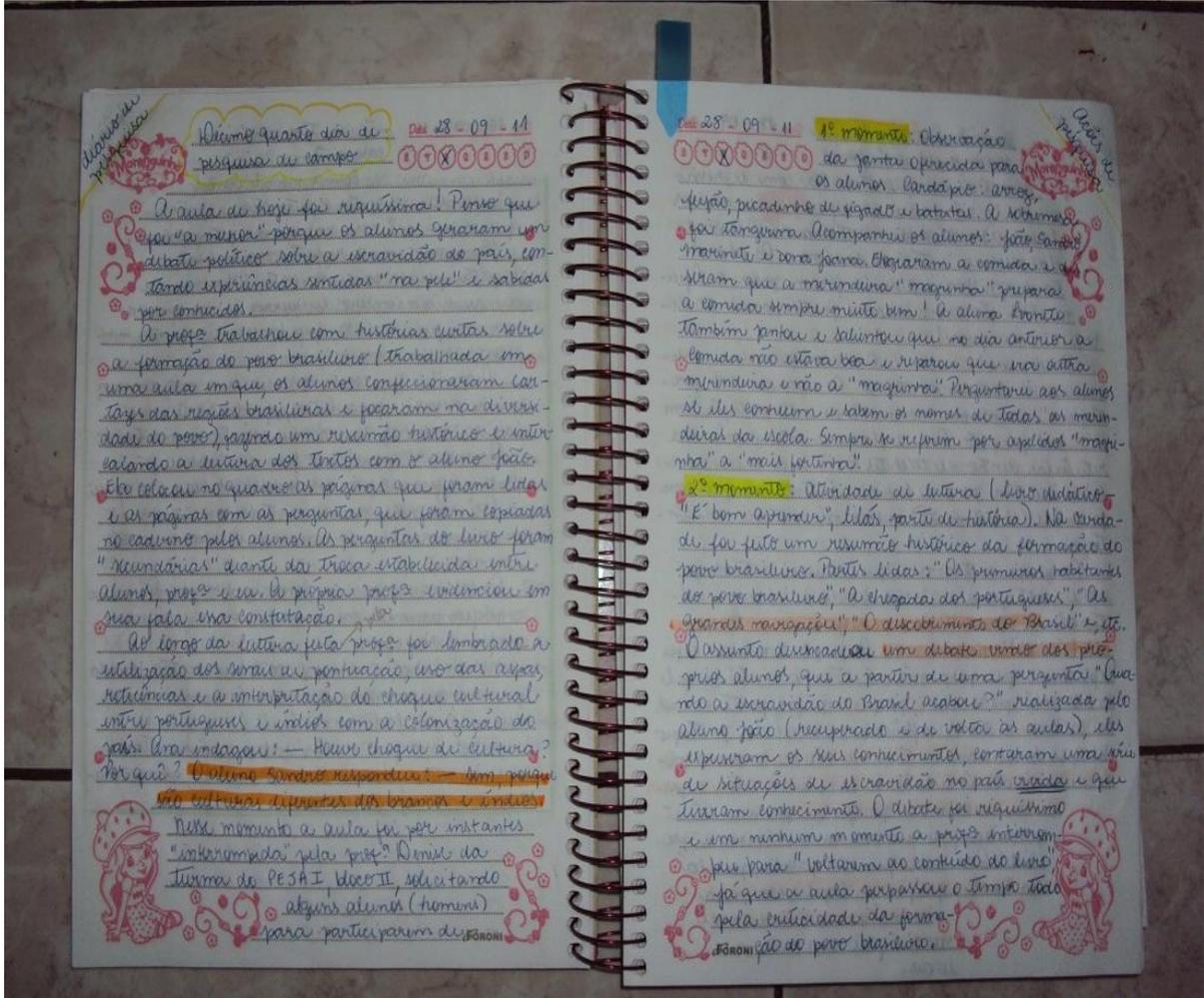
- f) Há propostas de atividades orais em desenvolvimento? Só o professor fala, ou falam os alunos? Quando falam, como se expressam? O professor os corrige se usam variantes dialetais da língua? Se não, alguém os corrige? Nesse caso, como age o professor?
- g) Observações sobre o desenvolvimento: cooperação entre alunos, colaboração recíproca, algum aluno que “sabe mais” e é sempre consultado etc. O que faz o professor durante o desenvolvimento das atividades?

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS (QUESTÕES A SEREM OBSERVADAS)

Ao longo do tempo de observação, é possível afirmar que:

- a) As atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula favorecem a formação de jovens e adultos leitores e escritores?
- b) Que práticas pedagógicas propostas pelo professor são mais recorrentes?
- c) O professor tem clareza quanto aos objetivos e finalidades dos eventos de leitura e de escrita oferecidos em sala de aula?
- d) A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?
- e) A escolha de atividades de leitura e escrita propostas são desenvolvidas individual ou coletivamente? É intencional? Indica saber o significado que assumem no processo?
- f) Características principais das práticas realizadas.
- g) Os alunos conseguem se perceber como leitores e escritores? Como? Por que?

ANEXO B - Fac simile de excerto de registro em diário de campo



Atividade
de pesquisa

28-09-11
Dinâmico quanto dia de
pesquisa de campo

A aula de hoje foi riquíssima! Pensei que
foi "a menor" porque os alunos geraram um
debate político sobre a escravidão de pais, con-
tando experiências vividas "na pele" e sabidas
por conhecidos.

O profº trabalhou com histórias curtas sobre
a formação do povo brasileiro (trabalhada em
uma aula em que os alunos confeccionaram car-
tas das regiões brasileiras e pensaram na diversi-
dade do povo), seguido um resumo histórico de inter-
calando a leitura dos textos com o aluno João.

Ele colocou no quadro as perguntas que foram lidas
e as perguntas com as perguntas que foram copiadas
no caderno pelos alunos. As perguntas de João foram
"Xenofóbicas" diante da Tropa estabelecida entre
alunos, profº e eu. As perguntas profº evidenciou em
seus para uma constatação.

No tempo da leitura João profº foi lembrado a
utilização dos nomes de pontuação, uso das regras
retóricas e a interpretação do choque cultural
entre portugueses e índios com a colonização do
país. Uma pergunta: -- Houve choque de cultura?
Por quê? Uma outra pergunta: -- Sim, porque

Neste momento a aula foi por instantes
"interrompida" pela profº. Depois da
leitura do PESH I, bloco II, solicitando
alguns alunos (homens)
para participarem de



FORONI

28-09-11
1º momento: Observação
da porta oferecida para
os alunos. Bandeira: avião

Após, picadinho de pipoca e batatas. A atividade
foi tranquila. Acompanhei os alunos: João, Carlos,
Marcelo e uma jovem. Elegeram a comida a
qual chamam que a "marmelada" magrinha" prepara
a comida sempre muito bem! A aluna fronto
também pontua e salientou que no dia anterior a
comida não estava boa e reparou que na aula
"mimandura" e não a "magrinha". Perpetuou aos alunos
se eles conhecem e sabem os nomes de todas as mimi-
nduras da escola. Sempre se referem por apelidos "magri-
nha" a "mimandura".

2º momento: Atividade de leitura (livro didático
"E bom aprender", lídã, parte de história). Na aula
de hoje foi feita um resumo histórico da formação do
povo brasileiro. Pontos lidos: "Os primeiros habitantes
do povo brasileiro", "A chegada dos portugueses", "As
grandes navegações", "O descobrimento do Brasil" e etc.

O assunto desencadeou um debate, um dos pro-
prios alunos, que a partir de uma pergunta "Que
rola a escravidão do Brasil acabou?" realizada pelo
aluno João (recuprado e de volta às aulas), eles
apresentaram os seus conhecimentos, contaram uma série
de situações de escravidão no país criada e que
tiveram conhecimento. O debate foi riquíssimo
e um momento em mente a profº interrom-
pou para "voltarmos ao conteúdo do livro"

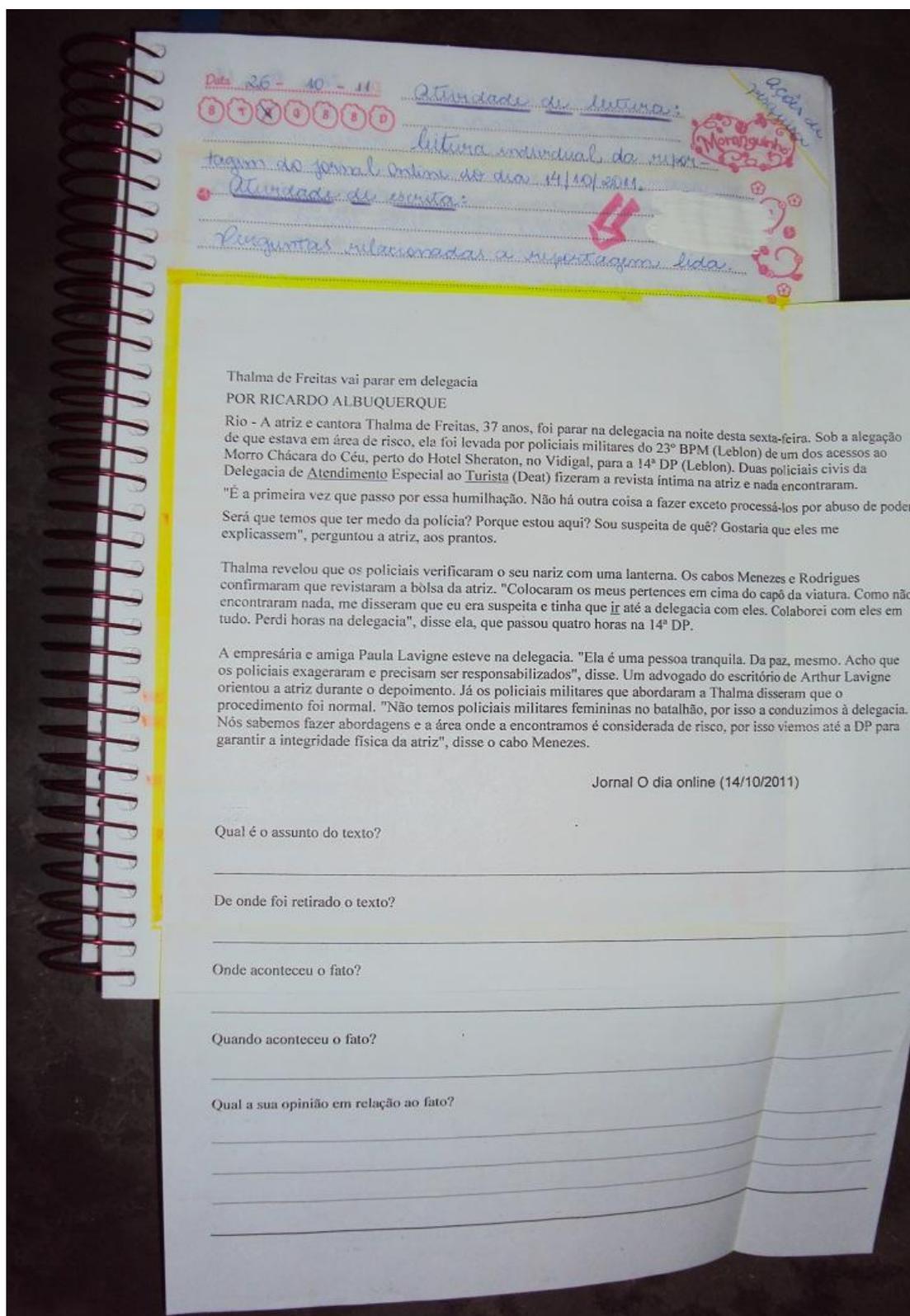
pois que a aula passasse o tempo todo
pela criticidade da forma-
ção do povo brasileiro.

Atividade
de pesquisa



FORONI

ANEXO C - Exemplo de questionário usado como prática de escrita pela professora em classe de EJA



ANEXO D - Samba enredo 2009 da Mangueira

“A mangueira traz os Brasis do Brasil, mostrando a formação do povo brasileiro”

Deus me fez assim, filho desse chão
Sou povo, sou raça... miscigenação
Mangueira viaja nos Brasis dessa nação
O branco aqui chegou
No paraíso se encantou
Ao ver tanta beleza no lugar
Quanta riqueza pra explorar
Índio valente, guerreiro
Não se deixou escravizar, lutou...
E um laço de união surgiu
O negro mesmo entregue à própria sorte
Trabalhou com braço forte
Na construção do meu Brasil
É sangue, é suor, religião
Mistura de raças num só coração
Um elo de amor à minha bandeira
Canta a Estação Primeira
Cada lágrima que já rolou
Fertilizou a esperança
Da nossa gente, valeu a pena
De norte a sul desse país
Tantos Brasis, sagrado celeiro
Crioulo, caboclo, retrato mestiço
De fato, sou brasileiro!
Sertanejo, caipira, matuto... sonhador
Abraço o meu irmão
Pra viver a nossa história
Deixar guardado na memória o seu valor
Sou a cara do povo... mangueira eterna paixão
A voz do samba é verde e rosa
e nem “cabe explicação”.