



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**Educação de Jovens e Adultos:
práticas sociais de leitura,
construindo múltiplas identidades**

Patrícia Guimarães Vargas

**Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura,
construindo múltiplas identidades**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010**

Patrícia Guimarães Vargas

**Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura,
construindo múltiplas identidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

V297e

Vargas, Patrícia Guimarães,
Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura,
construindo múltiplas identidades / Patrícia Guimarães Vargas. -
UFMG/FaE, 2010.
200 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.

Referências Bibliográficas: f. 179-187.

Apêndices: f. 188-196.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos.. 3. Psicologia
educacional. 4. Identidade (Psicologia) -- Aspectos sociais. 5. Identidade
social. 6. Leitura -- Aspectos Sociais. 7. Alfabetização -- Aspectos
Sociais.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **Educação de Jovens e Adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades**, de autoria de **Patrícia Guimarães Vargas**, analisada pela banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
Faculdade de Educação/UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP

Prof. Dr. Sérgio Dias Cirino
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Profa. Dra. Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti – Suplente
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – Suplente
Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Belo Horizonte, 30 de julho de 2010

*Aos meus pais, João e Ana Maria,
com os quais aprendi que a leitura da vida
se faz a todo instante ...
em todos lugares ...
e com todas as pessoas.*

AGRADECIMENTOS

À Mafá, por me apontar e orientar o caminho a trilhar, construindo comigo novos saberes e novos sentidos para as leituras de minha vida, marcando carinhosamente, sua presença em cada palavra e em cada conquista desta dissertação, que é *nossa*.

À Dani e ao Memel, meus irmãos e parceiros de todas as horas, pelo amor, carinho e envolvimento em cada palavra escrita, cada suspiro e cada sorriso nesta vitória.

À tia Geralda, amante da educação e primeira incentivadora da minha formação, por acreditar e investir alto no meu potencial.

À Cláudia Vóvio, Sérgio Cirino, Amelinha e Francisca Izabel, por dialogarem comigo contribuindo, mais ainda, com minhas aprendizagens.

Aos novos leitores: Antônio, Dineuza, José Geraldo, Luiz Carlos, Silvana e Terezinha, companheiros de trajetória formativa, por compartilharem comigo suas vidas, seus saberes e suas conquistas.

Às professoras, participantes desta pesquisa, por me permitirem filmar suas aulas durante tanto tempo.

À Rose, Janaina, Patrícia, Luciana, Geraldo, Andréia, Edgar e toda a equipe da Escola Municipal Honorina Rabello, por me receberem e me ajudarem sempre que precisei.

À Maíra, minha parceira de pesquisa, pelas trocas de livros, percepções, dúvidas e conquistas no decorrer deste trabalho.

Ao Bê, meu cunhadinho, por doar seus talentos tecnológicos e linguísticos para esta nobre causa.

À Gracinha, Lulu e Lana, minhas professoras e amigas, por estarem sempre por perto lendo meus trabalhos, me incentivando e dividindo momentos alegres.

Aos amigos do grupo *Tecer*, Fernanda Simões, Luiz Felipe, Rodrigo e Marly, por terem me ensinado a ler Paulo Freire com o coração.

Aos amigos da pós-graduação, em especial, a Cláudia Starling, Míriam Gregório, Fernanda Castro, Daniele Mendes, Giselli Silva, Dayse Garcia e Vanessa Neves, por compartilharem comigo tantas aprendizagens, tensões e alegrias.

Ao Celso, meu *Coração*, pelo carinho, apoio, compreensão e certeza de que eu conseguiria concluir este trabalho.

À Vânia Barros e Patrícia Mourão por cuidarem da minha alma e do meu corpo.

À todos meus amigos, especialmente, Laura Couy, Fernando Magalhães, Adriana Bittencourt e Adriana Fonseca, por compartilharem comigo as incertezas e alegrias, desde o início dessa trajetória.

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A presente pesquisa visa ampliar a compreensão do processo de alfabetização e de desenvolvimento psicológico de jovens e adultos a partir da investigação de como eles se apropriam dos sentidos e significados da leitura buscando delinear em quais práticas de leitura eles se inserem, se constituem leitores e constroem múltiplas identidades. Esta pesquisa etnográfica teve como foco uma turma inicial de alfabetização de jovens e adultos de uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte, por meio da observação participante, notas de campo, coleta e análise de artefatos do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio, rodas de conversa e de leitura. O enfoque teórico-metodológico adotado baseia-se na abordagem histórico-cultural, fundamentada nos pressupostos da sociolinguística interacional e da análise crítica do discurso da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992); da teoria social da construção do conhecimento de Lev S. Vygotsky (VYGOTSKY, 2005; 2006; 2008); do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire (FREIRE, 1980; 1996; 2007; 2008) e da teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1992). As interações e as intervenções vivenciadas em sala de aula e aquelas produzidas nas atividades geradoras de dados se constituíram em oportunidades nas quais os estudantes expressavam e intercambiavam suas visões e percepções de mundo e de conhecimento. Essas mediações possibilitaram a construção de sentidos da leitura e promoveram o exercício da metacognição tanto para a professora, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico, quanto para o aprendizado dos jovens e adultos. A análise dos discursos dos estudantes e do contraste entre duas aulas dessa turma permitiram tornar visível a amplitude com que cada um deles reconstruiu e ressignificou suas práticas sociais de leitura e suas autoimagens reconfigurando, assim, múltiplas identidades.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, práticas sociais de leitura, identidades.

ABSTRACT

The present research aims to increase the understanding of the literacy and psychological development process of adults, by the investigation of how they appropriate of the senses and meanings in reading, looking for outline in which reading practices they are inserted, constitute themselves as readers and construct multiple identities. This ethnographic research focused on a classroom of Adult Education in a public school in the city of Belo Horizonte, through participant observation, field notes, collection and analysis of artifacts from the group, interviews, photographs, video and audio recordings and conversation and reading circles. The theoretical and methodological focus adopted is based on the historical-cultural approach, based on the assumptions of the Interactional Sociolinguistics and Critical Discourse Analysis of the Interactional Ethnography (SBCDG, 1992), Lev S. Vygotsky's social theory of knowledge construction (VYGOTSKY, 2005, 2006, 2008), Paulo Freire's literacy and awareness process (FREIRE, 1980, 1996, 2007, 2008) and Mikhail Bakhtin's enunciative language theory (BAKHTIN, 1992). The interactions and interventions experienced in the classroom and the ones produced in the data-generating activities consisted themselves in opportunities in which students have expressed and exchanged their views and perceptions of the world and knowledge. These mediations made the construction of meaning in reading possible and promoted the practice of Metacognition for both the teacher – favoring the analysis and reflection over their pedagogic practice and planning – and the learning process of the adult learners. The analysis of the students' discourses and of the contrast between two lessons of this class made visible the amplitude in which each one of them rebuilt and reframed their social practices of reading and their self images, reconfiguring, therefore, multiple identities.

Keywords: Literacy of adults and young people, social practices of reading, identities.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gráfico da taxa de analfabetismo funcional de 15 anos ou mais de idade – 2007/2008	28
FIGURA 2 – Entrada da EMHR	69
FIGURA 3 – Pátio central	69
FIGURA 4 – Quadra esportiva coberta	69
FIGURA 5 – Sala dos professores	69
FIGURA 6 – Sala de aula	69
FIGURA 7 – Biblioteca	69
FIGURA 8 – Roda de leitura e de conversa dos estudantes-participantes	78
FIGURA 9 – Aula do dia 03/04/2007	90
FIGURA 10 – Aula do dia 10/09/2007	90
FIGURA 11 – Aula do dia 05/05/2008	90
FIGURA 12 – Aula do dia 24/11/2008	90
FIGURA 13 – Texto <i>Caipira</i>	100
FIGURA 14 – Atividade de leitura e interpretação escrita do anúncio classificado	111
FIGURA 15 – Luiz Carlos e José Geraldo lendo anúncio em sala de aula	122
FIGURA 16 – Página do livro didático com anúncio classificado	132
FIGURA 17 – Anúncio escrito por Sebastião	140
FIGURA 18 – Anúncio escrito por Eva	140
FIGURA 19 – Anúncio escrito por José Geraldo	140
FIGURA 20 – Anúncio escrito por Terezinha	140
FIGURA 21 – Anúncio escrito por Jailza	140
FIGURA 22 – Roda de leitura e de conversa (Luiz Carlos, José Geraldo, Silvana, Terezinha e Dineuza)	167

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – Planejamento da roda de conversa – 28/05/2009	79
QUADRO 2 – Dados dos estudantes-participantes da pesquisa.....	82
QUADRO 3 – Nível de escolaridade dos pais e filhos dos estudantes-participantes	83
QUADRO 4 – Acervo de material impresso dos estudantes-participantes	84
QUADRO 5 – Práticas sociais de leitura relatadas na pesquisa	86
QUADRO 6 – Tipos de leitura	93
QUADRO 7 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula.....	94
QUADRO 8 – Mapa de Eventos da aula do dia 10/09/2007	96
QUADRO 9 – Interpretação escrita da poesia <i>Caipira</i> com a ajuda da professora.....	103
QUADRO 10 – Mapa de Eventos da aula do dia 02/06/2008	109
QUADRO 11 – Gênero Anúncio Classificado – Uso e função	113
QUADRO 12 – Construção de sentido da leitura do Anúncio Classificado	118
QUADRO 13 – Leitura de anúncio feita por Luiz Carlos e José Geraldo.....	123
QUADRO 14 – Interpretação de texto/Oportunidade de aprender escrita	128
QUADRO 15 – Interpretação oral de texto/Estrutura do anúncio	134
TABELA 1 – Evolução do indicador de alfabetismo – 2009	25
TABELA 2 – Nível de alfabetismo segundo a escolaridade - 2009	27
TABELA 3 – Taxa de analfabetismo segundo categoria selecionada.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Alcoólicos Anônimos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDOC	Centro de Documentação em Ensino de Ciências
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMHR	Escola Municipal Honorina Rabello
FAE	Faculdade de Educação
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
<i>GRALE</i>	<i>Global Report on Adult Learning and Education</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INAF	Índice Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONG	Organização não governamental
PA	Pará
PLANFOR	Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PPP	Proposta Política Pedagógica
PROEF	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos

PROJA	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<i>SBCDG</i>	<i>Santa Barbara Classroom Discourse Group</i>
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	15
2 – CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	21
2.1 - Os sentidos da Educação de Jovens e Adultos	21
2.2 - A alfabetização no Brasil: desigualdades e complexidades	25
2.3 - Os desafios no contexto sócio-histórico da EJA no Brasil	30
2.4 - Quem são os sujeitos da EJA no Brasil?	34
2.5 - A Educação de Jovens e Adultos: que lugar é esse?	39
3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	44
3.1 - Cenário de pesquisa	44
3.1.1 - Tornar-se humano: uma construção histórico-cultural	45
3.1.2 - Sentidos e significados: transformações e movimentos	51
3.1.3 - Entre discursos e práticas discursivas: identidades em construção	53
3.1.4 - Leitura e práticas sociais de leitura	56
3.2 - Metodologia e desenho da pesquisa	61
3.2.1 - Caracterização da lógica de pesquisa	63
3.2.2 - Contextualizando o campo de pesquisa.....	67
3.2.3 - As turmas participantes da pesquisa	71
3.2.4 - O campo da pesquisa	73
3.2.4.1 - Filmagens das aulas	75
3.2.4.2 - Entrevistas individuais	76
3.2.4.3 - As rodas de conversa e de leitura	77
3.3 - Estudantes-participantes: perfil, acervos e práticas sociais	80
4 - CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E DE SENTIDOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA	87
4.1 - Contextualizando a aprendizagem da leitura na sala de aula da EJA	88
4.2 - Como se construiu as oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura?	92
4.2.1 - “De quem que essa história tá falando?”	101

4.2.2 - “ <i>Ele deixou bem claro / o quê / que ele quer passar / pro cês / com esse... / com esse anúncio aí?</i> ”	108
5 - CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA	145
5.1 - Histórias singulares dos estudantes-participantes	145
5.1.1 - “ <i>Ler... é como se a pessoa fosse cega... / e aí tira aquela venda dos olhos dele e ele começa a enxergar...</i> ”	146
5.1.2 - “ <i>Ah, hoje eu sou diferente... eu não acho diferente... Eu leio as coisas...</i> ” ...	149
5.1.3 - “ <i>Eu quero tirar minha identidade!</i> ”	152
5.1.4 - “ <i>Eu acho bonito o jeito que eu sou...</i> ”	156
5.1.5 - “ <i>Eu tenho que coisar muita coisa pra chegar onde que eu quero chegar ainda!</i> ”	158
5.1.6 - “ <i>Bem melhor do que antes... Nossa!... Muito melhor!</i> ”	161
5.2 - Construindo múltiplas identidades	164
5.3 - Que leitor ou leitora é você?.....	167
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	188
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	192
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas	194
ANEXO 1 – Relação de estudantes da turma do Básico 1 – 2006	197
ANEXO 2 – Relação de estudantes da turma do Básico 2 – 2007	199
ANEXO 3 – Relação de estudantes da turma do Básico 2 – 2008	200

1 - INTRODUÇÃO

Os índices de analfabetismo no Brasil sempre constituíram, para mim, um grande enigma, e, ao mesmo tempo, um grande desafio a ser enfrentado. Sempre que me deparava com sujeitos analfabetos, procurava escutá-los na tentativa de compreender os relatos e as estratégias que utilizavam para sobreviverem numa sociedade letrada. Desse modo, passei a observar a capacidade de adaptação deles às situações diversas e adversas, de produção de idéias e de aprendizagem dadas as próprias dificuldades que, cotidianamente, enfrentavam.

No entanto, essa questão tornou-se mais instigante quando iniciei o meu trabalho como professora alfabetizadora de crianças na Rede Pública Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Surgiu daí a reflexão: como ocorreria o processo de alfabetização de jovens e adultos? Assim, em 2001, decidi me empenhar nesse projeto e comecei também a alfabetizar jovens e adultos em escolas da rede municipal. Cada situação, cada momento, cada fala, cada rabisco, cada aluno transformou-se em um aprendizado e um desafio.

Desde então, meu interesse de pesquisa esteve voltado para o processo de alfabetização de jovens e adultos. Foi sobre esse tema que elaborei a monografia do curso de pós-graduação *lato-sensu*¹ e que direcionei a minha atuação profissional. A partir de 2006, comecei a trabalhar como professora referência do Projeto Educação de Jovens e Adultos (Projeto EJA/BH).² A turma era composta por 20 alunos, entre 24 a 78 anos de idade, que cursavam o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos no Centro Comunitário Santa Maria Goretti, vinculada à Escola Municipal Professor Paulo Freire.

No transcorrer das aulas, sempre me perguntava: o que eles querem? O que os traz aqui? O que pretendem? Ante as dificuldades de aprendizagem, procurava ouvi-los mais e buscava caminhos alternativos que lhes possibilitassem continuar o processo de alfabetização. Nesse processo, muitas questões me ocorriam. Por exemplo: como o jovem/adulto se apropria dos signos do mundo letrado? O que acontece com os signos utilizados antes do processo de alfabetização? A relação com o saber, com os outros, com o mundo e consigo mesmo interfere no processo de aprendizagem? De que forma? O que leva os alunos a não prosseguirem nos estudos? O que os torna alunos intermitentes?

¹ “Educação de Jovens e Adultos: Novos Signos, Novos Desafios” no curso de Pós-Graduação Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

² Proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte para atendimento à escolaridade continuada aos jovens e adultos egressos do Projeto Brasil Alfabetizado.

Todas essas questões, então, me direcionaram para o aprofundamento dos estudos relativos à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, iniciei o meu percurso, como pesquisadora, no período de setembro de 2005 a dezembro de 2008, participando como Assistente Voluntária de Pesquisa em *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*, pesquisa coordenada pela professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Meus questionamentos encontraram ressonância no tema e nos objetivos da pesquisa, a saber: compreender como, para que, com quem, quando, sob quais condições, com que resultados se ensina a língua escrita para crianças e adultos; contrastar as práticas de alfabetização entre salas de aula de alfabetização de crianças e de adultos. Inicialmente atuei como observadora participante numa sala de aula de alfabetização de adultos da Escola Municipal Honorina Rabello (EMHR). Tendo a etnografia como metodologia, pude tecer uma visão contextualizada das interações sociais que aconteciam dentro da sala de aula e perceber que havia uma lógica de construção das possibilidades coletivas de aprendizagem naquele grupo.

Essa nova perspectiva apontada explicitava outras formas de compreensão do processo de inclusão vivenciado por esses sujeitos no processo inicial de alfabetização. Desse modo, a vivência como assistente de pesquisa ampliou e qualificou as questões sobre a temática da educação de jovens e adultos e redimensionou o meu desejo de contribuir para a compreensão e proposição de práticas pedagógicas assertivas para a alfabetização desse público.

Portanto, a presente pesquisa tem origem em minhas reflexões como professora da educação de jovens e adultos e assistente de pesquisa e constitui uma extensão da pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*, citada anteriormente.

Assim sendo, o tema deste estudo está situado nas práticas sociais de leitura como oportunidades de construção de novas identidades de jovens e adultos. Espero contribuir para a compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos uma vez que analisei os processos de construção de sentidos, como ocorreu na escola a aprendizagem desses estudantes, as histórias de inclusão/exclusão construídas nas interações e ações na sala de aula da EMHR. Parto, portanto, da idéia de que os significados, signos e relações construídos por esses sujeitos foram, até em então, vivenciados no mundo marcado pela não alfabetização, pelo não pertencimento ao mundo letrado, pela não capacidade, enfim, pela exclusão. E isso

se expressa no modo deles de ser, agir, se perceber, se relacionar e se constituírem como sujeitos.

Assim, a questão central desta pesquisa se constituiu na investigação de como jovens e adultos se apropriam dos sentidos e significados da leitura buscando delinear em quais práticas de leitura eles se inserem e se constituem leitores. Desse modo, tornou-se necessário conhecer quais sentidos e significados eles atribuem ao ato de ler; o que lêem, como lêem, para quem lêem, quando lêem, onde lêem e quais os efeitos das práticas de leitura na construção das múltiplas identidade desses sujeitos. Afirmo aqui, conforme Vóvio (2007b), que não há um letramento, mas vários letramentos, vistos como um conjunto de práticas das variadas maneiras de usar a linguagem e de dar sentido tanto à fala quanto à escrita. As práticas de leitura se constituem e se configuram em contextos sociais que envolvem ações e interações entre pessoas e apropriação de instrumentos culturais em eventos mediados e organizados pela escrita.

Vale lembrar que, nos últimos anos, houve uma ampliação do campo de pesquisa qualitativa, na área da educação de jovens e adultos referente às concepções de letramento e às práticas de leitura e escrita para os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. As pesquisas têm sido realizadas não só na área de educação, como também na linguística e na psicologia na tentativa de contemplar a multiplicidade das dimensões e facetas do letramento e da alfabetização de jovens e adultos ante as demandas sociais atuais (PORTAL CAPES; CEDOC/FaE-UFGM; BTDT).

Dentre os estudos desenvolvidos a respeito de professores e alfabetizadores de jovens e adultos, destaco os seguintes: Vóvio (2007a) que se propôs a investigar os sentidos, as identidades leitoras, os acervos e as práticas de leitura vivenciados por alfabetizadores do Programa Educar para Mudar, do Conselho Comunitário de Educação e Cultura e Ação Social, uma organização não-governamental, localizada em Itaquaquecetuba/SP. Ferreira (2007), entre outros, também buscou conhecer que saberes de letramento apresentam os professores de várias disciplinas da Educação de Jovens e Adultos e como desenvolvem práticas letradas. Procurou ainda investigar as competências e habilidades de professores da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Maria Luíza, localizada no bairro da Sacramento, Belém/PA. Mello (2002), por sua vez, identificou as concepções de letramento que orientam as práticas pedagógicas das professoras, no processo de alfabetização do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROJA) de Montes Claros/MG.

Com foco na perspectiva dos estudantes, Lúcio (2007) analisou as expectativas e os significados construídos por alunos egressos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens

e Adultos – 1º Segmento (PROEF-1/FAE/UFMG) de Belo Horizonte/MG - em relação à alfabetização e ao letramento. Barella (2007) descreveu as práticas de leitura e escrita de jovens e adultos, da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) identificando as possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas em Campinas/SP. Já Ivo (2006) identificou os efeitos do letramento, da identidade construída nos contextos de letramento e os aspectos ideológicos presentes na produção textual de estudantes das turmas dos programas de alfabetização de jovens e adultos de Paracatu/MG.

Destaco, ainda, na área da psicologia, o estudo desenvolvido por Abreu (2006). Essa autora investigou os aspectos de transformação da identidade de alfabetizados na vida adulta, a partir do processo de alfabetização, na perspectiva dos estudantes.

Ressalto, porém, a ausência de estudos, detectados no levantamento bibliográfico realizado, referentes à análise de práticas sociais de leitura de jovens e adultos em processo de alfabetização, que propiciem a eles se tornar leitores, bem como a conexão dessas práticas discursivas no processo de construção de identidades. Pretendo, na interlocução desta pesquisa com os estudos já realizados sobre o letramento na educação de jovens e adultos, dialogar mais profundamente com a pesquisa de Vóvio (2007a).

A inexistência de estudos com esse enfoque e a importância da percepção dessa perspectiva propiciou a construção de uma proposta de investigação dos sentidos e significados da leitura sob o ponto de vista desses estudantes. Pretendo com isso, conhecer várias possibilidades de práticas sociais de leitura que possam atender às demandas sociais cada vez mais amplas e a ressignificar o processo de ler tanto de estudantes quanto de professores. Além disso, acredito que a dimensão dos letramentos, vista sob a perspectiva dos estudantes, poderá contribuir para o delineamento de políticas educacionais e para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem da língua escrita mais significativo para todos os envolvidos.

Esta pesquisa está situada no campo da Psicologia da Educação dentro da abordagem histórico-cultural numa perspectiva dialética de construção do conhecimento que acontece por meio do diálogo e da ressignificação permanente de sentidos. Desse modo, o desenho desta pesquisa constitui um dos resultados visíveis dos diálogos com os estudos etnográficos do *Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG)* [Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula de Santa Bárbara], da Universidade da Califórnia, em Santa Barbara, Estados Unidos, em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisa de Psicologia

Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA),³ que compartilham esse referencial teórico-metodológico e o estudo da aprendizagem, da linguagem e da escrita como processos sociais.

A articulação entre os diálogos com esse grupo e com o grupo *Tecer*, do Núcleo de EJA da FaE/UFMG, juntamente com os estudos teóricos e da tese *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos* de Vóvio (2007a) possibilitaram a triangulação no decorrer do processo de análise. Durante todo o processo, essas diversas vozes permitiram contrastar a minha compreensão em relação ao que estava acontecendo nas turmas da EJA e nos discursos dos estudantes e com o que já havia sido observado, documentado e teorizado por esses diversos atores.

Destaco, principalmente, que a mediação da pesquisadora orientadora deste estudo foi essencial ao criar zonas de desenvolvimento proximal que me possibilitaram ampliar os conceitos científicos e aprender as funções e usos de técnicas e tecnologias metodológicas propiciando meu reposicionamento como pesquisadora, minha relação com *o saber*, minha autonomia investigativa promovendo, inclusive, a ressignificação de minhas identidades.

Pois, segundo Freire (2008), lendo o mundo, pronunciando o mundo, ao dizer a palavra o homem o transforma, assume a legitimidade da sua linguagem e do seu discurso. Nesse diálogo consigo e com os outros na intersubjetividade das consciências, o homem se ressignifica e reconquista o mundo para sua própria libertação. O diálogo pressupõe um pensar crítico, uma percepção da realidade como processo em constante devenir, sujeito à temporalidade. Nesse sentido, a essência da educação se faz num *quefazer* permanente em que os homens se sentem sujeitos de suas ideias, discutem o seu pensar e sua visão do mundo expressa em suas idéias e sugestões e nas dos outros participantes do grupo.

Nesta linha, o diálogo construído nas diversas interações no transcorrer dessa pesquisa resultou na escrita desta dissertação de mestrado traçada em seis capítulos.

No Capítulo 1, apresento a contextualização da proposta investigativa deste estudo e a sua relevância para o campo acadêmico ao tratar dos aspectos conceituais do processo de alfabetização e letramento de jovens e adultos e para a fundamentação e orientação de políticas públicas que garantam, efetivamente, a permanência, a qualidade e a conclusão da educação básica para jovens e adultos.

³Esse grupo de estudos e pesquisa está ligado à linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Curso de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão social em Educação e ao Laboratório de Psicologia da Educação Helena Antipoff, é composto por professores e estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

No Capítulo 2, discorro sobre as configurações atuais da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, suas repercussões, suas implicações e desafios educacionais, bem como sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, no Brasil, em Belo Horizonte e, mais especificamente, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

No Capítulo 3, explico sobre a abordagem teórica adotada, os procedimentos teóricos- metodológicos utilizados nos procedimentos de coleta, análise e representação dos dados, contextualizando o local onde a pesquisa foi desenvolvida, seus participantes e a entrada da pesquisadora no campo deste estudo.

No Capítulo 4, evidencio as particularidades culturais e de aprendizagens construídas pelos participantes de uma turma de alfabetização de jovens e adultos da EMHR, nos anos de 2007 e 2008, e as análises das implicações dessas particularidades para a aprendizagem da leitura, para a realização de diversas práticas sociais de leitura e para a reconfiguração de múltiplas identidades.

No Capítulo 5, torno visível como a construção de significados e sentidos da leitura produz mudanças e transformações nas identidades de seis estudantes-participantes da pesquisa, reveladas nas histórias de vida deles relatadas durante as atividades geradoras de material empírico.

Finalmente, no Capítulo 6, destaco as considerações finais sobre os resultados que permitiram responder aos objetivos e às questões dessa pesquisa e conhecer as várias possibilidades de práticas de leitura que possam atender às demandas sociais, cada vez mais amplas, e a ressignificar o processo de ler tanto para estudantes quanto para professores. Esse redimensionamento da compreensão do processo de alfabetização e do desenvolvimento psicológico de jovens e adultos poderá contribuir para o delineamento de políticas educacionais e para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem da língua escrita mais significativo para todos os envolvidos.

2 - CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tratar do problema da compreensão dos sentidos e significados da leitura de jovens e adultos nos remete ao contexto social e histórico específico em que as práticas de leitura, seus objetos, os modos de ler e esses leitores são constituídos. Portanto, inicia-se este estudo ampliando o olhar sobre as configurações atuais da educação de jovens e adultos em nosso país, suas repercussões, suas implicações e seus desafios educacionais bem como sobre as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, em Belo Horizonte e, mais especificamente, na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

2.1 - Os sentidos da Educação de Jovens e Adultos

A modalidade de EJA vem sendo constituída, no Brasil, pelo poder público, em parceria com a sociedade civil em cumprimento ao compromisso assumido internacionalmente, ratificado e referendado internamente por meio de instrumentos legais que reconhecem e reafirmam o direito à educação de jovens e adultos e à concretização de políticas educacionais dirigidas à população jovem e adulta de baixa escolaridade. Segundo Arroyo (2005), a EJA sempre esteve vinculada a projetos de inclusão para garantia de direitos às camadas populares, constituindo-se em um dos campos mais politizados da educação, onde a pluralidade de ações e intenções possibilita uma diversidade de intervenções e propostas por parte de agentes da sociedade refletidas em práticas pedagógicas criativas e inovadoras.

Embasando e reforçando essas ações, há vários instrumentos internacionais que legitimam a garantia do direito à educação dos jovens e adultos, dentre os quais se destaca a *Declaração de Educação Básica para Todos*, de Jomtien, na Tailândia, 1990, seguida da V Conferência de Educação de Adultos, a V CONFINTEA⁴, em 1997, em Hamburgo, Alemanha. Nessa conferência, foi firmada a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que estabeleceram metas específicas para a melhoria das condições e da qualidade da

⁴ A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) constitui um evento mundial promovido pela organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e realizado a cada doze anos (HADDAD, 2009).

educação de adultos e para a garantia da alfabetização e da educação básica. Houve, também, uma ampliação do conceito de Educação de Jovens e Adultos que passou a abranger

todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 19)

No contexto da Declaração de Hamburgo (1999), a educação de adultos é considerada como um direito humano fundamental e um direito-chave para o século XXI, sendo tanto uma “conseqüência do exercício da cidadania como condição para a plena participação na sociedade” (DECLARAÇÃO D HAMBURGO, 1999, p. 19). Trata-se de um requisito fundamental para a construção de um mundo constituído no/pelo diálogo e na/pela cultura da paz, tendo em vista o desenvolvimento ecológico sustentável, a democracia, a justiça, a igualdade entre os sexos, o desenvolvimento socioeconômico e científico. Assim, a alfabetização passa a ser considerada

como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito (...). A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 22)

Essas premissas ratificam os direitos educativos assegurados pela Constituição Federal de 1988, que reforça o conceito da educação como direito de todos – crianças, jovens, adultos e idosos –, destacando a importância da superação do analfabetismo para a construção de um sentido pleno e amplo de cidadania e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96. Essa lei estabelece a EJA como modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que usufrui de uma especificidade própria e, como tal, deveria receber um tratamento consequente.

O governo federal, em parceria com a comunidade educacional, formulou o Parecer do CEB/CNE⁵ de 11 de maio de 2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a configuração da modalidade de EJA no Brasil passou a compreender ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, bem como processos de educação à distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos.

Entretanto, os estudos recentes sobre a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revelam que ainda é insuficiente o nível de oportunidades e de condições oferecidas a esses estudantes para garantir-lhes o direito à educação básica (BRASIL, 2008, 2009; INAF-BRASIL 2009; Pnad 2008; HADDAD, 2009a, 2009b; ARROYO, 2005; DI PIERRO, 2005). Isso está claro no *Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos* (VI CONFINTEA) elaborado em março de 2008, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação. Esse documento e a pesquisa *Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF BRASIL – 2009*,⁶ realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a ONG Ação Educativa, revelam que, apesar da ampliação das oportunidades educacionais, o Brasil apresenta baixo nível de escolaridade média da população que, além de ser desigual, tem qualidade inferior.

Esse documento preparatório à VI CONFINTEA foi elaborado, de forma participativa, por meio de encontros estaduais e distritais dos envolvidos com a EJA nos seguintes segmentos: governamental, fóruns de EJA estaduais/distritais, estudantes, educadores(as)/professores(as) de EJA, movimentos sociais, sindicais, instituições de ensino superior – IES, educação profissional, sistema “S” (SESI, SENAI, SESC, SENAC, SENAR, SENAT, SEST, SEBRAE, SESCOOP) e ONGs com direito a voz e voto. Esse documento traça um panorama da história, dos avanços e dos desafios da EJA, mostrando que a garantia do direito à educação de jovens e adultos ainda constitui um desafio tanto para o poder público quanto para a sociedade civil. Os estudos que o fundamentam evidenciam não só a situação atual da educação de jovens e adultos no Brasil, como também a dimensão dos desafios que representam a viabilização da garantia do direito à educação de qualidade a esses sujeitos.

⁵ Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁶ O INAF BRASIL - 2009 apresenta as análises e interpretações dos resultados da mensuração dos níveis de alfabetismo representativa da população adulta brasileira entre 15 e 64 anos de idade residente em zonas urbanas e rurais, realizada no segundo semestre de 2009. A partir de 2007, essa pesquisa passou a ser bienal, trazendo

No contexto social e educacional, houve avanços quanto à consciência dos direitos básicos, especificamente o direito à educação. Nessa direção, podemos citar: a criação de políticas públicas socioeducativas compartilhadas de gestão colegiadas; a mobilização de vários segmentos da sociedade para criação de propostas educacionais; a constituição de fóruns de EJA⁷ como espaço de debate das especificidades dessa modalidade; a implementação de políticas de financiamento da educação básica, destinado, particularmente, à educação de jovens e adultos.

Com base nos relatórios nacionais dos Estados-membros, nos estudos e nas pesquisas já existentes e nos relatórios de agências multilaterais e bilaterais, foi elaborado um relatório-síntese – Relatório Global em Aprendizagem e Educação de Adultos (*Global Report on Adult Learning and Education – GRALE*). Esse relatório retrata a situação atual da aprendizagem e educação de adultos e as principais questões e desafios referentes ao tema em todas as regiões do mundo. O *GRALE* foi elaborado por uma equipe de pesquisadores de todos os continentes sob a supervisão do Instituto de Educação ao Longo da Vida da UNESCO, sediado em Hamburgo e responsável por coordenar o processo da VI CONFINTEA (HADDAD, 2009a). Trata-se de um documento de referência, um relatório de delegação de responsabilidades e também de um instrumento em defesa da EJA, que une as tendências e as questões-chave, além de enfatizar o papel-chave e o impacto da EJA no mundo de hoje.

No Brasil, para mensurar os níveis de alfabetização, utilizam-se as medidas padronizadas, permitindo comparações, ao longo tempo, entre diferentes países. Os termos, critérios e medidas utilizados nessas pesquisas são construções históricas e culturais que refletem e influenciam o modo como a sociedade concebe, interpreta e avalia o processo de aquisição de sua língua escrita (GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Por isso, os índices de alfabetização divulgados pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - 2008*⁸ realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela pesquisa do *INAF BRASIL – 2009 / Indicador de Alfabetismo Funcional / Principais resultados* possibilitam

simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento. A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento são feitos por especialistas do IBOPE.

⁷ Os fóruns de EJA são espaços de encontro de diversos atores sociais, educadores, ativistas, pesquisadores e gestores públicos e privados de programas de educação de jovens e adultos para articulação, troca de informações e atualização sobre a EJA. (HADDAD, 2009a, p. 359-360).

⁸ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada anualmente pelo IBGE para levantar informações da situação socioeconômica do Brasil, a partir da coleta de dados sobre população, migração, educação, trabalho, família, domicílios e rendimento. Na PNAD - 2008, divulgada em setembro de 2009, foram pesquisadas 391.868 pessoas e 150.591 unidades domiciliares, distribuídas em todos os Estados e no Distrito Federal.

conhecer quantos e quem são os brasileiros que não frequentaram a escola ou não tiveram acesso à escolarização no tempo regular.

2.2 - A alfabetização no Brasil: desigualdades e complexidades

Assim, com base nessas pesquisas, foram feitas análises de alguns dados na tentativa de traçar um retrato da situação específica da educação de jovens e adultos.

Os dados do INAF BRASIL – 2009 mostram que, no período de 2001 a 2009, houve uma melhoria das capacidades de alfabetismo da população brasileira devido à universalização do acesso e estímulo à permanência de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos na escola. Embora o sistema educacional brasileiro tenha ampliado as oportunidades de escolarização para a população, universalizando praticamente o acesso ao Ensino Fundamental e a permanência nele, alguns indicadores de educação demonstraram um avanço gradativo, mas lento entre 2001 e 2009. Em 2008, a população brasileira de 10 anos ou mais de idade possuía, em média, 7,1 anos de estudos, abaixo dos oito anos de escolaridade obrigatória estabelecida pela LDB 5.692, de 1971 e da meta de ampliação gradativa dos nove anos até 2010, publicada na Lei nº 11.274, de 2006. Muito ainda é preciso fazer para “transformar o direito de acesso à escola no direito de aprender na escola e ao longo da vida” (INAF BRASIL – 2009, p. 3).

INAF/BRASIL – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)						
	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	25%

TABELA 1 – Evolução do Indicador de alfabetismo – 2009

Fonte: IBOPE, INAF BRASIL – 2009.

Conforme se observa na TABELA 1, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 a 64 anos vem reduzindo ao longo dos anos, atingindo o percentual de 7% em 2009. São consideradas analfabetas pelo INAF as pessoas que não conseguem realizar tarefas simples envolvendo a leitura de palavras e frases. Esse índice, associado aos 21% da população que apresenta alfabetismo rudimentar, isto é, “capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples” (INAF BRASIL – 2009), elevou para 28% a taxa dos analfabetos funcionais existentes no país. Isso significa que 1/3 da população brasileira, aproximadamente, é composta por pessoas que sabem ler e escrever, mas não possuem as habilidades de leitura, escrita e cálculos necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda que alarmante, esse dado mostra uma redução de 11 pontos percentuais para esse conjunto da população no período de 2001 a 2009. Outro dado significativo se refere ao nível de alfabetismo pleno que permaneceu na faixa de 25%, no mesmo período. Isso significa que somente um em cada quatro brasileiros com 15 anos ou mais adquiriu as habilidades para compreender e interpretar textos em situações usuais; para ler textos longos, analisando e relacionando suas partes; para comparar e avaliar informações; para distinguir fato de opinião e realizar inferências e sínteses.

Além disso, 54% dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, que estudaram até a 4ª série, são considerados analfabetos funcionais, como mostra a TABELA 2, e 10% desse contingente podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do Ensino Fundamental. Essa pesquisa, ao mesmo tempo que confirma que a escolarização representa um fator essencial para a promoção das habilidades de alfabetismo – pois quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as chances de progredir nos níveis de alfabetismo – revela que o nível de escolaridade nem sempre garante as habilidades esperadas.

NÍVEL DE ALFABETISMO – SEGUNDO A ESCOLARIDADE POPULAÇÃO DE 15 A 64 ANOS, BRASIL – 2009					
	NENHUMA	1ª A 4ª SÉRIE	5ª A 8ª SÉRIE	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
Analfabetismo	66%	10%	0%	0%	0%
Rudimentar	29%	44%	24%	6%	1%
Básico	4%	41%	61%	56%	31%
Pleno	1%	6%	15%	38%	68%
Analfabetismo Funcional	95%	54%	24%	6%	1%
Alfabetizados Funcionalmente	5%	46%	76%	94%	99%

TABELA 2 – Nível de alfabetismo segundo a escolaridade – 2009

Fonte: IBOPE, INAF BRASIL – 2009.

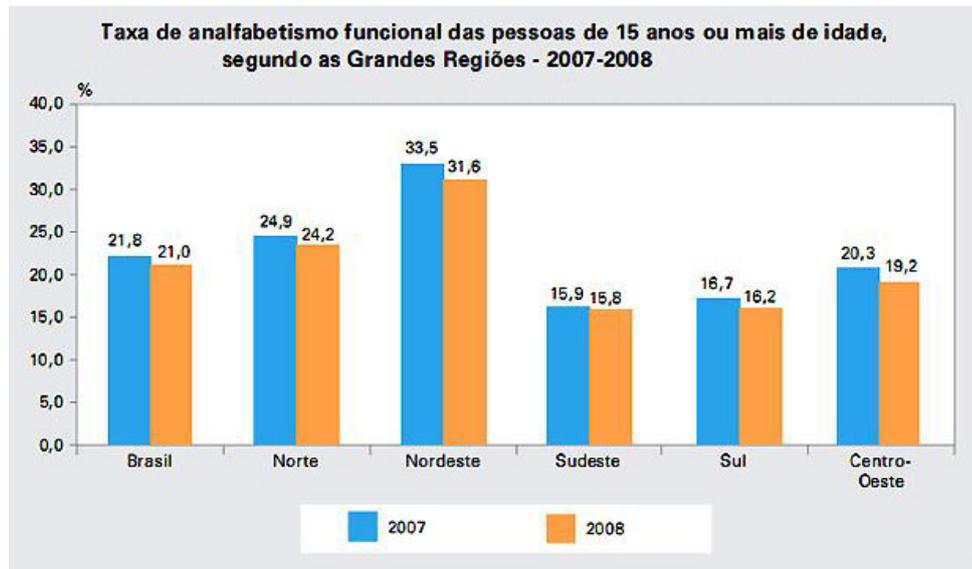
Para melhor compreender esses dados, o relatório do INAF 2009 ressalta que a ampliação do acesso ao Ensino Fundamental possibilitou a inserção de pessoas que enfrentam muitos desafios para aprender devido às condições de vida mais precárias, à qualidade do ensino e à inadequação da escola às suas necessidades e seus interesses.

As análises realizadas pelo INAF/2009 evidenciam não somente que a escolarização consiste no principal fator de promoção das habilidades de alfabetização necessárias ao ser humano, mas também que só a ampliação do acesso não é suficiente para garantir as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento da autonomia para a inserção dos adultos na sociedade contemporânea. Esses dados revelam, ainda, a necessidade de uma reconfiguração da EJA como um campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional. Faz-se necessária a busca de novas formas, novos espaços, novos tempos e novas propostas político-pedagógicas adequadas às especificidades desse público.

Por sua vez, segundo os indicadores da PNAD 2008, a taxa de analfabetismo do país apresentou pequena alteração no ano de 2008 em relação ao índice de 2007. Havia cerca de 14,2 milhões de analfabetos de 15 anos de idade ou mais no Brasil, correspondente a 10%. Em 2007, a taxa era estimada em 10,1%. As disparidades regionais em relação ao analfabetismo não diminuíram em 2008, pois a região Sul apresentava uma taxa de 5,5% e a região Nordeste, 19,4%, quase o dobro da média nacional. HADDAD e DI PIERRO (2000) e GALVÃO e DI PIERRO (2007) ponderam que essa região possui uma população com elevado contingente de afrodescendentes e de pessoas que vivem na zona rural, marcada por desigualdades nos níveis de renda e por grande incidência de pobreza e de fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que, quando associados,

influenciam negativamente o acesso à escolarização e produzem acentuados desníveis educativos

Já o analfabetismo funcional⁹ da população de 15 anos de idade ou mais equivaleu a 21% em 2008, que representava 30 milhões de pessoas em todo o país, enquanto em 2007 era de 21,8% (FIGURA 1).



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007-2008.

FIGURA 1 – Gráfico da Taxa de analfabetismo funcional de 15 anos ou mais de idade – 2007/2008

De acordo com Galvão e Di Pierro (2007), o sistema educacional ampliou as oportunidades de escolarização, mas ainda apresenta desigualdades em relação ao acesso, à progressão e qualidade na educação básica, concentrando o analfabetismo em determinadas regiões geográficas e subgrupos étnicos e socioeconômicos da população. “As chances de permanecer analfabeto são maiores para quem provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 62). Para as autoras, o analfabetismo é mais recorrente nas famílias com poucos recursos financeiros que vivem em locais onde não há escolas, onde há pouca prática da leitura e da escrita e as crianças começam cedo a trabalhar para ajudar no sustento da família. Isso, de certa forma, retrata uma associação entre pobreza e analfabetismo.

⁹ O IBGE adota o conceito internacional de analfabetismo funcional sugerido pela UNESCO para facilitar o estabelecimento de comparações internacionais válidas. São considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo.

No quadro geral da população, as mulheres analfabetas representam o índice de 9,8% e os homens 10,2%. À medida que se avança na escala de idade, percebemos uma inversão desses percentuais refletindo os transtornos causados pelas barreiras sociais e culturais enfrentadas por pessoas do sexo feminino para ter acesso à escola. Segundo Galvão e Di Pierro (2007), até meados do século XX, as mulheres eram impedidas, pelos pais e maridos, de entrar no mundo da leitura e escrita para não escreverem cartas aos namorados e não se entregarem à literatura.

De acordo com a TABELA 3, a diferença de 7,4 pontos percentuais entre os brancos e negros/pardos alfabetizados revela a história de exclusão socioeconômica, cultural e política vivenciada pelos afrodescendentes em nosso país. “Mais de um século após o fim da escravidão, o pertencimento étnico-racial é, ao lado da renda, uma das características da população que afeta a distribuição desigual da alfabetização” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 64). As autoras ressaltam que apesar do processo de modernização, da elevação da escolaridade e da condição socioeconômica em todos os grupos étnico-raciais, as diferenças do nível educacional entre brancos e negros torna visível o racismo na sociedade brasileira.

Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas 1992 – 2008															
Categorias	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Brasil	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	12,4	11,9	11,6	11,5	11,2	10,5	10,1	10,0
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9	10,7
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,2	23,4	23,2	22,4	21,9	20,7	19,9	19,4
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,6	7,2	6,9	6,7	6,6	6,0	5,8	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,8	6,4	6,3	5,9	5,7	5,5	5,4
Centro-Oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,7	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1	8,1
Localização															
Urbano	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,7	5,5	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4	4,3
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,8	27,7	27,3	25,9	25,1	24,3	23,5	23,5
Raça ou Cor															
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,6	6,2	6,2
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,3	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,6
Faixa Etária															
15 a 17 anos	8,2	8,1	6,5	5,8	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7	1,7
18 a 24 anos	8,8	8,2	7,4	6,7	6,8	5,8	5,4	4,8	4,2	3,8	3,6	3,3	2,8	2,4	2,4
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,4	5,9	5,9	5,8	4,8	4,4	4,2
30 a 39 anos	12,0	11,6	10,9	10,1	10,2	10,1	9,6	9,0	8,4	8,4	8,0	7,8	7,3	6,7	6,6
40 anos +	29,2	27,7	26,0	24,8	24,8	23,3	22,8	21,2	20,5	20,0	19,7	19,1	18,0	17,3	16,9

Fonte: Microdados da PNAD (IBGE)

Elaboração: Disoc/Ipea

OBS: A partir de 2004, a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

TABELA 3 – Taxa de analfabetismo segundo categorias selecionadas – 1992/2008

Conforme citado anteriormente, os dados da PNAD 2008 do IBGE mostram que um em cada dez brasileiros é analfabeto, o equivalente a 14,1 milhões da população com 15 anos de idade ou mais. Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, houve uma melhoria na redução do analfabetismo e também do índice de 5,7%, em 2001, para 4,7%, em 2007. Entretanto, a evolução foi lenta quando comparada com a de outras regiões metropolitanas do Brasil, como Recife, Distrito Federal e Fortaleza.¹⁰

Para enfrentar esse desafio, a EJA, em Belo Horizonte, tem se configurado conforme o padrão nacional sendo, portanto, desenvolvida pela rede pública municipal e estadual, por entidades filantrópicas, ONGs, escolas particulares e pela Rede SESI de Educação. Na gestão municipal, como política de atendimento aos jovens e adultos para redução da taxa de analfabetismo e de garantia de direitos à escolarização, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED) desenvolve o Programa BH sem Analfabetos, com três frentes de atuação: Modalidade EJA nas escolas – em 43 escolas; Ensino Fundamental Noturno – ofertado em 53 escolas municipais e Projeto EJA/BH. Esse projeto funciona em vários espaços da cidade em turmas distribuídas nas nove regionais da cidade, totalizando quatorze mil pessoas com idade superior a 14 anos atendidos diretamente por esse sistema. A SMED empreende também o Programa Brasil Alfabetizado¹¹ em parceria entre a SECAD do MEC. Dentre as escolas municipais que ofertam a EJA, encontra-se a Escola Municipal Honorina Rabello onde esta pesquisa foi realizada. No capítulo 3, descreve-se sobre a escola e levantam-se os motivos que levaram a escolhê-la como o campo desta pesquisa.

2.3 - Os desafios no contexto sócio-histórico da EJA no Brasil

Tanto os índices apresentados pelo INAF/2009 quanto os do PNAD/2008 mostram pequenos avanços dos índices e trazem dados relevantes que possibilitam compreender a realidade dos milhões de jovens e adultos brasileiros que ainda não têm assegurada a garantia do direito ao Ensino Fundamental público e gratuito reconhecido por leis. O retrato da escolaridade brasileira, traçado por esses dados – baixo nível de escolaridade

¹⁰ Dados coletados no Planejamento Estratégico de Belo Horizonte 2010. Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br>>. Acesso em: 14 Maio 2010.

¹¹ Dados disponíveis em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br>>. Acesso em: 13 Maio 2010.

média brasileira, desigualdade e qualidade insuficiente – refletem as desigualdades da sociedade brasileira.

Dentre as desigualdades da escolaridade brasileira, ressaltamos a persistência do elevado número de analfabetos reforçando e reproduzindo as desigualdades sociais. Segundo o relatório do Observatório de Equidade divulgado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em 2009, o analfabetismo no Brasil é decorrente de vários fatores: mecanismos insuficientes e incapazes de mobilização de jovens e adultos; dificuldades de acesso aos cursos de alfabetização; fragilidade nas estruturas e nos processos de alfabetização; ausência de adequação dos cursos aos diferentes perfis de analfabetos; alto índice de evasão nos cursos de alfabetização; insuficiente integração entre o Programa do Brasil Alfabetizado e a EJA; oferta insuficiente de EJA pela rede pública; elevados índices de fracasso no Ensino Médio. Diante desses problemas, percebe-se pouco empenho dos governos federal, estadual e municipal em construir proposições políticas que possam garantir o desenvolvimento nacional com equidade e sustentabilidade e a ampliação da democracia.

De acordo com a legislação brasileira, é da competência do Governo Federal o papel de orientador e indutor de políticas, “visando corrigir desigualdades com garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino” (SECAD, 2008, p. 7). Aos estados e municípios cabe a responsabilidade constitucional pelo financiamento da EJA e ao Governo Federal suplementar para promover a igualdade de valor-aluno nacional definido anualmente.

Segundo Haddad (2009a), “o governo federal tem assumido, não de maneira exclusiva, a responsabilidade por campanhas e programas de alfabetização de adultos relegando aos estados e municípios a continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio” (HADDAD, 2009a, p. 360). O governo retomou a coordenação política da educação de jovens e adultos responsabilizando o Ministério da Educação por essa modalidade de ensino. Para isso, foi criada a SECAD com o objetivo de regular as políticas educacionais e coordenar os vários programas de EJA executados por diversos órgãos do Governo Federal, dos estados, municípios e das entidades da sociedade civil.

Atualmente, a oferta da educação de jovens e adultos desenvolvida por órgãos do governo federal é feita pelas seguintes frentes: Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Saberes da Terra; Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra: Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em conjunto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) executado pela Secretaria Especial de Juventude da Presidência da República e o Projeto Educando para a Liberdade, em parceria com o Ministério da Justiça com apoio da UNESCO.

Nesse formato, o governo federal financia e apoia tecnicamente essas iniciativas sem, contudo, executar diretamente a implementação de programas de alfabetização de adultos. Essas medidas têm desencadeado um processo de municipalização da EJA, principalmente nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, conforme prescrito nas orientações da Constituição Federal e da LDB, deixando os outros níveis sob a responsabilidade do governo estadual (HADDAD, 2009a).

Haddad (2009a) argumenta que, nos últimos trinta anos, a sociedade civil esteve mais envolvida e empenhada em desenvolver a EJA contribuindo, sobretudo, no processo de redemocratização das oportunidades de acesso à educação e na construção de um ensino público de qualidade como uma forma de respeito e de garantia aos direitos individuais e políticos de todos os brasileiros.

O movimento da EJA, no Brasil, começou a se organizar na década de 1970, entre as associações sem fins lucrativos, organizações não governamentais e as pastorais da Igreja católica, sob a influência do pensamento de Paulo Freire, com o objetivo de desenvolver um trabalho de educação popular junto aos setores mais pobres da população.

Em decorrência disso, diversas práticas educativas se intensificaram e se expandiram no plano cultural, simbólico, como as relações de gênero, etnia e raça junto a movimentos sociais e políticos da classe popular. Após a democratização das estruturas do poder, a criação de novos partidos políticos e a eleição de prefeitos da linha de oposição, as entidades da sociedade que atuavam na educação popular começaram a prestar assessoria aos setores públicos e a se empenhar em defesa do acesso e da qualidade do ensino público para o segmento popular (HADDAD, 2009a).

Com o fim da ditadura militar em 1985, a EJA se tornou campo de interesse não só da sociedade civil brasileira, como também de educadores e pesquisadores, que construíram “um conjunto de pesquisas e atividades que resultaram em informações necessárias para subsidiar as novas e antigas experiências nos sistemas públicos de educação de jovens e adultos” (HADDAD, 2009a, p. 356). Ademais, a sociedade civil e diversos atores sociais passaram a compor a equipe dos conselhos de políticas educacionais juntos ao poder público.

Haddad (2009a) relata que, na década de 1990, houve uma concentração de esforços do Estado na universalização do acesso ao Ensino Fundamental para as crianças e adolescentes e uma diminuição das responsabilidades, particularmente em relação à escolarização de jovens e adultos. Com isso, a sociedade civil foi convocada a contribuir mais intensamente em conjunto com grupos empresariais, entidades privadas, filantrópicas e assistenciais, bem como o setor acadêmico na oferta de serviços educacionais, de ensino e de materiais didáticos no campo da EJA.

Entretanto, a relação entre o poder público e a sociedade civil sempre viveu momentos de aproximação e distanciamento, de tensão e tranquilidade, de parceria e diálogo. Durante o processo preparatório da V CONFINTEA, em 1997, as divergências e conflitos entre os representantes de segmentos da sociedade civil e o governo federal se intensificaram. A criação dos fóruns de EJA foi uma das estratégias utilizadas pelo movimento para reafirmar seu compromisso em contribuir com a promoção de ações educativas e com a democratização da cultura escrita no Brasil (HADDAD, 2009a).

A realização da VI CONFINTEA na cidade de Belém do Pará, de 01 a 04 dezembro de 2009, propiciou uma ampliação do diálogo e da parceria entre o movimento de educação de adultos e o Governo Federal, na medida em que tiveram como desafio a elaboração, em conjunto, de um documento que refletisse a diversidade de questões vivenciadas pelos diversos sujeitos e regiões do país que desenvolvem a EJA.

A VI CONFINTEA assumiu, como foco principal, a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida e resultou na construção do *Marco de Ação de Belém*, documento que sintetizou as discussões dos quatro dias de conferência, em que os países reconheceram a importância de reforçar políticas públicas de educação de jovens e adultos, aumentar o financiamento da área e ampliar parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público.

O *Marco de Ação de Belém*, reconhecendo que a educação e aprendizagem de adultos continuam desvalorizadas e sem os recursos financeiros necessários, convocou todos os governos a colocarem em ação a agenda de educação e a aprendizagem de jovens e adultos e a redobrem seus esforços para o cumprimento das metas de alfabetização firmadas em Dacar em 2000.¹² Esse documento alertou, também, que a educação de adultos constitui fator essencial para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais da sociedade

¹² Na Conferência Mundial de Educação de 2000, em Dakar, participantes da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos e a reduzir a taxa de analfabetismo para 6,7%, em 2015.

contemporânea. Para isso, solicitou a redução do analfabetismo em 50% – em relação aos níveis de 2000 – até 2015 e o aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos significativos, de mecanismos de garantia de qualidade e da equidade de gênero na alfabetização.

Diante do exposto, percebe-se que a configuração da EJA no Brasil, como disse Arroyo (2005), traz as marcas da indefinição, do descompromisso político e público, da imprevisão, da diversidade de atores, tempos, propostas e intervenções, presentes em todo o seu percurso histórico. “Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos”(ARROYO, 2005, p. 33). Compartilhamos com Arroyo (2005) a ideia de que a reconfiguração da EJA só será possível quando houver um

reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia [...] do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares (ARROYO, 2005, p. 30).

Sendo os jovens e adultos da EJA pertencentes a diversos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais das camadas populares, a educação de jovens e adultos abrange identidades coletivas, trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização (ARROYO, 2005).

2.4 - Quem são os sujeitos da EJA no Brasil?

Como professora de jovens e adultos, desde 2001, a pesquisadora sempre procurou aperfeiçoar a escuta a respeito das histórias escolares anteriores desses estudantes, das suas evasões e de seus retornos à escola, de suas dificuldades e facilidades no processo de aprendizagem. Isso possibilitou, então, perceber que alguns acontecimentos da vida pessoal e a inexistência de escola são apontados como fatores que os impedem de estudar no tempo regular, segundo relato deles. Muitos alunos retornam aos estudos buscando melhor qualificação profissional, melhor preparo para enfrentar os problemas cotidianos, com

autonomia e independência. A escolaridade é vista, por eles, como um processo que capacita as pessoas a lidarem com as demandas da vida moderna, qualificando-as para ocupar melhores posições no mercado de trabalho e na sociedade. Acreditam que a passagem pela escola lhes possibilitará obter melhor trabalho, lidar com os documentos e locomover-se na cidade. Esses aspectos ratificam estudos já desenvolvidos sobre o perfil dos estudantes da EJA (ARROYO, 2005; BRASIL, 2008; GALVÃO e DI PIERRO, 2007; OLIVEIRA, 2001)

Os jovens e adultos que não sabem ler e escrever apresentam trajetórias de vida relativamente similares. A maioria das pessoas analfabetas nasceu na zona rural, em famílias pobres e numerosas em que todos os membros trabalhavam na lavoura para o próprio sustento. O trabalho precoce, a ausência de escola ou as dificuldades de acesso, a valorização dos saberes adquiridos no trabalho em detrimento aos da escola, as poucas situações de leitura e de escrita, as interrupções dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola experienciados por esses sujeitos contribuíram para os colocarem na condição de analfabetos (GALVÃO e DI PIERRO, 2007).

Na sociedade contemporânea, as habilidades básicas de leitura e escrita são exigidas com mais frequência, limitando a atuação dos analfabetos e levando-os a vivenciar situações constrangedoras, vergonhosas e de exclusão. Essas experiências deixam marcas negativas na construção da autoestima e da identidade desses sujeitos que acabam “assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 24). A condição de não escolarizados e de não alfabetizados parece colocá-los no lugar de não pertencimento, de não capazes, de sujeitos alienados de seus segredos, de sua língua pátria, da sociedade letrada. Em outros termos, essas condições acentuam os processos de expropriação e exclusão por eles vivenciados.

O discurso recorrente em nossa sociedade associa o analfabetismo à carência, à pobreza e à dependência constituindo-se em uma representação, que é produzida e disseminada, “às vezes pelo próprio analfabeto que o incorpora e o legitima” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 31). Entretanto, ao analisarmos a construção histórica do preconceito, percebemos que se trata de uma construção em diversas instâncias sociais, em diversos momentos e em diversas formas discursivas que resultaram na produção de um lugar simbólico para esse sujeito. Segundo Galvão e Di Pierro (2007), “o estigma contra o analfabeto não é universal, mas relativo ao poder da cultura e escrita em tempos, grupos sociais e sociedades historicamente determinadas” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 53). Desse modo, para alguns grupos sociais a aprendizagem da leitura e escrita se torna uma

senha para a inserção dos seus membros, ao passo que, para outros, não tem a menor importância.

A condição de analfabeto é vista por Freire (2008) como uma opressão dos sujeitos e por Vygotsky (2008a), como uma interrupção no processo de desenvolvimento cujas causas decorrem de fatores políticos, econômicos, sociais e pedagógicos. Ambos consideram que os jovens e adultos analfabetos ou não escolarizados são sujeitos históricos, sociais e culturais dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, que necessitam da intervenção de instituições culturais que desencadeiem o desenvolvimento de suas potencialidades. São sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado, não sendo, portanto, objetos depositários de conhecimentos.

Mesmo sabendo que o analfabetismo constitui uma construção histórica que não interfere na capacidade intelectual ou no discernimento moral, a condição de analfabeto desencadeia sentimentos de frustração e de incompletude que contribuem para restringir as práticas sociais e culturais. Em contrapartida, há pessoas analfabetas, principalmente as que ocupam posição de liderança comunitária e que se expõem discursivamente, que conseguem não internalizar os preconceitos e “preservam a auto-estima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento” (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 25).

Mas, de uma maneira geral, esses sentimentos não impedem que os jovens e adultos desenvolvam estratégias de sobrevivência nos ambientes urbanos letrados, utilizando-se da observação, da linguagem, da memória, do cálculo mental e do auxílio de pessoas para enfrentar os desafios cotidianos.

Resumindo: todos esses aspectos denotam, em si, as especificidades de um grupo de sujeitos que, marcados pela singularidade da história de cada um, busca ter acesso ao mundo dos símbolos, dos signos, dos códigos e das senhas da sociedade em que vivem. Dessa forma, buscam se constituir como sujeitos de direitos e de deveres. Assim, pensar em jovens e adultos da EJA é se propor a trabalhar *com* e *na* diversidade, como assinala o documento da SECAD:

[...] negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro (SECAD, 2008, p. 11).

Essa diversidade abrange jeitos de ser, viver, pensar e sentir. São modos distintos de construir identidades sociais que trazem a marca da desigualdade socioeconômica do ponto de vista histórico-sociocultural. Portanto, trabalhar *com* e *na* diversidade implica dialogar com vários saberes, superar preconceitos, reeducar as relações étnico-raciais, de gênero e de geração num processo contínuo de humanização e de inserção de jovens e adultos na sociedade da qual fazem parte. Afinal, é mediante o diálogo que a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente (FREIRE, 2008) e “é pela interação e ação que o ser humano se constrói, se transforma, cria e recria a si mesmo, dialogando e criando significados para seus atos e falas” (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 20).

Tanto jovens quanto adultos fazem questionamentos próprios, ligados às suas formas de ser e estar no mundo. São sujeitos situados num determinado tempo da vida, possuindo realidades específicas e, portanto, apresentam demandas e necessidades específicas. Como afirma Dayrell, “essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores, etc.), de gêneros e também das regiões, entre outros” (DAYRELL, 2005, p. 55). É preciso compreender que, além do caráter universal, existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto. Nessa medida, geralmente, os jovens e adultos que procuram escola mais tarde, não mantiveram com ela uma relação contínua e enfrentaram repetências sucessivas, fracasso e abandono.

Segundo Arroyo (2005), a juventude e a vida adulta são tempos específicos de vida de sujeitos históricos que vivenciam, de forma peculiar, seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. Sob o prisma escolar, são vistos como estudantes que foram privados dos bens simbólicos pertinentes ao mundo da escola e que “não tiveram acesso na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram” (ARROYO, 2005, p. 23). Trata-se não somente de estudantes evadidos ou excluídos da escola, mas, antes de tudo, de sujeitos que “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos básicos à vida, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005a, p. 24). As trajetórias escolares e as trajetórias humanas desses jovens e adultos se entrecruzam e se reforçam mutuamente.

Os jovens experienciam intensamente formas específicas de vivências da corporeidade, da sexualidade, das manifestações culturais e da identidade. “São sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o

desemprego e a falta de horizontes” (ARROYO, 2005b, p. 24). Encontram-se, também, expostos às vulnerabilidades sociais da violência e à luta cotidiana no mundo do trabalho e da sobrevivência. Os adultos, por sua vez, em sua maioria, são filhos de trabalhadores rurais de baixo nível de escolaridade. Muitas vezes, sua passagem pela escola foi curta e não sistematizada, tendo trabalhado na economia informal desde a infância ou adolescência. A maioria deles é chefe e/ou mãe de família.

Não podemos esquecer que esses sujeitos não se encontram estagnados em suas trajetórias escolares e humanas. Eles ocupam vários lugares e espaços sociais de lazer, de trabalho, de cultura. Participam de movimentos de luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Constituem-se protagonistas dos movimentos sociais do campo ou da cidade criando redes de solidariedade e de trocas culturais diversas (ARROYO, 2005).

Por tudo isso, para compreender como pensam e aprendem, é preciso conhecê-los os aspectos psicossociais, suas particularidades que traduzem a sua condição de *não crianças*, de excluídos da escola e membros de determinados grupos sociais. Ao entrar para a escola, o adulto traz consigo diferentes habilidades e dificuldades e, muitas vezes, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seu próprio processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001).

Ao descrever as características desses estudantes, a intenção é realçar que o grau do domínio das habilidades de leitura e escrita, adquirido pela mediação da escola, estabelece diferenças entre o indivíduo alfabetizado e o analfabeto no nível simbólico e nas ações concretas. O fato de ser incapaz de escrever o próprio nome e de ter de utilizar a impressão digital compõe o grau completo de analfabeto carregado de todo estigma. O uso da leitura e escrita está presente em todas as situações da sociedade, principalmente a urbana. Assim, alfabetizados ou não, os sujeitos que vivem em sociedades letradas convivem com controles da vida de cidadãos e das suas relações com outros cidadãos, com instituições e com documentos, através de símbolos escritos.

A capacidade de lidar com estas tarefas específicas significa mais do que ser capaz de resolver problemas específicos – significa a possibilidade de lidar com os estímulos normais do mundo letrado, o que faz com que os indivíduos possam mover-se à vontade no âmbito dos códigos dominantes nesse mundo (OLIVEIRA, 1987, p. 24).

Os adultos analfabetos também estão inseridos em práticas de leitura e escrita ao receberem cartas, ao ditarem uma carta, ao ouvirem a leitura dessas cartas, ao escutarem a leitura de notícias, ao manusearem aparelhos celulares, ao pagarem suas contas, ao registrarem seus documentos civis, etc. Dessa forma, esses analfabetos são letrados e vivenciam experiências diversificadas com a leitura e a escrita. A aplicação das habilidades de leitura e escrita, além dos vários usos na vida prática, exercita o potencial letrado do indivíduo. A partir daí, ele poderá utilizar esse sistema simbólico de forma pessoal para a criação de novos produtos. Por meio da palavra escrita, os sujeitos passam a escrever, registrar informações para si mesmos ou para outros, expressar idéias e sentimentos. O domínio dessas habilidades, que agora lhes pertence, torna-se significativo como sistema simbólico que pode ser usado como meio de comunicação ou de expressão pessoal.

2.5 - A Educação de Jovens e Adultos: que lugar é esse?

A Educação de Jovens e Adultos remete a uma especificidade cultural já que esses sujeitos foram excluídos da escola regular e, mesmo estando inseridos no espaço escolar, muitas vezes eles se deparam com elementos que os posicionam como não pertencentes àquele ambiente. A organização escolar permeada por regras, símbolos, linguagem, dispositivos, currículos, programas, métodos, rituais, tempos e espaços dentro da lógica escolar “podem colocar esses jovens e adultos em situações inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem” (OLIVEIRA, 2001, p. 20). As especificidades do funcionamento e desenvolvimento intelectual desses sujeitos, na maioria das vezes, não se constituem em objetos de prática e reflexão no interior da escola. O confronto entre diferentes culturas, grupos sociais, etnias, gêneros e idades no espaço escolar, além disso, coloca-os muitas vezes em condições desfavoráveis ao desenvolvimento intelectual e à apropriação desse espaço.

A escola, como um espaço público, é o lugar por excelência onde ocorre a construção do sentido de pertencimento, pois nela se passa a compreender e a exercer, de fato, a cidadania. Na escola, além do conhecimento formal, aprendem-se e ampliam-se as relações humanas, o respeito à diversidade, à tolerância e à cidadania, em sua concepção mais ampla.

De uma forma geral, todos que passam pela experiência de estar dentro da escola, em algum momento de suas vidas, vivenciam uma relação muito intensa com esse espaço. Ela

é o lugar da descoberta, do conhecimento, da convivência com o outro, tanto o outro sujeito, como o outro espaço, o estar fora de casa, experimentando novas relações com os objetos e com as pessoas. A escola que frequentam se torna uma referência em suas vidas. A sensação de pertencimento que essa convivência cria é gerada por essa relação entre a memória das coisas, seus lugares no espaço e seu lugar dentro de cada um. O sentimento de pertencimento a esse espaço faz dele um lugar. Um lugar de memória, de sentimento, de identidade. Essa identificação com as coisas influencia parte da construção de uma cultura pessoal de escola, de vivência, de contato e é determinante na construção de uma personalidade e de uma mentalidade, de uma cultura tanto individual, quanto coletiva, que permanece como lembrança, idéia, sentimento e imaginação.

Ao tentar compreender o sentimento de pertencimento/exclusão ao/do espaço escolar relatado por esses jovens e adultos, é ainda necessário imaginar ou entender a verdadeira função da escola. Toda a cultura de escola foi criada não só pelo que a escola representa como instituição em sua prática de ensino, mas também por aquilo que ela apresenta como espaço e como forma.

Para Viñao (1998), a escola é uma instituição social que possui uma dimensão espacial. Sendo um espaço projetado e materializado, compõe-se como lugar a partir da ocupação e utilização desse espaço. Apossar-se do espaço vivido contribui para o desenvolvimento da personalidade e da mentalidade dos sujeitos. “O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto um quanto no outro caso, uma construção social” (VIÑAO, 1998, p. 64).

A escola, como espaço e lugar, traz em si a dimensão dialética do estar dentro e fora, o fechado e o aberto, a inclusão e a exclusão, o pertencer e o não pertencer. Sendo espaço, ela não é neutra, está impregnada de signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais e entre aqueles que a frequentam. A escola também nos fala e se mostra como um produto cultural que possibilita vivenciar, em seu território, as relações interpessoais, as distâncias, os conflitos de poder, os rituais, a simbologia das disposições dos objetos e dos corpos. Desse modo, ela também é uma construção cultural que traz na ordenação e disposição de seus espaços, objetos e corpos, as marcas da organização educativa e do método de ensino adotado.

Segundo Louro (2002), a categoria espaço é uma construção social que se transforma historicamente. Um elemento inventado e reinventado pelas sociedades que se transforma e transforma os sujeitos. Cada sociedade projeta, edifica, delimita e significa onde morar, estudar, trabalhar e por onde se locomover.

As noções de espaços são percebidas e significadas diferentemente para cada sujeito, portanto, não são únicas nem universais. São plurais e múltiplas, divergem historicamente e culturalmente no interior de uma mesma sociedade. Elas trazem implicações na constituição dos sujeitos, na medida em que vivem sob essas noções que os limitam e conformam, que lhes abrem e fecham possibilidades.

Sendo uma construção social, a noção de espaço é também marcada pelas divisões sociais. O fato de pertencer a uma determinada classe social, etnia, religião, geração ou a um gênero influencia fundamentalmente a maneira como os sujeitos percebem e utilizam os espaços dentro de uma cultura e deles se apropriam. Alguns espaços, inclusive, são proibidos a determinados grupos e permitidos, a outros.

O prédio escolar, por exemplo, desde o mais imponente ao mais simples, transmite um discurso aos sujeitos. É uma construção que se destaca na cidade que expressa e infunde uma espécie de discurso a todos, inclusive àqueles que não entram lá. A localização da escola na cidade, a arquitetura, a organização interna, as bandeiras, os retratos de autoridades e outros símbolos estão carregados de significações por meio dos quais é transmitido um conjunto de conhecimentos, saberes e valores como a ordem, disciplina e vigilância, como lembra Escolano (1998).

Também não se pode deixar de ressaltar que, subjacente ao espaço escolar com toda sua materialidade, permeia uma ideologia política e social que controla os movimentos, costumes e valores e configura um poder disciplinar. A organização interna do espaço escolar na distinção das salas de aulas, na disposição regular das carteiras e corredores, não apenas facilita a realização das tarefas, mas igualmente funcionam como dispositivos psicossociais e culturais *invisíveis* que imprimem um caráter ideológico aos movimentos e formas de ser e estar no mundo.

Ampliando essa dimensão, Silva (1992) nos relembra que as teorias da reprodução destacam a escola e a educação como reprodutora das relações sociais de produção ao manter internamente a divisão social do trabalho: trabalho mental e trabalho manual. Essa divisão pode se apresentar, mais ou menos explicitamente, nas diferentes salas de aulas, nos vários tipos de escolas públicas e particulares que, devido à sua localização, atendem a sujeitos diferencialmente. Há ainda diferenciações internas mais sutis presentes no código dominante expresso no currículo escolar, nos diversos tipos de currículos e métodos de ensino que estão intrinsecamente ligados à manutenção das divisões sociais.

Entretanto, não só os aspectos estruturais e verbais do currículo formal “produzem as diferentes subjetividades que correspondem às diferentes classes, mas antes a estrutura das

relações práticas vividas no ambiente da escola.” (SILVA, 1992, p. 61). A ocorrência de divisões também pode ser produzida pela formação diferencial de subjetividades por meio de diferentes tipos de relações sociais vivenciadas dentro da escola. Para esse autor, o fato de nascer dentro de sistemas institucionalizados interfere na capacidade de perceber a própria historicidade e arbitrariedade. O sistema educacional, a escola e todos os dispositivos escolares são invenções sociais, criadas numa determinada época como resultado de escolhas e opções sociais num continuum histórico.

Todavia, não se pode esquecer que a educação não é só reprodução, ela cria novos elementos e novas relações. Em suas próprias contradições internas, como uma invenção humana, ela se faz no movimento dialético da produção e reprodução, manutenção e renovação, repetição e inovação, que, por sua vez, traz uma transformação diferente da anterior.

O estudo de Willis,¹³ citado por Silva (1992), desenvolve a idéia de que não existe reprodução pura, os sujeitos transformam e reelaboram os materiais e elementos simbólicos de acordo com as referências de seu nível cultural. Existe, portanto, a possibilidade e a potencialidade de ruptura e lucidez em relação aos elementos sociais. “As estruturas se modificam para dar lugar a outras, mas este movimento só é visível se examinamos a história com uma perspectiva histórica de longa duração.” (SILVA, 1992a, p. 69). Desse modo, podem-se acrescentar “mais elementos produtivos e transformativos à contribuição da educação para a dinâmica social.” (SILVA, 1992b, p. 69).

Ao falar das possibilidades produtivas, esse autor lembra os estudos de Foucault como uma forma de entender que os dispositivos disciplinares que proíbem comportamentos indesejáveis também produzem corpos dóceis, disciplinados instaurando uma nova ordem e novas relações sociais. Mostra, ainda, que a potencialidade produtiva da educação pode ser usada para vários propósitos. Nessa perspectiva, apontamos a proposta pedagógica de Paulo Freire (2008) – educação como prática para a liberdade, como uma nova possibilidade para a educação.

Freire sempre ressaltou que as práticas, rituais e formas de apropriação do conhecimento preconizadas na escola se estruturam como elementos perpetuadores das relações de poder e de dominação. Os dispositivos escolares estão subordinados a uma ideologia sendo a educação, portanto, um ato político. Esses dispositivos podem também ser

¹³ O estudo de Willis (1991) sobre um grupo de adolescentes britânicos, que, terminado a fase da obrigatoriedade da escolarização, estão prestes a entrar no mundo do trabalho, mostrou a existência de uma região autônoma de criação e produção cultural, pela qual esses jovens manipulavam os materiais culturais existentes, dando-lhes seus próprios significados, de forma autônoma e criativa. (SILVA, 1992, p. 68).

redirecionados para uma prática libertadora mediatizada pelo diálogo como constituinte do processo de humanização do sujeito. Para ele, é no processo dialógico que os homens criam e transformam o mundo, o momento presente passa a ser não só um espaço físico, mas um espaço histórico. “Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que a eles igualmente marcam.” (SILVA, 1992, p. 118). Refletir sobre a sua situacionalidade é pensar a própria condição de existir. É sair da imersão em que se situam para se inserir na realidade que criticamente vão desvelando, criando e transformando. É a própria consciência histórica, a vivência do sentimento de fazer-se sujeito da sua história, apropriando-se dos espaços que ele mesmo construiu.

Diante desse quadro, esta pesquisa se configura relevante para o campo acadêmico ao tratar dos aspectos conceituais do processo de educação de jovens e adultos. Compreendendo como eles aprendem e se apropriam da leitura, espera-se levantar elementos que contribuam para a fundamentação e orientação de políticas públicas que lhes garantam, efetivamente, a permanência, a qualidade de educação e a conclusão da educação básica. Espera-se, também, formular ações e propostas que possibilitem oportunidades educativas aos jovens e adultos em fase de escolarização que lhes permitam enriquecer suas práticas de leitura e escrita, ampliar suas visões de mundo e alcançar melhor inserção nas práticas sociais contemporâneas mediatizadas pela cultura escrita.

3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresenta-se uma visão sobre a lógica de investigação adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Com esse propósito, foram elaboradas considerações acerca de abordagem teórica adotada, dos procedimentos teóricos metodológicos utilizados nos processos de coleta, análise e representação dos dados, contextualizando o local onde a pesquisa foi desenvolvida, seus participantes e a entrada da pesquisadora no campo de pesquisa.

3.1 - Cenário da pesquisa

O cenário desta pesquisa se configura numa sala de aula de alfabetização da EJA da Escola Municipal Honorina Rabello, onde jovens e adultos, além de aprenderem a ler e a escrever, também aprendem *a ser* e a vivenciar a condição de estudantes. Com um olhar de estranhamento àquilo que nos é familiar, propôs-se a compreender como esses alunos se apropriam dos sentidos e significados da leitura, buscando delinear em quais práticas de leitura eles se inseriram e se constituíram como leitores.

Inicialmente, um espaço com carteiras dispostas em fileiras paralelas, quadro branco, uma mesa de professor à frente e vários cartazes de alfabetização de crianças¹⁴ espalhados pelas paredes em nada difere de uma sala de qualquer instituição escolar do Brasil. À medida que estudantes e professora entram nessa sala, uma nova cena se compõe. São diversas vozes, histórias e experiências de vida, expectativas e concepções sobre a maneira de ser estudante e de ser professor, de aprender e de ensinar que se entrecruzam e se aproximam. Nesse momento, esse grupo de pessoas “se transforma em uma ‘classe’, em um grupo social” (GOMES, 2004, p. 32), no qual professora e estudantes passam a construir oportunidades de aprendizagens, significados, sentidos, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares (GOMES e MONTEIRO, 2005).

¹⁴ Nos turnos da manhã e da tarde, essa sala de aula é utilizada por crianças de seis a oito anos que estão em processo de alfabetização. A decoração e os recursos visuais da sala fazem parte do universo infantil – como se pode verificar nas filmagens e fotos.

Esse posicionamento está construído em congruência com o enfoque teórico-metodológico com o qual se trabalhou: a abordagem sociocultural. As escolhas se fundamentam nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística interacional e da análise crítica do discurso da Etnografia Interacional (SBCDG, 1992); da teoria social da construção do conhecimento de Lev S. Vygotsky (VYGOTSKY, 2005; 2006; 2008); do processo de alfabetização e de conscientização de Paulo Freire (FREIRE, 1980; 1996; 2007; 2008) e da teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 1992).

Ao discorrer sobre a leitura, neste capítulo, espera-se delinear as significações produzidas e constitutivas dos discursos sobre esse objeto, que se encontram em permanente reconstrução revelando vários sentidos possíveis, que estão historicamente situados, ideologicamente constituídos e impregnados por diversas vozes sociais. Esses discursos possibilitam conhecer as significações e os sentidos atribuídos socialmente ao ato de ler e tornam-se cruciais para a interpretação e compreensão dos enunciados produzidos pelos estudantes participantes desta pesquisa.

Primeiramente, faz-se necessário conhecer quem é esse sujeito, de que maneira ele aprende e pronuncia a sua palavra, o que, como e para quem ele diz. Com esse propósito, foram desenvolvidas considerações relacionadas à abordagem teórica adotada, dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados nos processos de coleta, na análise e na representação dos dados, contextualizando o local onde a pesquisa foi desenvolvida, seus participantes e a entrada da pesquisadora no campo de pesquisa.

3.1.1 - Tornar-se humano: uma construção histórico-cultural

Esta pesquisa configurou-se numa proposta de construir um diálogo entre a Psicologia, a Linguagem, a Aprendizagem e a Educação de Jovens e Adultos por acreditar que esses campos de pesquisa se interligam, interagem e se completam. Portanto, o que aqui se apresenta é o produto de estudos e reflexões gerados e desenvolvidos no interior desta pesquisa, orientada por uma perspectiva teórica que tem, como eixo norteador, a concepção de que o psiquismo é construído socialmente, em um processo interativo histórico, possibilitado pela linguagem e pela interação de todos os planos genéticos, numa tentativa de superar dicotomias: social e individual, cultural e biológico, externo e interno, universal e

particular/singular (BAKHTIN, 1992; OLIVEIRA, 2001; FREITAS, 2003; FREIRE, 2008; VYGOTSKY, 2008a).

Como lembra Vygotsky (2008a), o desenvolvimento humano se faz em processos de transformação ao longo da vida, relacionados a uma complexidade de fatores, e é resultante da interação entre quatro planos genéticos – filogenético (evolução e patrimônio genético da espécie), o sociogenético (a constituição histórica dos grupos humanos), o ontogenético (história do desenvolvimento do indivíduo) e, finalmente, o microgenético (desenvolvimento de processos psicológicos particulares e individuais). Esses quatro domínios genéticos possuem forças únicas e mecanismos de mudanças singulares que agem sobre a atividade humana, interpenetram-se e contribuem para o desenvolvimento psíquico do homem, isto é, para o pensamento, a linguagem, a produção de conhecimento, a personalidade (COLE, 1996; WERTSCH, 1996; PINO, 2001; OLIVEIRA, 2004; VYGOTSKY, 2008a).

Nesse sentido, entende-se que o ser humano é biológico, social, cultural e histórico e se constitui nas relações sociais, na complexa interação entre a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese, num constante processo de mudança e transformação da natureza e de si mesmo como parte dessa natureza. A origem filogenética – responsável pela base biológica – do organismo do indivíduo não é suficiente para lhe garantir a condição humana. O *tornar-se humano* é a base de diferenciação dos outros animais e acontece num processo dinâmico, coletivo e histórico, na interação com outros seres e com a natureza. Segundo Cole (1996), “a capacidade filogenética especial do *homo sapiens* é a mediação cultural, a habilidade de agir indiretamente sobre o mundo via artefatos materiais/ideais e a de comunicar, adaptativamente, modificações vantajosas para as gerações subseqüentes” (COLE, 1996, p. 88). Assim, a produção e reapropriação do produto de sua própria atividade conferem ao *homo sapiens*¹⁵ uma ordem diferente da biológica e o inserem na ordem da cultura constituindo sua existência na ordem simbólica (PINO, 2001).

Concordando com essas proposições, esta pesquisa foi vivenciada numa relação dialógica entre os participantes – pesquisadora e pesquisados –, como partes integrantes do processo investigativo que nele se ressignificam. Dessa maneira, a compreensão dos fenômenos se constituiu numa descrição complementada pela explicação a partir da análise da realidade social e historicamente contextualizada e localizada. Tratou-se de abordar o particular, considerado como uma instância da totalidade social ao longo de um processo

¹⁵ *Homo sapiens* refere-se a um humano, ser humano, pessoa ou homem. Trata-se de um animal membro da espécie de primata bípede *Homo sapiens*, pertencente ao gênero *Homo*, família *Hominidae* (taxonomicamente *Homo sapiens* - latim: "homem sábio") Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 18 Abr. 2010.

sócio-histórico. Para auxiliar na investigação e compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, como social e discursivamente construídos pelos participantes da sala de aula, por meio de interações verbais e não verbais, adotaram-se as teorias e os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a Etnografia Interacional desenvolvida por *Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG)* [Grupo de Estudo do Discurso em Sala de Aula de Santa Bárbara] (CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005; GREEN, DIXON, 1993; SBCDG, 1993).

Essa perspectiva nos possibilita analisar como as culturas são construídas localmente pelos participantes da sala de aula e como as características culturais influenciam a construção de oportunidades de aprendizagem pelos estudantes da EJA. Assim, à medida que interagem na sala de aula, estudantes e professores estabelecem maneiras de perceber, de crer, de agir, de avaliar e de construir o entendimento do que seja ensinar e aprender, ser professor e ser estudante e de como utilizar o conhecimento desenvolvido/adquirido nas práticas desse grupo (CASTANHEIRA, 2004). Desse modo, a construção de significados na sala de aula depende do contexto em que a aprendizagem é realizada e da interpretação do que deve ser aprendido (GREEN; DIXON, 1993). A aprendizagem é mais do que a simples transmissão de conteúdo, é um processo interpretativo que requer “a compreensão por parte dos participantes de como as coisas devem ser realizadas em determinado contexto” (CASTANHEIRA, 2004, p. 32).

Partindo desses pressupostos, pergunta-se como ocorre a relação entre o desenvolvimento coletivo e o individual e qual o papel da escolarização nesse processo. Para responder a essas questões, discutiremos os estudos desenvolvidos pela psicologia sociocultural de Vygotsky, Luria e Leontiev (2006, 2008a, 2008b), pela análise do discurso de Bakhtin (1992) e pelas teorizações de Paulo Freire (1980, 1996, 2007 e 2008). Esses autores reconhecem as duas dimensões do desenvolvimento: a coletiva e a individual. Ambas se completam e se influenciam mutuamente e dialeticamente, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento cultural criadas historicamente são transformadas e ressignificadas pelos sujeitos, quando agem, interagem e se apropriam dos instrumentos culturais disponíveis em seu contexto (CASTANHEIRA, 2004; LIMA, 1995).

Segundo Castanheira (2004), nas últimas décadas, tem-se adotado uma perspectiva analítica interpretativa – que busca superar uma abordagem estritamente individualista – para a compreensão do discurso nos processos de construção de significados na sala de aula. A relação entre indivíduo e grupo se tornou foco das discussões entre

pesquisadores dos campos da educação, da psicologia e de outras ciências sociais, como a sociologia, a antropologia, a linguística e a filosofia.

A visão polarizada e dicotomizada da natureza da relação entre indivíduo e sociedade, entre indivíduo e cultura, que concebe o ser humano como um indivíduo universal, a-histórico, descontextualizado, promove a definição de leis de uma natureza também universal e a-histórica. Diferentemente disso, ao discutir a natureza da relação entre o individual e o social, a psicologia sociocultural entende que o psiquismo individual é construído ao longo da própria história e das práticas sociais concretas, numa complexa interação entre a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese.

Nesse sentido, Pino (2000) alerta que o caráter histórico é uma questão-chave para compreender a concepção de desenvolvimento humano formulada por Vygotsky, que difere de outras concepções psicológicas. A fim de compreender e analisar a natureza do ser humano e a relação entre a natureza e a cultura, Vygotsky se fundamenta no materialismo histórico e dialético. A análise dessa complexa questão não será aprofundada, pois o que se pretende aqui é traçar, em linhas gerais, o percurso do raciocínio de Vygotsky, por considerá-lo essencial para compreender a existência social humana.

Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano é transformado pela atividade produtiva do homem em um constante processo histórico e dialético. Na evolução das espécies, diante das contingências físicas, fisiológicas e biológicas, o *homo sapiens* desenvolve novas capacidades e habilidades que lhe possibilitam mudar a natureza pelo trabalho, construindo novas condições de existência que transformam sua forma de ser. Assim, as funções biológicas são reescritas no universo, agora cultural, do ser humano e lhes concedem o comando da sua evolução. A história dessa transformação compõe a própria história do homem. Trata-se das mudanças no plano ontogenético intervindo no plano filogenético. Portanto, o desenvolvimento humano é cultural, histórico e dialético, pois a atividade do ser humano sobre a natureza o transforma como parte dessa natureza.

O ser humano modifica sua sociabilidade biológica dada pela natureza à medida que cria novas formas de existência que lhe permitem construir variados modos de organização das inter-relações sociais de seus pares. Da mesma forma que produz condições para sua existência material, o homem também produz formas de existência social e de produções culturais (PINO, 2000).

Nesse sentido, o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (PINO, 2000, p. 53, grifo do autor).

Dessa maneira, o ser humano, como parte da natureza, promove um processo de transformação nela e nele próprio. Por meio do seu fazer e do seu intervir na natureza, que constitui o seu trabalho, ele transforma a evolução da espécie *homo*. Ao criar suas próprias condições de existência, modifica o seu modo de ser e confere a si mesmo o comando da própria evolução. Assim, as funções biológicas adquirem uma nova forma de existência e passam a ser incorporadas na história humana: “A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético.” (PINO, 2000, p. 51).

Mas, qual é, enfim, o papel do social no desenvolvimento do ser humano? Essa é uma questão básica nas investigações no campo da psicologia, cuja história nos mostra que os processos psicológicos eram estudados e compreendidos como universais e independentes do tempo e do espaço, em relação aos quais o desenvolvimento possuía um caráter e natureza individuais. (PINO, 2000; COLE, 1996; OLIVEIRA, 1992). A dimensão social do indivíduo é vista como um fenômeno de natureza diferente. O que é social e o que não é social no comportamento humano? No desenvolvimento humano, o que é resultado da ação individual e o que é resultado da ação do meio social?

Segundo Pino (2000), Vygotsky considerou que o termo social é uma categoria que pode ser aplicada, tanto no mundo animal quanto no humano, aos fenômenos presentes em diversas formas de organização de indivíduos coexistente ao plano biológico. O que difere o social do ser humano dos outros animais é o caráter histórico da produção das formas e condições de organização sociais.

Para Blanck (1996), a atividade mental é exclusivamente humana, e o desenvolvimento mental constitui um processo sociogenético. Ela é “o resultado da aprendizagem social, da interiorização de signos sociais e da interiorização da cultura e das relações sociais” (BLANCK, 1996, p. 43). No decorrer do desenvolvimento ontogenético, os significados derivados das atividades culturais e das práticas sociais, mediados por signos, são interiorizados sob a forma de sistemas neurofísicos, constituindo parte da atividade fisiológica do cérebro humano. Nesse processo, as estruturas da percepção, da atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento e a linguagem humanos se transformam em processos psicológicos superiores de acordo com o contexto histórico da cultura, das relações e das

instituições criadas pelo homem. Fundamentando-se na premissa marxista de que o essencial é constituído por relações sociais, Vygotsky buscou compreender os processos mentais superiores nas dimensões sociais, culturais e históricas, investigando o ser humano em interação com seu contexto sociocultural.

Sendo assim, pertencer a um determinado grupo cultural influencia a formação do psiquismo e o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem. Entretanto, não podemos dizer, com isso, que existem formas homogêneas de funcionamento psicológico para membros de um mesmo grupo, visto que o desenvolvimento psicológico é um processo em constante transformação que gera singularidades.

A construção de singularidade, para esse autor, estrutura-se a partir das relações interpessoais. É na troca com outros sujeitos e do sujeito consigo mesmo que conhecimentos, papéis e funções sociais vão sendo internalizados, possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da personalidade e da consciência. Na relação com os outros, o ser humano se evolui ontogeneticamente, transformando-se de ser biológico em ser histórico-cultural. O desenvolvimento na filogenia e na ontogenia está intimamente ligado, porque qualquer controle ou mudança provocados pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.

Ainda segundo Vygotsky (2008a), o ser humano possui dupla natureza e é membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural: “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem.” (OLIVEIRA, 1992, p. 24). O processo de humanização acontece ao longo da história do homem, na sua relação com o mundo e com os outros, e é mediado por instrumentos, símbolos e signos desenvolvidos culturalmente. Estes são construídos socialmente e definem múltiplas possibilidades do funcionamento cerebral que serão efetivadas ao longo do desenvolvimento e na realização das tarefas.

As atividades e os instrumentos adquirem um significado próprio dentro de um grupo social, que é internalizado pelo sujeito mediatizado pelo outro. Desse modo, os seres humanos se constituem como sujeitos através dos outros. Nessa perspectiva, eles são sujeitos históricos, sociais e culturais dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, que necessitam da intervenção de instituições culturais que desencadeiem o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, capazes de construir conhecimento e aprendizado e não objetos depositários de conhecimentos.

3.1.2 - Sentidos e significados: transformações em movimento

Os pressupostos discutidos acima são congruentes com outras abordagens socioculturais, como o círculo de cultura proposto por Paulo Freire (1980; 2008). Esse educador entende que a consciência emerge do mundo vivido: o indivíduo o objetiva, problematiza-o e o compreende como projeto humano através do diálogo, da intersubjetivação das consciências. É na relação com o outro que o indivíduo se reconhece como sujeito que elabora o mundo, que se personaliza e se conscientiza como autor de sua própria história.

A palavra, mais do que instrumento, é origem da comunicação, é diálogo que instaura o mundo do homem: “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é pensamento, é ‘práxis’. Assim considerada, a semântica é existência, e a palavra viva plenifica-se no trabalho” (FREIRE, 2008, p. 19). A palavra é entendida como palavra e ação, é significação produzida pela práxis, cuja discursividade flui da historicidade que diz e transforma o mundo.

Assim como Vygotsky (2008b) e Freire (2008), Bakhtin (1992) considerou fundamental a linguagem como elemento organizador da vida mental na formação do sujeito. Para eles, o conhecimento é uma construção social mediada pelo outro através da linguagem (FREITAS, 2003). Considerar os sistemas semióticos, como a linguagem, são determinantes no processo de elaboração de significados que só existe na interação social. Em consequência disso, a construção de significados constitui um processo ativo e dialógico por natureza.

Segundo Vygotsky (2008a), por meio da mediação dos signos o ser humano se insere, progressivamente, no mundo da cultura, humanizando-se. Sem significado a palavra é um som vazio. O significado das palavras constitui uma formação dinâmica que evolui e se modifica à medida que o sujeito se desenvolve como funciona o pensamento. O significado é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento e parte inalienável da palavra, pertencendo tanto ao domínio da fala quanto do pensamento. A relação entre pensamento e linguagem é um processo em contínuo movimento entre a palavra e o pensamento, que passa por transformações. “O pensamento não é expresso em palavras, mas é através delas que passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra a estabelecer uma relação entre as coisas” (VYGOTSKY, 2008b, p. 156-157).

O pensamento e a linguagem são indissociáveis, e suas interrelações acontecem nos significados das palavras que se modificam e se constroem historicamente nas relações sociais. A linguagem, como instrumento mediador no intercâmbio dos planos interpessoal

para o intrapessoal, constrói a possibilidade da apropriação, de tornar singular e particular em cada sujeito o que foi apreendido do e no plano interpessoal. Esse pensamento, que se construiu na relação dialógica, histórica e cultural de cada sujeito, guarda em si o modo singular *de ser* e de estar no mundo que, mediado pela fala, revela vivências carregadas de sentidos, dos quais o sujeito se apropria (VYGOTSKY, 2008b). Dessa forma, os sistemas de signos produzidos culturalmente não só interferem na realidade, como também na consciência do sujeito sobre essa realidade.

Para Bakhtin (1992), a linguagem é um fenômeno socioeconômico que se processa construído ao longo da história. É uma criação coletiva, integrante de um diálogo entre o *eu* e o *outro*, entre muitos *eus* e muitos *outros*. Assim, para esse autor, “não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN, 1992, p. 95). Portanto, a linguagem se constitui na interação verbal, por meio da enunciação. A enunciação é entendida por ele, como produto da interação entre dois indivíduos situados socialmente. Ela constitui o produto da fala e, desse modo, sua natureza é social e está determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social. A compreensão de um enunciado é um processo ativo, orientado pelo contexto e se constitui na forma de um diálogo na medida em que, para compreender uma palavra, estabelece-se uma correspondência com outras palavras e com um interlocutor. Por meio do diálogo, estabelece-se o confronto das entoações dos sistemas de valores que posicionam as diversas visões de mundo dentro de um campo de visão. Desse modo, é na relação entre sujeitos, na produção e interpretação dos textos que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e os próprios sujeitos.

A palavra se orienta em função do interlocutor, é o material da linguagem interior e da consciência, estando presente em toda comunicação da vida cotidiana, em toda criação ideológica e em todos os atos de compreensão e interpretação. Situada dentro de um contexto, ela é possuidora de um sentido ideológico e impregnada de diferentes significados, de diferentes horizontes conceituais, diferentes vozes. Isto é, a palavra é polissêmica, polifônica, plural, ponte entre o eu e o outro e está carregada de sentidos construídos na experiência. Assim, uma mesma palavra pode assumir vários significados no decorrer da história, pois depende diretamente do contexto em que é anunciada e dos sentidos dados pelo sujeito (BAKHTIN, 1992).

Na distinção entre significado e sentido na palavra, Vygotsky (2008b) e Bakhtin (1992) afirmam que a polissemia da palavra vai muito além da definição dicionarizável. O sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência.

Por essa razão, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade, ao passo que o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, que pode ser compreendido como uma zona mais estável, uniforme e exata. A palavra muda facilmente de sentido. Os sentidos vão variando de acordo com a entonação expressiva determinada pela situação imediata e pelo contexto psicológico e social no qual ela está sendo enunciada. O sentido não está na palavra, não existe em si mesmo, é constituído pelos interlocutores e efeito da interlocução. O significado, ao contrário, é dicionarizável, um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido das palavras em diferentes contextos. Assim, a mudança de sentido é o fato fundamental na análise semântica da linguagem e é inconstante.

3.1.3 - Entre discursos e práticas discursivas: identidades em construção

Como exposto acima, segundo Vygotsky (2008b) e Bakhtin (1992), a linguagem é um instrumento mediador e organizador essencial para a constituição da consciência e do sujeito. No diálogo com o outro, nas relações sociais, é possível estabelecer interações que promovam a formação da consciência do indivíduo, que, por sua vez, resultam de construções sobre a realidade no interior da vida mental do indivíduo. A palavra, de acordo com Góes (2000), caracteriza a condição humana, regulando e outorgando um caráter mediador à relação entre as pessoas. Assim,

a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.) (GÓES, 2000, p. 121).

A atividade humana, tanto no plano interpsicológico quanto no plano intrapsicológico, é estabelecida por meio da mediação de sinais, principalmente, nos sistemas de signos usados na comunicação humana (WERTSCH, 1996). Desse modo, para Pino (2001) “as coisas *em si* não seriam totalmente conhecidas se não fossem *re*-conhecidas pelo pensar humano através da palavra” (WERTSCH, 1996, p. 48).

Conforme Vygotsky (2000), a lei geral ou a essência do desenvolvimento cultural passa por três estágios: *em si, para os outros, para si*, pois “através dos outros constituímos” (VYGOTSKY, 2000a, p. 24). É nesse processo que se constrói a personalidade. “A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como em si para os outros” (VYGOTSKY, 2000b. p. 24). Desse modo, o percurso do desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização das funções sociais, isto é, as relações sociais são transformadas em funções psicológicas. Desse modo, o ser humano opera a realidade, apropria-se do mundo e constitui sua personalidade numa coconstrução com o outro de determinadas habilidades, conhecimentos e do próprio comportamento. Trata-se, pois, de uma construção social.

Góes (2000) esclarece que a personalidade se constitui nas relações com o grupo, transforma-se e se reorganiza por toda a vida num “processo que implica também o trabalho interno do ser humano para se unificar aos outros e deles se distinguir, assumindo papéis mais ou menos diversos daqueles desempenhados pelos membros do grupo” (Góes, 2000, p. 118). Entende-se, aqui, que, como membros de um grupo, os *outros* devem ser tomados num sentido mais amplo, de uma personalidade geral da humanidade. Nesse sentido, o indivíduo não é uno, ele traz as marcas do outro, do grupo e do pensamento do grupo. Assim, a personalidade é uma construção social fundamentada nas relações sociais caracterizadas por tensões e equilíbrios, divisão e união, num processo dialético de socialização e individualização.

Conectadas às práticas discursivas, as identidades são consideradas, neste trabalho, na perspectiva discutida por Hall (2000), como posicionamentos que o sujeito assume como sujeito social de discurso, produzidas em espaços e tempos históricos e institucionais no interior de formações e práticas discursivas específicas, por iniciativas e estratégias próprias. Para esse autor, o termo identidade significa o ponto de articulação entre os discursos e as práticas discursivas. É na relação com os outros, com o que não é, com o que falta, portanto, que o sujeito constrói sua identidade. Construídas por meio da diferença e não fora dela, as identidades surgem no jogo de poder, como produto que evidencia a marca da diferença e da exclusão (HALL, 2000).

As identidades se formam ao longo da história do sujeito e na relação com o outro, por meio dos recursos da linguagem e da cultura que remetem à produção do que se pode tornar a ser, de como se tem representado e de como essa representação influencia a maneira como se pode representar a si mesmo. As identidades são práticas e posições que podem se interpor ou se contradizer, pois, estando sujeitas à historicização e dentro dos

discursos, encontram-se em constante processo de mudança e transformação (HALL, 2000). Elas são construções sociais, pontos de apego temporário,

entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ (HALL, 2000, p. 112).

Ciampa (1986) complementa essa concepção ressaltando que a construção da identidade ocorre num processo sucessivo de busca de diferenciação e de igualdade nos vários grupos sociais de que se participa. O conhecimento de si é percebido pelo sujeito na medida em que ocorre o reconhecimento recíproco entre os membros de um determinado grupo social, com base nas relações entre seus membros e no meio em que vivem, pelas práticas e ações: “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática” (CIAMPA, 1986, p. 64).

Tendo em vista que a condição de ser humano não está garantida *a priori* e não ocorre natural e mecanicamente, o homem está em contínuo e progressivo processo de hominização de si mesmo, que se dá num tempo e local históricos. Depois do instante que se diferencia do animal, o homem “produz suas condições de existência, produzindo a si mesmo, conseqüentemente” (CIAMPA, 1986, p. 68). O seu *vir-a-ser* não se encontra preestabelecido, pois “é no contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade” (CIAMPA, 1986, p. 72).

A identidade emerge da representação do estar-sendo e se configura na relação com o outro, nos vários posicionamentos vivenciados como desdobramentos das múltiplas determinações a que se está sujeito. Desse modo, estabelece-se uma rede de representações que perpassa as relações e é mantida pela atividade dos indivíduos, podendo, a cada identidade refletir outra identidade. Pode-se dizer que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela conservando-a ou transformando” (CIAMPA, 1986, p. 67). A identidade é, pois, movimento, é metamorfose, é multiplicidade, é reposicionamento constante na relação com o outro por meio das representações construídas.

Assim, na relação com o outro, por meio do diálogo, o ser humano, ao conscientizar-se de sua condição, apropria-se dela como uma realidade histórica possível de

ser transformada por ele. O mundo não é somente um espaço físico, é também um espaço histórico em que o homem cria e recria incessantemente, em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A reflexão crítica da dimensão significativa de sua existência lhe possibilita reposicionar-se como sujeito diante das situações que o instigam e o desafiam a agir sobre a própria situação e a pensar sobre a sua condição de existir. Ele faz, então, a tomada de consciência histórica capacitando-o a inserir-se na realidade em outra condição. Criando a sua própria história, por meio da transformação da realidade, o homem se faz ser histórico-social (FREIRE, 2008; VYGOTSKY, 2008a).

Nessa perspectiva histórica e sociogenética, compreendemos que os outros do grupo social são essenciais e necessários ao processo de individuação que ocorre de uma forma dinâmica e histórica pela mediação da linguagem, do discurso. Foi por essa via de análise que se procurou compreender a sala de aula da EJA e as práticas sociais de leitura ali construídas.

3.1.4 - Leitura e práticas sociais de leitura

Nos últimos anos, alguns estudos sobre a escrita e leitura têm considerado o letramento como uma construção social realizada por membros de um grupo social, estando, intrinsecamente, ligado à maneira como a leitura e a escritura são concebidas e praticadas em determinado contexto social. (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; CASTANHEIRA, 2007). Além disso, Soares (2004) alerta que o letramento social pode ser interpretado de um ponto de vista funcional, como o conjunto de habilidades necessárias a operar adequadamente na sociedade, ou de uma perspectiva revolucionária, como práticas geradas por processos sociais mais amplos que podem reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. Nesse modelo, o letramento amplia a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas e sua capacidade de lidar racionalmente com decisões, podendo levá-los a conscientizar-se da sua realidade até transformá-la (SOARES, 2004). Assim, o letramento constitui uma prática discursiva como aquela proposta por Freire, pois permite uma leitura crítica da realidade, constituindo um meio de formação da cidadania, capaz de criar e recriar o posicionamento dos sujeitos contribuindo, assim, para melhorar a qualidade de vida e para a transformação social (KLEIMAN, 1995).

Desse modo, o conceito de letramento adotado nesta pesquisa se fundamenta nos estudos sobre práticas sociais que têm como foco a multiplicidade, a heterogeneidade, as variações nas formas de praticar a leitura, de se apropriar do texto e nos objetos a serem lidos. Essa perspectiva encontra ressonância no modelo ideológico de letramento proposto por Street (2006) que pressupõe que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Pois Street (2006) reconhece a existência de uma multiplicidade de letramentos, “que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2006, p. 466).

Inicialmente, é preciso considerar que o letramento não se encontra circunscrito na esfera escolar, pois há relatos de diversos modos pelos quais são representados os usos e significados de ler e escrever em vários lugares, tempos e sociedades. Em vista disso, Street (2006) propõe a nomeação de práticas de letramento em substituição ao letramento, que é visto como simples aquisição das habilidades técnicas. Nessa dimensão, as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos estão “associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos e comportamento e papéis a desempenhar” (STREET, 2006, p. 466). Portanto, as práticas de letramento se tornam constitutivas da identidade dos sujeitos visto que a construção das concepções de ser humano, de moral e de si mesmo em contextos culturais específicos na maioria das vezes é representada, pelo tipo de práticas de letramento que a pessoa realiza. Assim, o letramento passa a ser aspecto fundamental na construção da identidade, na medida em que ser capaz de ler e escrever pressupõe a caracterização de uma pessoa socialmente competente presente nos diversos discursos culturais.

Quando freqüentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas (STREET, 2006, p. 470).

Castanheira (2007) e Castanheira, Crawford, Dixon e Green (2001) complementam argumentando que, à medida que os participantes de um grupo constroem as

normas, expectativas, relações e os papéis que os orientam na forma de se posicionarem membros dessa comunidade, eles definem e constituem as ações letradas que marcam o pertencimento deles a esse grupo. As práticas de letramento, construídas e articuladas a diversos tipos de textos, num contexto comunicativo compartilhado pelo grupo, são definidas e redefinidas ao longo das interações estabelecidas entre os participantes, caracterizando-os como membros de um grupo ou subgrupo de uma comunidade. Compreender o letramento e de que maneira estudantes aprendem a ser letrados numa determinada sala de aula requer examinar o modo como os membros de um grupo, em particular, constroem e reconstróem práticas de leitura e escrita no seu dia a dia. Segundo Castanheira (2007),

letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido (CASTANHEIRA, 2007, p. 10).

Portanto, letramento não é um processo único que ocorre só no nível intrapessoal; ele traz as marcas e intencionalidades que mostram como cada participante se posiciona como membro de um grupo em suas diversas práticas discursivas.

Diante dessas perspectivas, as práticas sociais de leitura são entendidas, aqui, como criações humanas e variáveis, atividades e interações que ocorrem em eventos sociais mediados e organizados pela escrita (VÓVIO, 2007b). Permeadas pelas condições sociais e históricas, contextos, objetivos e formas de interação vivenciados nos diversos eventos de letramento e na participação em vários grupos sociais, elas delineiam as maneiras de ler, os modos de aprender e ensinar a ler, os usos da leitura, os materiais necessários e possíveis de serem lidos e os sentidos e significados produzindo efeitos particulares e singulares. Esses efeitos, por sua vez, dependem do contexto, dos papéis, dos objetivos e dos modos de interação vivenciados nas atividades. Consequentemente, amplia-se e diversifica-se o rol de objetos de leitura, as maneiras de ler, os gostos, as preferências e os comportamentos mediante o ato de ler dentro dos grupos sociais e da sociedade em que se vive. Nesse sentido, não há um leitor idealizado, uma forma padronizada de realizar a leitura, e a escola não constitui mais o único espaço em que se pode adquirir essas atitudes e habilidades. Portanto, nesta pesquisa, o enfoque dado às práticas sociais de leitura está “ancorado nas idéias de multiplicidade, heterogeneidade e variação nos modos de praticar a leitura, nos objetos que se

pode ler e nas formas como as pessoas se apropriam dos textos e fazem usos deles localmente, em situação” (VÓVIO, 2007b).

Essas práticas de leitura sendo atividades humanas são essencialmente sociais, portanto, práticas sociais nas quais as pessoas interagem com base nos seus conhecimentos construídos ao longo da vida, de suas intenções, de seus conhecimentos de mundo, de suas representações sobre leitura, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. A aprendizagem da leitura se dá por meio de práticas sociais e é mediatizada pelo diálogo e pela apropriação dos textos para construção de sentidos coletivos e individuais daquilo que se lê. Dessa forma, conhecer e identificar as práticas sociais de leitura de um determinado grupo possibilita compreender *como e por que* essas práticas acontecem, a maneira como a escrita e a leitura é usada, com quais propósitos e como os participantes do grupo as significam.

Nessa perspectiva, as práticas sociais de leitura podem promover efeitos e significações particulares e singulares visto que “as práticas discursivas estão integralmente conectadas com as identidades e a consciência de si das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas resulta em mudanças de identidade” (VÓVIO, 2007b).

No decorrer da história, as formas de ler têm se alterado na medida em que o homem inventa modos variados de registrar conteúdos por escrito e maneiras de decifrá-los. Nem sempre a prática da leitura se fez, em silêncio e solitariamente, de modo a favorecer a concentração e o recolhimento. Era considerado bom leitor aquele que lia pouco, lia com frequência e meditava muito sobre os escritos. Imaginava-se que ler consistia em pensar e interpretar textos para além da habilidade de decifrar os sinais gráficos da escrita e tornava o leitor uma pessoa melhor (ABREU, 2001). O ato de ler era visto como pertencente à alfabetização e “decorrente de um processo perceptual e associativo de *decodificação* de grafemas (escrita) para fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto” (ROJO, 2004, p. 3). Assim, ao ser alfabetizada, a pessoa acessava linearmente o significado a partir da decodificação da letra, sílaba, palavra e frase, como se a decodificação fosse a única habilidade a ser desenvolvida nesse processo.

Segundo Rojo (2004), nos últimos cinquenta anos, compreendeu-se que, além da decodificação, há várias capacidades envolvidas no ato de ler como a capacidade de ativação, o reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação e outras. Inicialmente, o foco se dirigiu para a compreensão de texto, entendendo o ato de ler como um ato de cognição resultante da relação entre texto e leitor que envolve os conhecimentos lingüísticos, de mundo e de práticas para retirada de informações do texto.

Posteriormente, ler passou a ser considerado uma interação entre leitor e autor que deixava marcas de intenção e sentido no texto para serem captadas. E, recentemente,

a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. (ROJO, 2004, p. 3, grifo do autor).

Portanto, a leitura requer diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), que dependem da situação e das suas finalidades. Ler consiste em compreender os textos e interpretá-los, relacionando-os com outros textos e discursos, de forma contextualizada na realidade social: “é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela” (ROJO, 2004, p. 2).

Nessa perspectiva, “a leitura é vista como uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos, realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (CAFIERO, 2005, p. 17). O texto consiste no ponto de contato entre o autor e o leitor, onde se encontram vários recursos articulados da língua como as palavras, as expressões, as frases, a cadeia referencial, as marcas de relações entre os enunciados que possibilitam ao escritor partilhar com o leitor suas idéias, intenções e ideologias promovendo uma resposta ou um efeito de sentido.

Segundo SOARES (2005), ler é um verbo transitivo, complexo e multifacetado que “depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (SOARES, 2005, p. 30-31). O verbo ler se torna intransitivo somente quando se referir ao uso restrito das habilidades de decodificação de palavras e frases, visto que, para além desse nível básico, ler constitui uma prática social de interação com material impresso e, dessa maneira, exige complemento: ler o quê? ler como? ler para quê? ler para quem?

Assim, perguntar como os estudantes se apropriaram dos sentidos e significados da leitura e, a partir daí, como construíram novas identidades passou a ser o eixo deste trabalho. As respostas a essas questões desencadeou a busca do conhecimento de suas histórias, de suas relações entre o individual e o coletivo, pois aspectos identitários e epistêmicos se articulam e se relacionam na construção do saber (CHARLOT, 2003), da

leitura. Dessa forma, construímos uma lógica de investigação dessas questões que passamos a apresentar a seguir.

3.2 - Metodologia e desenho da pesquisa

Para compreender as dimensões construídas e que se constroem nas interações em sala de aula, os padrões de interação e as práticas discursivas adotados pelos membros do grupo e as formas de interação e de organização dos papéis e ações no grupo, escolheu-se a etnografia interacional, como lógica de investigação desta pesquisa. Esses aspectos, por sua vez, remeteram a um estudo mais aprofundado de questões fundamentais acerca do nosso objeto de pesquisa. O que é discurso? O que é texto? O que são escolhas discursivas? O que é análise do discurso? Quais as implicações dessas concepções para a análise das interações em sala de aula?

Dentre os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a lógica de investigação da Etnografia Interacional, encontra-se a abordagem da Análise Crítica do Discurso junto à Antropologia Cognitiva e à Sociolinguística Interacional. A Análise Crítica do Discurso tem suas bases epistemológicas na abordagem da Sociolinguística Interacional estudada por Gumperz, nos estudos sobre linguagem de Pêcheux, Halliday e outros, e também no pensamento sociopolítico de Gramsci, Althusser, Foucault, Habermas e Giddens e Fairclough

As perspectivas da Análise Crítica do Discurso, da Antropologia Cognitiva e da Sociolinguística Interacional possuem focos analíticos diferentes, mas partilham uma visão de cultura, linguagem e discurso como sendo construídos contextualmente, uma vez que as pessoas interagem entre si em diferentes espaços sociais. (CASTANHEIRA, 2004, p. 50-51). Nos processos de construção de conhecimento, os sujeitos interagem no grupo, mediados por suas ações e por práticas culturais, como a leitura e a escrita, visto vez que essas influenciam como a pessoa se vê e como vê os outros no grupo.

A perspectiva adotada nesse estudo é a de Fairclough, que aborda a concepção de linguagem como uma prática social, circunscrita num contexto, um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. Para Fairclough (2001), a dimensão do poder é intrínseca à vida social. A linguagem, então, é

concebida como uma ação contextualizada social e historicamente, numa relação dialética interdisciplinar do social na medida em que a constitui e é constituída por ela.

Desse modo, a Análise Crítica do Discurso estuda as relações de dominação, discriminação, poder e de controle manifestas, por meio da linguagem, ao descrever as estruturas sociais e os processos nos quais os membros de um grupo criam sentidos em sua interação com textos, enquanto sujeitos históricos. Desenvolver uma análise crítica do discurso requer um trabalho interdisciplinar para compreender como a linguagem opera. Sendo assim, alguns conceitos básicos precisam ser explicitados.

O sujeito é visto como ser social, ativo e moldado pelas práticas discursivas que também remodelam e reestruturam essas práticas. A constituição discursiva de uma sociedade possui natureza dialética por ser reflexo de uma realidade social, ao mesmo tempo constitui essas mesmas estruturas sociais. O discurso forma, mantém e transforma os significados do mundo nas diversas posições de poder. Eles são também históricos, portanto, só podem ser entendidos em referência a seus contextos.

Como prática política e ideológica, o discurso é um modo particular de construir um conteúdo ou um assunto. Consiste em não só um modo como se age sobre o mundo e sobre as pessoas, como também, um modo de representação e significação do mundo, constituindo e construindo esse mundo em significado.

Fairclough (2001) sugere uma análise tridimensional do discurso considerando a perspectiva analítica multidimensional, a multifuncional e a histórica visto que se constituem em processos de produção, distribuição e consumo de texto. Nessa visão, os textos funcionam como traços do processo de produção e pistas do processo de interpretação. Esse autor recomenda que a descrição seja realizada nos casos em que os aspectos formais do texto estejam em questão. Para uma análise da prática discursiva, deve-se focalizar mais os aspectos produtivos e interpretativos do que os aspectos formais do texto.

É preciso deixar claro que os estudos feitos com base nessa perspectiva compreendem que qualquer evento discursivo, quer seja uma entrevista, uma conversa ou um artigo de jornal, é um fenômeno tridimensional visto linguisticamente como um texto, como estância de prática discursiva e social (FAIRCLOUGH, 2001).

Já nos estudos de Ivanic, segundo Castanheira (2004), a análise crítica do discurso possibilita compreender como a identidade do escritor se inscreve nas escolhas discursivas que ele faz ao escrever um texto. Por meio do que escreve e de como escreve, ele se posiciona, isto é, se faz ver como um certo tipo de pessoa ou assume uma identidade. Assim, as posições dos membros de um grupo são influenciadas e constituídas por diversas

dimensões do discurso (conteúdo e forma). A análise das escolhas discursivas permite identificar as características de um grupo e as expectativas e demandas dessa participação. Esses são aspectos essenciais para se compreender como os participantes de uma sala de aula se posicionam e se orientam à medida que se envolvem nas práticas sociais de leitura e na apropriação dos sentidos e significados da leitura.

Gumperz (2002) ainda ressalta a importância das pistas de contextualização, que representam as pistas sociolinguísticas que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferi-las de outros interlocutores e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer no transcorrer da interação. Para esse autor, as pistas de contextualização são internalizadas pelos falantes e são ativadas durante a interação social de forma a criar inferências, ressaltando o que é relevante para uma determinada interpretação, num momento específico. Ainda segundo Gumperz (2002), o fato de essa aprendizagem se dar na maioria das vezes no nível oracional causa problemas de comunicação. Isto é, numa interação, os participantes podem muitas vezes usar o mesmo código linguístico em nível oracional, sem necessariamente ter em comum as mesmas convenções de contextualização, causando, dessa forma, mal-entendidos.

Sendo assim, adotar uma perspectiva contextualizada na investigação dos espaços interacionais na sala de aula de alfabetização de jovens e adultos possibilitou não apenas entender como os membros desse grupo constroem conhecimentos sobre a leitura, organizam as dimensões dos processos de construção de sentidos e significados, bem como as implicações dessa organização para a construção de oportunidades de aprendizagens e de múltiplas identidades.

3.2.1 - Caracterização da lógica de pesquisa

Este estudo constitui uma extensão da pesquisa *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*,¹⁶ coordenada pela professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em que a pesquisadora atuou como Assistente Voluntária de Pesquisa.

¹⁶ Essa pesquisa está contextualizada no capítulo 1.

Inicialmente, a inserção da pesquisadora na turma aconteceu com o intuito de observar as interações entre os participantes, as atividades desenvolvidas por eles para compreender o que era construído, coletivamente, e as formas de oportunidade de aprendizagem disponibilizadas aos estudantes. Algumas questões orientaram essa pesquisa: O que está acontecendo aqui? Quem está dizendo ou fazendo o quê? Com quem? De que forma? Em que condições? Quando? Onde? Com que propósito? Essas indagações possibilitaram identificar os papéis e os relacionamentos dos estudantes, as normas e expectativas deles, os direitos e obrigações definidos pelos membros da sala de aula, enfim, como a vida era nela organizada.

Desse modo, pesquisar as práticas discursivas em sala de aula consistiu em entender como a linguagem funciona, valendo-se de interações entre a professora e os estudantes na sala de aula, no pátio da escola, em casa, na comunidade, dando suporte ou não à aquisição e ao desenvolvimento de outros tipos de conhecimentos (conhecimento acadêmico, procedimentos para participação em eventos em desenvolvimento). Buscou-se compreender de que modo a vida cotidiana em sala de aulas é construída por seus membros por meio de interações verbais e não verbais, pois, a partir dessas construções, eles podem criar e estabelecer “o que se entende por ensinar/aprender leitura e escrita naquele contexto, naquela sala de aula” (GOMES e MONTEIRO, 2005, p. 31). Desse modo, esse espaço é visto como uma classe, um grupo social no qual professores e estudantes constroem oportunidades de aprendizagem, significados, identidades, histórias escolares diferenciadas e singulares.

A descrição e a análise dos padrões de interação e de práticas de letramento desenvolvidas na turma inicial de alfabetização da EJA levaram a pesquisadora a compreender o modo como as oportunidades de aprendizagem de leitura foram organizadas como resultado da interação entre os recursos coletivos e a ação dos participantes. Por meio dessa análise, percebeu-se como é essencial o papel do discurso no processo de construção de sentidos e significados na aprendizagem da leitura, no delineamento de posicionamentos dos participantes e na construção de múltiplas identidades.

Diante disso, o foco desta investigação foi direcionado para compreender como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos se apropriam dos sentidos e significados da leitura. Isso levou-nos a perguntar: O que, como, para quem, quando e onde leem, e como constroem outras identidades ao se constituírem como leitores?

Castanheira (2004) argumenta que a mudança de foco pode ocasionar uma mudança na forma de descrever e de representar os eventos interacionais. Assim, descrições e representações macroanalíticas podem passar a microanalíticas como resultantes das ações

verbais ou não verbais dos participantes nos vários momentos de interação. Desse modo, segundo ela, eventos-chave podem se configurar como *casos expressivos* para Gumperz(1986) ou *telling cases* para Mitchell (1984), visto que “acontecimentos descritos de forma etnográfica podem ser utilizados para produzir inferências lógicas ou generalizações que iluminem aspectos obscuros de uma teoria geral” (CASTANHEIRA, 2004, p. 74).

Com base nessa perspectiva, foram selecionadas duas aulas como eventos de leitura, uma realizada no ano de 2007 e outra, em 2008, e seis estudantes como casos expressivos para comporem as análises desta dissertação. O objetivo foi construir uma visão contextualizada das interações, que ocorreram em sala de aula, tornando-as experiências e trajetórias singulares que pudessem elucidar as especificidades do processo de letramentos de jovens e adultos e os princípios das práticas pedagógicas usadas que guiaram as ações, interações, produção e construção de eventos e práticas de leitura. Todo esse posicionamento foi essencial para tornar visíveis as construções identitárias dos jovens e adultos como leitores, ao proporcionar os meios para acessar os significados que eles atribuem às práticas de leitura. Além disso, possibilitou identificar a maneira pela qual esses sujeitos significam a si mesmos e as suas experiências com a leitura.

Por isso, esta é uma pesquisa etnográfica que tem, como objetivo, explorar uma abordagem contextualizada no estudo da aprendizagem da leitura, na medida em que procura contextualizar, analiticamente, os processos de construção de sentidos e significados por meio de práticas de leituras em sala de aula de jovens e adultos em processo de alfabetização.

A adoção da abordagem etnográfica foi vista como necessária para identificar e compreender as práticas de leituras construídas e utilizadas em sala de aula e nos outros grupos sociais de que os sujeitos participam, interdependentes de suas histórias de vida, das atividades em que tomam parte e do contexto social, histórico e cultural que configura a existência desses sujeitos. Portanto, o posicionamento metodológico, assumido nesta pesquisa, caracteriza-se por uma perspectiva analítica interpretativa que focaliza um aspecto específico da vida diária e das práticas culturais desse grupo com orientação de teorias culturais. Ao se engajar em um estudo da cultura nessa perspectiva, assumiu-se uma abordagem reflexiva, buscando as relações todo-parte e parte-todo numa perspectiva holística. Assim, adotar uma abordagem etnográfica permitiu orientar o processo analítico preservando a natureza holística e analisar como uma cultura foi estruturada localmente pelos participantes da sala de aula e como as características culturais influenciam a construção de oportunidades de aprendizagem localmente (CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON e ZAHARLICK, 2005).

Para complementar, buscou-se junto a sociolinguística interacional e a análise crítica do discurso, compreender o uso da linguagem como processo constitutivo e como prática social. Por meio da sociolinguística interacional, foi possível entender como os estudantes usavam a linguagem para atingir objetivos, para aprender e para participar das atividades diárias. Dessa maneira,

torna possível o estudo da língua na sala de aula e da língua da sala de aula; possibilita também, que se entenda como contextos de aprendizagem são criados, influenciados e delineados por critérios e princípios que definem o uso adequado e esperado da língua. (CASTANHEIRA, 2004a, p. 67).

A análise crítica do discurso, por sua vez, permitiu analisar como as escolhas discursivas feitas pelos estudantes podem dar forma às características do grupo e serem modeladas por essas mesmas características. Assim, ela “torna possível examinar como as posições dos participantes em relação aos outros (por exemplo, amigo, aluno, professora) são construídos e constituídos por diferentes dimensões do discurso (conteúdo e forma)” (CASTANHEIRA, 2004b, p. 67).

Por conseguinte, foram utilizados alguns instrumentos de investigação que estão relacionados com a metodologia da etnografia e com o objeto de estudo: observação participante, notas de campo, coleta e análise de artefatos do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio, rodas de conversa e de leitura. Para tanto, foi utilizado o banco de dados coletados na sala de aula de alfabetização de jovens e adultos da Escola Municipal Honorina Rabello pela pesquisa *Incluindo diferentes alunos em sala de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*, para análise dos eventos de práticas sociais de leitura.

A análise das filmagens das aulas foi essencial para compreender a natureza das ações e da participação dos estudantes individualmente em contraste com a natureza das ações ocorridas no plano coletivo. Baseando-se na análise dos eventos de leitura, realizou-se a seleção de seis estudantes dessa sala de aula como participantes/casos expressivos desta pesquisa. As entrevistas individuais, as rodas de conversa e de leitura possibilitaram aprofundar a análise e compreensão das histórias de vida desses estudantes, das relações que eles estabeleceram com o saber ao longo de suas práticas escolares, em suas residências e em

seus ambientes de trabalho, bem como das formas pelas quais transpuseram o saber construído socialmente no universo da exclusão para o universo da inclusão escolar.

O desenho desta pesquisa foi construído com base nos diálogos com os estudos etnográficos do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* em conjunto com o grupo de pesquisa composto por professores e estudantes da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, que compartilham esse referencial teórico-metodológico e o estudo da aprendizagem, da linguagem e da escrita como processos sociais.

A articulação entre os diálogos com esse grupo e com o grupo *Tecer*, do Núcleo de EJA da FaE/UFMG, juntamente com os estudos teóricos e da tese *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos* de Vóvio (2007a) possibilitaram a triangulação no decorrer do processo de análise. Durante todo o processo, essas diversas vozes permitiram contrastar a compreensão da pesquisadora em relação ao que estava acontecendo nas turmas da EJA e nos discursos dos estudantes e com o que já havia sido observado, documentado e teorizado por esses diversos atores. Isso foi fundamental para a compreensão de questões gerais que influenciam as práticas sociais de leitura de jovens e adultos em processo de alfabetização.

A seguir, apresentam-se as informações gerais sobre os procedimentos metodológicos e analíticos utilizados nessa pesquisa, que constituíram a base para a produção das várias análises que serão apresentadas nos capítulos seguintes.

3.2.2 - Contextualizando o campo de pesquisa

A escolha da Escola Municipal Honorina Rabello, como contexto referencial da pesquisa, foi delineada tendo em vista vários critérios. A escola possuía uma trajetória na educação de jovens e adultos no município, estava autorizada a oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e as turmas iniciais de alfabetização participavam da pesquisa *“Incluindo diferentes alunos em sala de aula de crianças e adultos: semelhanças e diferenças”*. Além disso, como a pesquisadora já atuava como Assistente de Pesquisa Voluntária e havia construído um vínculo de confiança e parceria com a direção, professores e estudantes, o desenvolvimento e a geração de dados constituíram-se como uma continuidade da pesquisa anterior.

A EMHR foi inaugurada em doze de dezembro de 1970, no bairro Goiânia na região nordeste da cidade, para oferecimento do Ensino Fundamental à população de sete a quatorze anos de idade. Desde o início de suas atividades, essa escola sempre procurou desenvolver a educação de jovens e adultos em seu espaço. Ao longo das décadas de 70 e 80, ainda foram criados cursos de 1ª a 4ª séries no turno noturno, para atender à população adulta, e depois o Ensino Fundamental Noturno. Em 2004, passou a ser uma das nove escolas da rede municipal de Belo Horizonte autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte a ofertar a modalidade de EJA.

Até o final da geração de dados, a escola funcionava em três turnos sendo que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Programa de Educação Integrada¹⁷ funcionavam nos turnos da manhã e tarde e as nove turmas da EJA, no turno da noite.

No ano de 2008, o prédio passou por uma grande reforma para atender a todas essas modalidades. As instalações da biblioteca, auditório, cantina, refeitório, sala dos professores e sanitários foram ampliadas e modernizadas. Além do conjunto predial, havia duas quadras esportivas (uma coberta), área de recreação para crianças e três pátios. Esse conjunto era dividido em três blocos: dois blocos com dois andares interligados por corredores cobertos e escadas. No primeiro andar, estavam instalados a secretaria, o auditório, a cantina, o refeitório, os sanitários, as salas da diretoria, do coordenador pedagógico e do coordenador de turno, da brinquedoteca, dos professores, de informática, do almoxarifado, do material pedagógico, de reprografia e do arquivo inativo. No segundo andar, estavam instaladas a biblioteca e as 11 salas de aula. O terceiro bloco, independente dos demais, era composto de três salas de aula de educação infantil.

A equipe da EJA na EMHR era formada por 26 funcionários: 14 Professores, uma Diretora, uma Vice-diretora, uma Coordenadora Pedagógica, um Coordenador de Turno, uma Auxiliar de Biblioteca, um Auxiliar de Secretaria, três Auxiliares de Cantina, um Auxiliar de Serviços Gerais e dois Porteiros que trabalhavam em regime de rodízio.

A escola procurava promover uma gestão educacional democrática e participativa por meio da assembleia escolar, do colegiado, da coordenação pedagógica, trabalhando de forma integrada com o professor referência de turma, o representante de turma, o conselho de turma e com toda a equipe de docentes e funcionários.

¹⁷ O Programa Escola Integrada é desenvolvido pelas escolas da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte para alunos entre 6 e 14 anos. A jornada educativa foi ampliada para nove horas diárias para incrementar a qualidade do ensino, incorporando novas estratégias pedagógicas às atividades regulares da escola Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br>>. Acesso em: 13 Mar. 2010.



FIGURA 2 – Entrada da EMHR



FIGURA 3 – Pátio Central



FIGURA 4 – Quadra esportiva coberta



FIGURA 5 – Sala dos professores



FIGURA 6 – Sala de aula



FIGURA 7 – Biblioteca

Segundo o Projeto Político Pedagógico, o público era

[...] constituído por uma pluralidade de sujeitos aos quais não foi assegurado o direito à educação escolar em nível de ensino fundamental. Caracteriza-se por alunos de baixa escolaridade, com percurso escolar bastante interrompido, com expressiva defasagem na correlação idade e tempo de escolarização, que não concluíram o ensino fundamental ou que nunca freqüentaram a escola. Os motivos, de fontes variadas, podem ser sintetizados como resultantes da oferta irregular de vagas, da inadequação do sistema educacional e pelas condições sócio-econômicas desfavoráveis desses sujeitos. Assim, uma característica marcante da identidade dos alunos da EJA/EMHR é a sua condição de trabalhador. Outra característica

importante refere-se aos diferentes graus de responsabilidade no núcleo familiar, onde atuam como responsáveis pelo sustento da família ou como pais. Apesar de o público predominante ser de sujeitos na faixa etária acima de 25 anos, verifica-se um crescente aumento de adolescentes e jovens entre 15 a 18 anos. Embora apresentem um tempo maior de escolaridade, ainda que entrecortado por um expressivo número de repetências e de interrupções, em geral, esses alunos integram-se às etapas de finalização do ensino fundamental e apresentam uma maior familiaridade com os tempo e espaços escolares, bem como na relação com o contexto urbano” (EMHR, 2004, p. 14).

A organização do tempo escolar se configurava em três segmentos consecutivos: Básico (1600h – 480 dias letivos); Intermediário (533h e 20 min. – 160 dias letivos) e Avançado (1066h e 40 min. – 320 dias letivos), totalizando seis anos de formação com 960 dias letivos equivalentes a 3200 horas de efetivo trabalho escolar para os alunos. A carga horária do estudante era de 3 horas e 20 minutos diárias de segunda a quinta-feira. Nas sextas-feiras, os professores participavam de formação coletiva.¹⁸ A opção por segmentos não caracterizava tempos rígidos de formação, pois a dimensão dos tempos flexíveis era contemplada na medida em que o educando, a qualquer momento, pode ser classificado e reclassificado.

Ao ingressar na escola, os estudantes com ou sem documentação comprobatória eram submetidos a uma avaliação diagnóstica que visava mapear os seus conhecimentos prévios em relação ao trabalho a ser desenvolvido e identificar o perfil desses sujeitos: suas capacidades, necessidades, seus interesses e suas dificuldades individuais, bem como o do grupo para ajustar e identificar novas ações e estratégias de planejamento para superá-las. Essa modalidade dava suporte ao processo de enturmação por competência escolar e sua dinâmica ocorria particularmente no início de cada semestre letivo. A enturmação poderia ser alterada ao longo do ano letivo por meio dos procedimentos de classificação e reclassificação dos alunos. As turmas apresentavam grande diversidade quanto a idade, sexo, etnia, classe social, crenças religiosas dentre outros aspectos.

A classificação e reclassificação dos estudantes levavam em conta o desempenho escolar, o grau de maturidade e a bagagem cultural do aluno e a idade. Esse processo segue o disposto na Lei 9394/96, artigo 23 § 1º, artigo 24 do Parecer 1132/97 CEE. A classificação e a reclassificação se fundamentavam, respectivamente, na avaliação diagnóstica e formativa do aluno, por meio de instrumentos próprios e específicos de cada área do conhecimento, a

¹⁸ Segundo Art. 11 parágrafo 2º da Resolução n.001 de 05/06/2003, que regulamenta a EJA no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, “deverá ser destinado á formação continuada dos docentes da Educação de Jovens e Adultos um tempo coletivo na sua jornada de trabalho, correspondente ao mínimo de um dia de trabalho”.

exemplo de exercícios, trabalhos em grupo, pesquisas, avaliações escritas, além da observação diária do seu desempenho escolar, associada à sua autoavaliação.

A proposta curricular da EJA/EMHR incorporava, como componentes do núcleo comum dos segmentos de formação, as áreas curriculares da língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, língua estrangeira (Inglês) e literatura. Até 2008, essas áreas eram potencializadas pelo desenvolvimento de projetos com temas¹⁹ relacionados à ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e a temas locais, na perspectiva da vivência da formação plural sob a ótica da interdisciplinaridade.

Também eram realizadas oficinas pedagógicas que tinham como objetivo ampliar a dimensão da ação educativa, buscando criar vínculos com as práticas sociais e com a perspectiva de constituir um tempo-espço para o educando expressar atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana, assim como sentimentos, desejos e sonhos. As oficinas eram realizadas levando-se em conta as sugestões dos alunos, as competências e habilidades do corpo docente, a infraestrutura e os recursos financeiros disponíveis. Cada oficina, que ocorria semanalmente, tinha um Professor Coordenador responsável pelo planejamento e execução do trabalho.

3.2.3 - As turmas participantes da pesquisa

O processo de alfabetização dos estudantes se desenvolveu no segmento denominado Básico que corresponde a 1600 horas/aula ou 480 dias letivos, subdividido em Básico 1, Básico 2 e Básico 3. Foi nesse segmento, portanto, que a pesquisa foi desenvolvida. No Básico 1, realizaram-se atividades iniciais de apropriação do sistema da língua escrita. Ao ser capaz de decodificar e escrever pequenos textos, os estudantes eram transferidos para o Básico 2, onde se desenvolvia a fluência da leitura e a escrita ortográfica. Eram promovidos para o Básico 3 os estudantes que apresentavam maior autonomia e domínio da leitura e escrita. Eles eram avaliados e podiam ser reclassificados para outras turmas ou segmento

¹⁹ As linhas temáticas foram escolhidas tendo como referência os anseios dos alunos, a experiência dos professores e a relação com a comunidade e estavam sintonizadas com as realidades mundial, nacional, estadual, municipal e local – “*Pensar globalmente e agir localmente*”. Elas estavam reunidas em três blocos temáticos: valorização da vida, valorização das etnias e valorização da cultura – educar numa perspectiva global e sistêmica (PROPOSTA POLÍTICA PEDAGÓGICA DA EMHR, 2004).

desde que apresentassem as competências escolares necessárias a cada etapa, não necessitando cursar as já adquiridas.

A pesquisa *Incluindo diferentes alunos em sala de aula de crianças e adultos: semelhanças e diferenças* teve início em 2006, na turma do Básico 1, onde havia 42 estudantes matriculados, 31 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, na faixa etária de 18 a 75 anos (ANEXO 1). Dezenove estudantes foram promovidos para a turma do Básico 2, sendo seis durante o ano letivo e treze no final do ano. Uma estudante foi promovida para o Básico 3 durante o ano. Dezesseis estudantes abandonaram os estudos. No final do ano letivo, sete estudantes permaneceram na turma. A professora tinha 56 anos, era branca e solteira. Começou a trabalhar nessa escola no turno da noite em 1998. Cursou Habilitação para o Magistério de 1º Grau, nível médio. Era graduada em Ciências Contábeis e Ciências com Licenciatura para o 1º Grau.

Em 2007, a pesquisa foi realizada na turma do Básico 2, onde havia 36 estudantes matriculados, sendo 12 oriundos do Básico 1,²⁰ onde a pesquisa havia iniciado (ANEXO 2). A turma era composta por 19 estudantes do sexo feminino e 17 do sexo masculino, na faixa etária de 15 a 58 anos. Durante o ano, duas estudantes abandonaram os estudos, duas solicitaram transferência de escola, dois vieram remanejados do Básico 3, uma estudante foi promovida para o Básico 3 e outra estudante para o Intermediário A. No final do ano letivo, seis estudantes foram promovidos para o Básico 3, e cinco abandonaram os estudos. Somente um dos estudantes promovidos era do Básico 1, de 2006. Dezenove estudantes permaneceram no Básico 2. A professora tinha 46 anos. Era negra, solteira, formada no nível médio, com Habilitação para o Magistério de 1º Grau, e no nível superior, em Pedagogia. Possuía especialização em Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus. Trabalhava na escola no turno da tarde como Coordenadora Pedagógica do 1º Ciclo e iniciou como professora, no noturno da noite em 1999.

A pesquisa continuou a ser realizada em 2008, nessa turma do Básico 2 com a mesma professora, porque 11 alunos do Básico 1, do ano de 2006, permaneciam matriculados nela (ANEXO 3). No início do ano letivo, a turma era composta por 35 alunos, 16 do sexo feminino e 19 do sexo masculino, na faixa etária de 14 a 66 anos. No decorrer do ano, foram matriculadas mais duas estudantes, uma de 32 e a outra de 47 anos de idade. Três estudantes foram promovidos para o Básico 3 durante o ano e 13, no final. Dezoito estudantes abandonaram os estudos, sendo seis no fim do ano, e um estudante solicitou transferência de

²⁰ Em 2007, somente doze estudantes dos dezessete do Básico 1 foram promovidos para o Básico 2, matricularam-se na EMHR.

escola. Nove estudantes são oriundos da turma do Básico 1 onde a pesquisa foi iniciada. Somente um desses estudantes esteve presente durante os três anos da pesquisa. Cinco estudantes eram casados, um separado e três solteiros. Uma estudante era aposentada, quatro eram trabalhadores e três estudantes não trabalhavam.

3.2.4 - O campo da pesquisa

A pesquisa etnográfica desenvolvida anteriormente a esta pesquisa de mestrado, em que a pesquisadora atuou como Assistente Voluntária, contribuiu para fundamentar a perspectiva assumida na geração de dados e possibilitou um contato mais longo e estreito entre a pesquisadora e os estudantes-participantes. Nesse sentido, o estabelecimento das relações entre os envolvidos ocorreu de forma a facilitar o acesso e o ingresso ao grupo, privilegiando a construção de um ambiente de confiança mútua, que contribuiu de modo positivo nas condições de geração dos dados.

Um dos propósitos também assumidos foi reunir uma variedade de informações, que possibilitassem ouvir o que os participantes tivessem a dizer sobre suas histórias de vida, a aprendizagem da leitura, suas trajetórias escolares, suas práticas sociais e acervos. A variedade, quantidade e amplitude dos dados gerados exigiram da pesquisadora a capacidade de integrá-los, contrastá-los e analisá-los de forma a torná-los claros e dinâmicos em sua essência.

A construção do material empírico no trabalho de campo ocorreu em várias etapas. O acesso e ingresso à EMHR para participação na pesquisa etnográfica citada anteriormente, aconteceu nos anos de 2006 e 2008, quando se formalizou o convite e o estabelecimento de contato com a direção, a coordenação pedagógica, professora e os estudantes. No primeiro semestre de 2009, a pesquisadora convidou os seis estudantes a participarem desta pesquisa e solicitou a permissão para a utilização do banco de dados da pesquisa anterior.

No dia 09 de março de 2009, no auditório da escola, foi realizada uma roda de conversa com os estudantes-participantes da pesquisa com o objetivo de agradecer a participação e convidar seis deles a participarem no estudo de caso. Após a explicação dos objetivos, critérios de seleção dos estudantes-participantes e procedimentos da pesquisa, eles assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido referentes à autorização da

utilização do uso do banco de dados e à participação nesta pesquisa.²¹ Naquele ano, eles estavam cursando o Básico 3, agora, com outra professora, que autorizou a realização das entrevistas no horário da aula.

As entrevistas individuais, as rodas de conversa e de leitura foram realizadas nos espaços da escola e no horário das aulas sob as condições colocadas por eles e em conformidade com a disponibilidade autorizada pela professora. Desse modo, foram fortalecidos os laços entre a direção, coordenação pedagógica, professora, estudantes e pesquisadora, que passou a assumir nova posição e lugar, não mais como assistente voluntária de pesquisa.

Durante todo o processo de geração de dados, o relacionamento entre a pesquisadora, a direção, a coordenação pedagógica, a coordenação de turno, as professoras, a auxiliar de biblioteca, os estudantes e os demais funcionários da escola ocorreu num clima de confiança e colaboração mútuas, em parte devido também às bases da relação estabelecidas pela equipe da pesquisa etnográfica anterior.

A partir disso, os dados foram gerados em três etapas. A primeira foi desenvolvida de abril de 2006 a dezembro de 2008,²² quando foram realizadas anotações de campo, as gravações em vídeo das aulas e das rodas de conversa, perfazendo um total de 334 horas de gravação.

Na segunda etapa, de março a maio de 2009, foram realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio, com seis estudantes – Antônio, Dineuza, José Geraldo, Luiz Carlos, Silvana e Terezinha – com o objetivo de conhecer e investigar sobre as suas histórias de vida, suas trajetórias escolares, seus processos de escolarização, suas práticas sociais de leitura, seus acervos, gostos e hábitos de leitura.

Na terceira e última etapa, realizada no mês de junho de 2009, foram realizadas uma roda de conversa e três rodas de leituras, com os mesmos estudantes, com o propósito de construir diálogos sobre seus processos de apropriação da leitura e escrita, suas reflexões nesses processos, suas concepções de identidades leitoras, suas construções de sentidos e significados sobre si mesmos como leitores e sobre a própria leitura.

²¹ O Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento para utilização das informações gravadas em áudio e obtidas por meio de imagens e textos escritos e para a disponibilização no Banco de Dados da pesquisa *Incluindo diferentes alunos em sala de aula de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*. Todos os estudantes autorizaram a divulgação de seus nomes verdadeiros e de suas imagens em vídeo e fotos.

²² A pesquisadora não atuou como Assistente Voluntária de Pesquisa no período agosto de 2006 a março de 2008 devido a questões particulares e profissionais.

3.2.4.1 - Filmagens das aulas

Durante os anos de 2006 a 2008, foram realizadas gravações em vídeo, anotações de campo das aulas na sala da turma inicial de alfabetização da EJA, reuniões com as professoras e coordenadoras pedagógicas para devolução parcial de dados e discussão de possíveis intervenções junto aos alunos para que se criassem oportunidades de aprendizagem para todos e não apenas para alguns.

Além disso, foram transcritos os dados coletados em Mapas de Eventos e em Sequências Discursivas que estão diretamente vinculadas aos eventos selecionados para análise. Com base na observação dos vídeos, juntamente com as transcrições, foram selecionadas aulas em que estão mais evidentes eventos de leitura dos estudantes de EJA no processo de ensino-aprendizagem de alfabetização.

Consideramos como eventos “um conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico” (CASTANHEIRA, 2004, p. 79). Por meio desses mapas, pode-se identificar como o tempo foi utilizado na sala de aula, por quem, com que objetivo, quando, onde, em que condições e com que resultados. Eles são planejados e sinalizados pelas ações dos atores e das interações que, por sua vez, marcam quando um evento é iniciado e construído. Assim, é possível elaborar mapas de eventos que permitem representar como os discursos e as interações entre os participantes da sala de aula aconteceram num lugar e tempo específicos (CASTANHEIRA, 2004).

As sequências discursivas são transcritas com base na legenda abaixo:

LEGENDA DOS SINAIS USADOS NA TRANSCRIÇÃO	
SINAIS	OCORRÊNCIAS
...	Qualquer pausa
:	Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para ::: ou mais
/	Truncamento
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
?	Interrogação
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu

Fonte: CASTILHO, Ataliba; PRETI, Dino. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1986. p. 9-10.

Por meio dessas sequências interacionais, analisam-se os discursos produzidos pelos participantes da pesquisa acerca de suas práticas sociais de leitura e das múltiplas identidades construídas. Para complementar, as anotações em caderno de campo de todas as aulas gravadas foram fundamentais para escolher quais aulas transcrever e acrescentar dados às análises dos eventos e do que significou como leitura e escrita nos processos de alfabetização na sala pesquisada.

O cruzamento das diversas fontes de pesquisas – gravações em vídeo, entrevistas, análise de artefatos e anotações de campo – permitiu compreender as práticas sociais de leitura e a construção de múltiplas identidades de adultos gestados nas suas histórias singulares construídas discursivamente nos grupos sociais em que vivem dentro e fora das escolas.

3.2.4.2 - Entrevistas individuais

Como já anunciamos, um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi a realização de entrevistas individuais, semiestruturadas, gravadas em áudio, para traçar a história de formação de seis leitores e averiguar como aspectos pertinentes às suas experiências de vida influenciaram os seus posicionamentos, tendo em vista as práticas sociais e a construção de identidades. Essa técnica possibilitou aos seis estudantes elaborarem discursos sobre suas histórias de vida, suas trajetórias como leitores, suas práticas sociais de leitura, elucidando acontecimentos marcantes em seus percursos escolares e nomeando pessoas que participaram nesses acontecimentos. Ela propiciou, também, a explicitação e a reflexão de seus processos, apropriações, histórias e capacidades de leitura.

Inicialmente, a intenção era realizar as entrevistas nos vários espaços e grupos de que os estudantes participavam, dentro e fora do âmbito escolar: trabalho, residência, igreja. Entretanto, nenhum dos estudantes-participantes permitiu a realização das entrevistas nesses espaços. Alguns alegaram constrangimento com a presença da pesquisadora em suas residências; outros, pouco tempo de permanência em suas próprias residências e outros, dificuldade em conciliar entrevista e desempenho de suas atividades no ambiente de trabalho. Sendo assim, todas as entrevistas foram realizadas na escola, no horário de aula, mediante liberação da professora.

As entrevistas abordaram aspectos essenciais referentes a seus processos de apropriação da leitura e da escrita no decorrer de suas histórias pessoais, de forma a desencadear um diálogo que possibilitasse um vínculo de confiança e respeito. Assim, as entrevistas transcorreram a partir de questões básicas sobre os seus dados pessoais, suas trajetórias escolares, autoconceito antes e após a aquisição da leitura. Procurou-se investigar ainda os acervos e as práticas de leituras em diversos momentos de suas vidas.

Para elencar os principais aspectos a serem explorados nas entrevistas, utilizou-se como referência o material empírico construído por Vóvio (2007a) em sua pesquisa de doutorado *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos* com o objetivo de inventariar os acervos de materiais impressos e de práticas de leituras e de escrita em torno de âmbitos de atividades humanas, nas quais as práticas de leitura podem estar presentes na sociedade contemporânea.

Desse modo, procurou-se conhecer em quais atividades, dentro e fora do espaço escolar, utilizavam-se a leitura e a escrita. Em seguida, investigou-se a utilização de algumas práticas sociais pertinentes aos grupos sociais a que pertenciam. Com esse propósito, foram investigados a execução de atividades, a frequência dessas, o acesso a materiais impressos em diversos contextos, os hábitos e preferências de leitura. Também foi explorado o uso de materiais de leitura, como jornais, livros e revistas.

3.2.4.3 - As rodas de conversa e de leitura

As rodas de conversa e de leitura foram instrumentos de produção de material empírico que possibilitaram o diálogo entre os seis estudantes-participantes acerca de suas práticas de leitura, de seus processos de apropriação da leitura, do processo de construção de sentidos e significados de ser leitor. Sendo assim, as questões foram selecionadas, previamente, pela pesquisadora em função dos objetivos traçados. Para isso, foram levantadas duas estruturas de interação: uma roda de conversa coletiva entre José Geraldo e Luiz Carlos e uma roda de leitura individual, com Dineuza, Silvana e Terezinha.



FIGURA 8 – Roda de leitura e de conversa dos estudantes-participantes

A dinâmica da roda de conversa foi organizada conforme esquema apresentado no quadro a seguir. Algumas questões foram baseadas nos instrumentos elaborados por Vóvio (2007a) em sua pesquisa de doutorado, impressas e lidas pelos estudantes, alternadamente.

QUADRO 1 – Planejamento da roda de conversa – 28/05/2009

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA
CONSTRUINDO MÚLTIPLAS IDENTIDADES**

PLANEJAMENTO DA RODA DE CONVERSA DO DIA 28/05/2009

LOCAL: Biblioteca da Escola Municipal Honorina Rabello

Tempo	Temas/Objetivos	Questões Propostas	Observações
00:00:00 a 00:06:00	- Propiciar uma interação entre os alunos-participantes. - Produzir um diálogo sobre seus processos de escolarização e apropriação da leitura.	Contem para os colegas quando vocês começaram a estudar e quando vocês aprenderam a ler.	Instrução oral dada pela pesquisadora.
00:07:00 a 00:25:00	- Promover entre os participantes o depoimento de como se percebiam antes de aprenderem a ler e como se percebem após essa aquisição.	Como eu me percebia antes de aprender a ler? O que se passava na minha cabeça quando eu via uma pessoa lendo? Como eu me percebo depois que aprendi a ler?	Os participantes farão a leitura dessas questões em folhas apresentadas pela pesquisadora.
00:26:00 a 00:32:00	- Produzir narrativas sobre o processo de aprendizagem da leitura na escola.	O que a escola tem a ver com a leitura em minha vida?	Os participantes farão a leitura da questão em folha apresentada pela pesquisadora.
00: 33:00 a 00:39:00	- Produzir depoimentos sobre como se percebem e se autodesignam leitores (as).	Que leitor(a) sou eu?	Os participantes farão a leitura da questão em folha apresentada pela pesquisadora.
00: 40:00 a 00:46:00	- Produzir depoimentos sobre as leituras preferenciais atualmente.	O que eu gosto de ler atualmente?	Os participantes farão a leitura da questão em folha apresentada pela pesquisadora.
00: 47:00 a 00:59:00	- Produzir a leitura de trechos de leitura do material escolhido pelos participantes.	Leiam para nós um trecho do material que vocês trouxeram.	Instrução oral dada pela pesquisadora.
01:00:00 a 01:06:00	- Produzir depoimentos sobre o significado da leitura na vida atual.	O que significa para mim, hoje, saber ler?	Os participantes farão a leitura da questão em folha apresentada pela pesquisadora.
01:07:00 a 01:10:00	- Finalizar o encontro.	Pesquisadora agradece a participação dos estudantes.	

As rodas de leitura foram propostas tendo em vista que alguns estudantes não puderam estar presentes na roda de conversa devido a problemas particulares. Vale lembrar que a roda de conversa foi agendada de acordo com o dia e horário convenientes para a

escola. Entretanto, os estudantes que não compareceram aceitaram o convite para participar de uma roda de leitura individual, já que alegaram também certo constrangimento quanto à filmagem da roda de conversa coletiva. A dinâmica da roda de leitura seguiu o mesmo esquema da roda de conversa, porém a interlocução foi com a pesquisadora.

As notas de campo mostram que a pesquisadora se surpreendeu com o comportamento dos estudantes, tanto na roda de conversa quanto na roda de leitura. Na roda de conversa, José Geraldo e Luiz Carlos estabeleceram laços de confiança que possibilitaram a interação e a produção de discursos sobre suas percepções e visões sobre seus processos de alfabetização e usos da leitura. Esse fato chama a atenção porque esses estudantes não apresentaram comportamentos de aproximação nos momentos de filmagens das aulas e das atividades e nem vivenciaram esse tipo de atividade proposto pela pesquisadora em outras situações. No decorrer da roda de conversa, houve momentos, inclusive, de demonstração de interesse de um dos estudantes pelo processo de aquisição da leitura e escrita experienciado pelo outro.

Já nas rodas de leitura, as notas de campo revelam que duas das três estudantes-participantes, Dineuza e Silvana, colocaram como condição para participação nesse evento que não houvesse nenhuma pessoa na biblioteca, exceto a pesquisadora. Mesmo atendendo a essa condição, ambas ficaram muito nervosas e tensas principalmente no momento da leitura.

3.3 - Estudantes-participantes: perfil, acervos e práticas de leitura

Com o intuito de conhecer os estudantes quanto ao seu perfil socioeconômico, ao acesso e acervo de bens materiais relacionados à escrita e ao domínio de usos e funções da leitura em suas práticas sociais foram realizadas entrevistas com os seis estudantes-participantes. Isso permitiu não só contextualizar as referências e delinear as possibilidades e limites nos processos de significação e interação nas práticas escolares e sociais, bem como tornar visível a importância da influência do processo de escolarização no desenvolvimento mental e cultural de jovens e adultos, contribuindo assim, com subsídios para as políticas públicas no campo da EJA.

Para a seleção desses seis estudantes, observaram-se os processos de aquisição da leitura e a participação na pesquisa desenvolvida entre 2006 e 2008. Além disso, foram utilizados critérios que contemplaram as diversidades de gênero, de idade, de etnia e de classe

social. Durante as entrevistas, eles se apresentaram expressando autodeclarações quanto a atributos constitutivos da própria identidade, tais como sua condição étnica ou seu pertencimento a uma determinada classe social. Optou-se por seguir os critérios adotados pelo IBGE, que, desde o Censo de 2000, utiliza, nas pesquisas sobre cor e raça da população brasileira, os termos: amarela, branca, indígena, parda ou preta.

A seguir, são apresentados os dados e as fotos de cada um dos estudantes participantes da pesquisa (QUADRO 2). Todos eles autorizaram a divulgação de seus nomes reais e imagens.

QUADRO 2 – Dados dos estudantes-participantes da pesquisa

LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES DA EMHR						
Dados	Antônio	Dineusa	José Geraldo	Luiz Carlos	Silvana	Terezinha
Estudantes Participantes						
Idade	45 anos	38 anos	44 anos	48 anos	31 anos	32 anos
Naturalidade	Novo Cruzeiro – MG	Nova Viçosa – BA	Itambé do Mato Dentro – MG	João Monlevade – MG	Montes Claros – MG	Janaúba – MG
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Estado civil	Casado	Casada	Separado	Casado	Casada	Separada
Filhos	3 filhos: 1 homem (22 anos) 2 mulheres (21 e 18 anos)	3 filhos: 2 homens (17 e 22 anos) 1 mulher (19 anos)	2 filhos: 2 homens (14 e 11 anos)	10 filhos 5 homens (19, 17, 16, 12, 12) 5 mulheres (28, 22, 20, 19, 16)	3 filhos: 2 homens (09 e 08 anos) 1 mulher (05 anos)	1 filho: 1 homem (15 anos)
Etnia	Negra	Parda	Negra	Negra	Branca	Amarela
Classe social	Média	Baixa	Baixa	Baixa	Média	Baixa
Ocupação profissional	Motorista em marmoraria	Empregada doméstica	Comerciante autônomo (box na rua)	Fiscal de loja na Qualy, prestando serviço em supermercados.	Empregada doméstica. Atualmente não está trabalhando.	Costureira em loja de consertos de roupa.
Religião	Evangélica (Alvos Portais)	Evangélica (Assembléia de Deus)	Católica	Católica	Católica	Católica
Participação em ações coletivas	Não participa	Coral da Igreja	Não participa	Alcoólicos Anônimos	Não participa	Não participa

Todos os estudantes pertencem a famílias pouco ou não-escolarizadas, com pais sem estudo ou que não completaram o ensino fundamental e que se dedicavam a ocupações que exigiam pouca qualificação. O nível de escolaridade dos filhos representa um avanço em relação à escolaridade deles e de seus pais, como se pode ver no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Nível de escolaridade dos pais e filhos dos estudantes-participantes

NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS E FILHOS DOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES			
Estudante	Pai	Mãe	Filhos
Antônio	Analfabeto	Sem informação*	Ensino Médio (3 filhos)
Dineuza	Sem informação (sabia ler e escrever)	Nenhum	Ensino Médio (2 filhos) Sem informação (1 filho)
José Geraldo	Sem informação (sabia ler e escrever)	Analfabeta	Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (2 filhos)
Luiz Carlos	Sem informação (sabia ler e escrever)	Sem informação*	Ensino Fundamental 1ª a 4ª série (4 filhos) Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (1 filho) Ensino Médio (1 filho) Sem informação (4 filhos)
Silvana	Analfabeto	Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)	Educação Infantil (1 filha) Ensino Fundamental 1ª a 4ª série (2 filhos)
Terezinha	Analfabeto	Analfabeta	Ensino Fundamental 5ª a 8ª série (1 filho)

*Antônio e Luís Carlos não souberam informar a escolaridade da mãe porque ela faleceu quando eram crianças (2 e 3 anos, respectivamente).

Antônio, José Geraldo, Luiz Carlos, Silvana e Terezinha declararam que, durante a infância, não conviveram com atividades de leitura no ambiente familiar, mas relatam que os pais, sexo masculino, contavam histórias de domínio público em torno de fogueiras, geralmente, histórias que provocavam medo. O rol de itens dos bens culturais foi construído mediante o discurso deles. A pesquisadora não elencou os itens. A escassez de acervos de bens culturais na infância em suas residências é comum a todos eles. Atualmente, houve um aumento do acesso a esses acervos, entretanto ainda fazem pouco uso deles em suas leituras. A existência, atualmente, de livros de literatura se deve, em parte, ao fato de que a Rede Pública Municipal de Belo Horizonte disponibilizou um kit literário para cada estudante de

acordo com a faixa etária e modalidade de ensino. Esse kit possuía dez livros com diferentes gêneros literários abordando temas como solidariedade, cultura, arte, questões étnico-raciais, meio ambiente, cidadania e clássicos da literatura. Os estudantes-participantes receberam esse kit literário no início do ano de 2009.²³

QUADRO 4 – Acervo de material impresso dos estudantes-participantes

ACERVOS DE MATERIAL IMPRESSO DOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES		
Estudantes	Na infância	Em 2009
Antônio	Carta	Bíblia Revistas
Dineuza	Carta Cartilha Livros Revista	Bíblia Livros e revistas de religião Dicionário CD DVD Livros de receitas culinárias Kit literário
José Geraldo	Folhinha de Calendário	Bíblia Livro de literatura CD DVD Fita de vídeo Kit literário
Luiz Carlos	Carta	CD Livros didáticos Livros dos Alcoólicos Anônimos Kit literário Revistas de religião
Silvana	Carta	Bíblia Carta Cartões de aniversário e de natal Livros técnicos Livros de literatura infantil Livros de literatura Kit literário Revista
Terezinha	Carta Calendário	Bíblia Livros de literatura Kit literário Mapa de BH Livro didático de Ciências.

Nas entrevistas e nas rodas de leitura e conversa, foram investigados também os hábitos e preferências de leituras, após a aquisição da leitura. Antônio e Dineuza relataram que leem a Bíblia, diariamente, e Dineuza lê o jornal *Hoje em dia*,²⁴ todos os dias. Dineuza,

²³ Até à data da entrevista Antônio ainda não havia recebido o kit literário.

²⁴ *Hoje em Dia* é um jornal diário pertencente à Central Record de Comunicação com circulação no estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 5 Maio 2010.

Silvana e Terezinha revelaram que gostam de ler literatura infantil e três, revistas. Luiz Carlos sempre lê livros do grupo de Alcoólicos Anônimos que frequenta e uma estudante, livros literários. Todos dizem ter o hábito de ler o jornal *Super Notícia*,²⁵ placas, folhetos e panfletos publicitários.

Como não foi possível visualizar as práticas sociais de leitura e escrita desses alunos em outros espaços que não o da escola – na residência, no trabalho e nos outros grupos sociais a que pertencem, os modos de letramentos deles se tornaram visíveis por meio de seus discursos (entendendo-se discurso como o que se faz e o que se fala).

²⁵ O jornal *Super Notícia* é um jornal no formato de tablóide publicado na cidade de Belo Horizonte/MG. A linha editorial do Super Notícia é voltada, principalmente, para as classes C e D, sendo vendido a preço popular (R\$0,25). Esportes, serviços à comunidade, noticiário de polícia e cidades e o mundo das celebridades são os assuntos mais explorados pelo tablóide. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 17 Jun. 2010.

QUADRO 5 – Práticas sociais de leitura relatadas na pesquisa

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA RELATADAS PELOS ESTUDANTES-PARTICIPANTES						
Suportes e Gêneros Textuais	Antônio	Dineuza	José Geraldo	Luiz Carlos	Silvana	Terezinha
Jornal						
Placas						
Bíblia						
Letras de música						
Revista						
Bula de remédio						
Cartas						
Mensagens de celular						
Menus do celular						
Panfletos publicitários						
Contas de água e luz						
Literatura infantil						
Livros literários						
Livros técnicos						
Livros didáticos						
Catálogo telefônico						
Nota Fiscal						
Livros educativos						
Embalagens						
Bilhetes						
Poesias						
Para casa de crianças						
Livros do AA						
Caixa eletrônico						
Ordem de Serviço						
Mapa de ruas						

A partir desses materiais empíricos e da seleção de duas aulas, dos dias 10/09/07 e 02/06/08, foram feitas as análises que serão apresentadas nos próximos capítulos.

4 - CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS E DE SENTIDOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA

No capítulo anterior, postulou-se que a vida em uma sala de aula é considerada como uma cultura na qual professora e estudantes passam a construir oportunidades de aprendizagens, significados, sentidos e múltiplas identidades (GOMES e MONTEIRO, 2005; GOMES, 2004). Essa construção depende do contexto em que a aprendizagem é realizada e de como estudantes e professora interpretam o que deve ser ensinado e aprendido (CASTANHEIRA, 2004; GREEN; DIXON, 1993).

Desse modo, neste capítulo, destacam-se as particularidades culturais e de aprendizagens construídas pelos participantes de uma turma de alfabetização de jovens e adultos da EMHR, nos anos de 2007 e 2008, e as análises das implicações dessas particularidades para a aprendizagem da leitura, para a realização de diversas práticas sociais de leitura e para a constituição de múltiplas identidades como leitores.

Serão apresentadas as macrocaracterísticas da interação entre os participantes das turmas buscando mostrar como esses padrões interacionais foram discursivamente estruturados pelos participantes. Também foram realizadas microanálises das interações em que ocorreram trocas e produção de significados e de sentidos na aprendizagem da leitura. A exploração de níveis macroanalíticos e microanalíticos possibilitou contrastar e tornar visíveis diferentes níveis do processo interacional estabelecido entre os participantes.

As escolhas discursivas da professora revelaram sua posição em relação aos estudantes, a forma como percebe as posições desses estudantes em relação a si mesmos e aos outros, a maioria como concebe a aprendizagem e o ensino da leitura para jovens e adultos. Essas escolhas revelaram, também, que os modos de interação entre eles e de participação nas atividades escolares são orientadas pelo conhecimento que eles têm de como devem se comportar em sala de aula e de como devem realizar essas atividades (SBCGD, 1992). Isso acontece visto que, “o conhecimento que os membros têm a respeito das normas societárias de participação e ações para redefinir ou restabelecer essas normas são elementos constitutivos das oportunidades de aprendizagem” (CASTANHEIRA, 2004, p. 89). Assim, o foco foi direcionado para as sequências discursivas produzidas nas interações entre os participantes em seus processos de aprendizagem da leitura em sala de aula.

4.1 - Contextualizando a aprendizagem da leitura na sala de aula da EJA

A pesquisa etnográfica *Incluindo diferentes alunos em sala de aula de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*, como já dito anteriormente, foi realizada, durante os anos escolares de 2006, 2007 e 2008, numa sala de alfabetização da EJA da Escola Municipal Honorina Rabello e de uma sala de aula de alfabetização de crianças do Centro Pedagógico da UFMG, ambas situadas em Belo Horizonte, Minas Gerais.

O material empírico coletado nesse período é composto por 668 horas de aulas gravadas, sendo 334 horas em cada um das escolas, com uma média diária de uma hora e trinta minutos de filmagem. Concomitantemente às gravações em vídeo e anotações de campo, foram realizadas entrevistas e reuniões com as professoras e coordenadoras de ambas as escolas para devolução parcial de dados e discussão de possíveis intervenções junto aos estudantes a fim de que se criassem oportunidades de aprendizagem para todos e não apenas para alguns. Além disso, os dados coletados foram transcritos em Mapas de Eventos e em Sequências Discursivas que estão diretamente vinculadas com os eventos selecionados para análise.

Desse material, foram selecionados os dados coletados nos anos de 2007 e 2008, na EMHR para análise da presente pesquisa, tendo em vista que, nesse período, a turma cursava o Básico 2, cuja proposta pedagógica era desenvolver a fluência da leitura – objeto de estudo em questão – e a escrita ortográfica. Além disso, a professora Salete,²⁶ ao lecionar para essa turma, nesses dois anos, possibilitou a observação e análise dessa sala de aula durante um tempo mais longo, proporcionando uma base para a compreensão do tipo de organização do grupo, das relações estabelecidas nas interações entre os participantes e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

O cenário e a disposição da sala de aula apresentavam a mesma configuração de uma típica sala de aula brasileira: carteiras em fileiras, mesa do professor à frente e quadro-negro, como já apresentado no capítulo 3. As aulas sempre aconteciam dentro do espaço físico da sala de aula com a utilização de atividades escritas no quadro, em folhas xerocadas ou em livros didáticos,²⁷ que ficavam guardados no armário da professora na sala. Os outros

²⁶ Por solicitação da professora, nesta pesquisa foi criado um nome fictício em substituição ao seu nome real.

²⁷ Os livros didáticos utilizados nos anos de 2007 e 2008 foram: 1) SOURIENT, L.; RUDEK, R.; CAMARGO, R. de. *História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998. 2) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Educação para a Qualidade do Trabalho*. Pré-livro Alfabetização – 2ª Parte, Brasília, 1997. 3) MELO, M. da C. S.; BARAUSKAS, C. M. T. *Eu*

espaços disponíveis na escola como a biblioteca, quadras, pátios e auditório não foram utilizados. Somente no dia 30 de junho de 2008, a professora desenvolveu a atividade *Força* com os alunos no computador, na sala de informática, durante uma hora.²⁸

A negociação das filmagens das aulas com a professora Salete e a coordenadora pedagógica possibilitou que a pesquisa fosse realizada, no início, semanalmente, e depois, quinzenalmente, nos dias em que em todos os horários, fosse trabalhada a alfabetização.²⁹ A carga horária diária de três horas era distribuída em módulos de 60 minutos. Assim, a pesquisa foi desenvolvida às segundas-feiras, dia em que os três módulos eram destinados ao ensino da Língua Portuguesa.

A aula se iniciava às 18h40min, com tolerância de atraso de 20 minutos para os estudantes que comprovassem a incompatibilidade do horário de trabalho com o da escola. Ao entrar, todos os alunos apresentavam ao porteiro um crachá com foto e permaneciam com ele enquanto estivessem dentro da escola. Das 19:40 às 20:00, acontecia o intervalo com distribuição de merenda a todos. Nesse momento, os estudantes ficavam espalhados em pequenos grupos nos pátios e nas quadras. Uma sirene marcava os tempos da aula, dos professores e dos estudantes: 18:40, início da aula; 19:40, intervalo; 20:00, retorno à sala; 21:00, mudança de módulo e 22:00 término da aula.

Embora a aula começasse oficialmente às 18:40, alguns estudantes chegavam mais cedo, entravam na sala que já estava organizada. Eles se assentavam sempre nas mesmas carteiras e espalhados pela sala, como pode ser visto nas fotos a seguir, dando a impressão de que haviam marcado seus lugares, pois nenhum se assentava na carteira em que outro colega já havia assentado em outro dia.

chego lá. Alfabetização. Editora Ática, São Paulo, 2000. Esse livro foi classificado pelo PNLD 2000/2001 como recomendado com ressalvas.

²⁸ Este foi o primeiro dia que os estudantes entraram na sala de informática, sendo que a maioria deles nunca teve contato com computador.

²⁹ As turmas dos Básicos 1, 2 e 3 tinham duas professoras. No Básico 2, a professora Salete lecionava Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia; a outra professora, Matemática.



FIGURA 9 – Aula do dia 03/04/2007



FIGURA 10 – Aula do dia 10/09/2007



FIGURA 11 – Aula do dia 05/05/2008



FIGURA 12 – Aula do dia 24/11/2008

Durante as doze aulas pesquisadas em 2007, houve somente um evento em que a professora propôs trabalho em duplas. Entretanto, nas aulas do início do ano, alguns alunos se assentavam juntos para melhor disposição das carteiras, mas não com o objetivo de propiciar uma interação ou um trabalho coletivo. Nas dezoito aulas de 2008, foi realizado somente um trabalho em dupla presenciado pela pesquisadora. Percebe-se que a organização da sala e das aulas dificultava a interação entre os estudantes, pois esses permaneciam em silêncio e assentados durante as três horas de aula. De alguns estudantes, inclusive nem se ouvia a voz, a não ser quando a professora pedia que lessem algum texto ou fazia alguma pergunta direcionada a um deles especificamente.

Bloome (1989) e Egan-Robertson (1993), citados por Castanheira (2004), afirmam que o ambiente físico da sala de aula se torna passível de ser lido e interpretado, pois assinala várias maneiras de as pessoas se constituírem como aluno e como professor. Assim, além de ser vista como uma cultura, a sala de aula também é lida como um texto, pois, à medida que as interações entre os participantes promovem a organização e produção da vida

diária nesse espaço, um texto é escrito (CASTANHEIRA, 2004). A análise desse ambiente e os mapas de eventos ilustram o significado de ser estudante e de ser professor foi construído pelo grupo e evidencia como os participantes contribuía individualmente para a produção desse contexto interacional. Nesse grupo, a permissão para se fazer ouvir parece estar centrada no professor. Nos momentos em que a professora faz perguntas à turma, ela não obtém resposta imediata. Às vezes, um ou outro aluno responde em tom baixo, ou o grupo responde após nova cobrança da professora. Há poucas ocorrências de simultaneidade de diferentes espaços interacionais. A maior incidência de interação se concentra no espaço interacional Professor-Estudante, que, na maioria das vezes, acontecia por meio de enunciados curtos e objetivos, voltados para esclarecimento das propostas de trabalho determinadas pela professora. Em poucos momentos ocorre interação Estudante-Estudante. Isso pôde ser constatado dentro da sala de aula, no início da aula e após o término do intervalo, antes de a professora chegar. Disso resulta uma limitação das possibilidades de compartilhar as visões de mundo, de se expor e intercambiar as aprendizagens acumuladas durante a vida em outros espaços e em outros grupos sociais.

Ao examinar a composição do grupo, constata-se que, durante os dois anos, houve mudança nessa configuração. Nas duas entrevistas realizadas com a professora Salete, nos dias 22/04/07 e 20/05/08, ela falou um pouco sobre essa questão e sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Segundo ela, “[...] *durante o ano a gente tem várias turmas...*” Como já relatado no capítulo 3, no início do ano letivo de 2007, a turma era formada por 36 estudantes. Durante o ano, sete deixaram a escola, dois pediram transferência, e oito foram promovidos restando no final 19 estudantes. Já no ano de 2008, a turma se iniciou com 35 estudantes, mas dezoito abandonaram os estudos, um solicitou transferência, e os dezesseis restantes foram promovidos para o Básico 3. No decorrer do ano letivo, ocorreu uma redução e uma oscilação da frequência, que se acentuou no final dos dois anos. A média de frequência dos estudantes em 2007 oscilava em torno de dez estudantes e em 2008, era de seis, como pode ser visto nas fotos acima. A professora explica que a redução e a oscilação de frequência são comuns na EJA e crescem a partir de maio e acentua no final do ano devido, a problemas familiares e de saúde e a questões do trabalho.

Essa explicação da professora foi também considerada pela Proposta Política Pedagógica da EMHR, ao descrever que uma das dificuldades para os estudantes frequentarem regularmente as aulas é que a maioria deles são trabalhadores, sendo que 40% trabalha uma jornada de seis a oito horas diárias e 38% numa jornada superior a nove horas. (PPP-EJA/EMHR, 2004). Esses motivos, apontados pela professora como causa da evasão

dos estudantes, são também mencionados por vários estudos desenvolvidos, principalmente pelo IBGE e pelo Instituto Paulo Montenegro/IBOPE. Além disso, acrescenta-se a incompatibilidade estudos/afazeres domésticos, dificuldades em acompanhar os cursos e distância das residências. Para Haddad (2009a), a inadequação ou a inexistência de cursos ou horários compatíveis com a vida da população jovem e adulta é uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que querem frequentar a EJA.

O Parecer 093/02 do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), que regulamenta a EJA nas escolas municipais, alerta que os tempos dos jovens e adultos, estudantes da EJA, estão mais circunscritos à vida do que à escola. Tendo em vista que o tempo do trabalho é o regulador dos outros tempos desses sujeitos e que a condição de trabalhador deve balizar o tempo escolar, esse documento orienta que “as temporalidades escolares da EJA – horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado à frequência.... – e a organização do trabalho, não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos” (CME/BH, 2002, p. 27).

Uma das medidas para minimizar esses impeditivos e criar atrativos para que essa população não desista de estudar, apontadas por Di Pierro (*apud* CIEGLINSKI, 2009), seria a articulação entre políticas de educação, saúde, assistência e trabalho. Ela alerta ainda que “toda vez que você encaixa a educação de adultos em um modelo rígido, tradicionalmente escolar, não cabe, porque não atende aos arranjos de vida das pessoas” (*apud* CIEGLINSKI, 2009).

4.2 - Como se construiu as oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura?

Dentre todas as aulas gravadas dessa sala da EJA da EMHR foram selecionadas duas aulas – uma do ano de 2007 (dia 10/09/07) e outra de 2008 (dia 02/06/08) – e consideradas como expressivas por evidenciarem como os estudantes e professora construíram as oportunidades de ensino e de aprendizagem de leitura.

Para analisar os processos de construção de significados e sentidos da leitura pelos participantes foram elaborados mapas de eventos que tornaram visíveis as práticas de leituras desenvolvidas nessa sala de aula, possibilitando compreender o que se leu, como, para que e para quem se leu, com quais resultados e objetivos.

A análise de todos os mapas de eventos de 2007 e 2008 evidenciou que, na maioria das aulas, a professora sempre solicitava aos estudantes a leitura de sílabas, palavras e textos pequenos de acordo com o nível de desenvolvimento das capacidades de leitura deles. Quando os alunos já dominavam algumas competências para a leitura, esta era feita em voz alta para que toda a turma escutasse. Quando eles ainda não dominavam algumas competências de leitura, liam na mesa da professora que registrava o desempenho de cada um em seu caderno.

Para iniciar o trabalho com a leitura em sala de aula, a professora sempre propunha uma leitura silenciosa dos alunos. Nesse momento, os estudantes ficavam em silêncio em suas carteiras, olhando para o texto impresso, sem pedir auxílio à professora e aos colegas. Isso acontecia, inclusive, com os que estavam na fase inicial do processo de leitura. Depois de certo tempo, ela solicitava a leitura do texto em voz alta aos estudantes que já apresentavam fluência. Durante a leitura em voz alta para toda a turma, a professora fazia intervenções chamando a atenção para a decodificação exata das palavras.

Em 2007, deu-se uma ênfase maior à decodificação e à codificação do que à construção de sentido nos eventos de leitura em relação ao ano de 2008, quando a professora trabalhou concomitantemente a decodificação e a construção de sentido da leitura em todas as aulas, praticamente, como se pode ver no QUADRO 6:

QUADRO 6 – Tipos de leitura

TIPOS DE LEITURA TRABALHADOS EM SALA DE AULA DA EJA NA EMHR				
Turma: Básico 2			Anos: 2007 e 2008	
TIPOS DE LEITURA	ANO 2007		ANO 2008	
	12 Aulas	%	18 Aulas	%
Leitura / Decodificação	07	58	12	66
Leitura / Sentido	02	17	11	61
Leitura silenciosa	03	25	08	44
Leitura coletiva	04	33	–	–
Interpretação escrita	01	08	04	22
Atividade com rimas	02	17	01	05
Alfabeto (Leitura e escrita)	03	25	–	–
Ordem alfabética (Leitura e escrita)	02	17	02	11
Estrutura do texto	01	08	03	16
Pontuação / parágrafo	01	08	–	–

Em 2007, foram usados outros textos de suporte didático para o ensino da leitura, com poucos trabalhos que explorassem a função social e os usos da língua escrita. Os mapas

de eventos de 2008 revelaram que a professora ampliou a oferta de portadores e de gêneros textuais para além do livro didático, propiciando o trabalho com suportes como jornais e revistas, acrescentando ao processo de apropriação da língua escrita o reconhecimento da função social da escrita, como pode ser visto no quadro abaixo:

QUADRO 7 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula

GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NA SALA DE AULA DA EJA NA EMHR		
Turma: Básico 2	Anos: 2007 e 2008	
GÊNEROS	ANO 2007	ANO 2008
Pseudotexto	02	01
Legenda de fotos de jornais	--	01
Adivinhações	--	01
Trovas	--	01
Informativo	02	04
Receita culinária	--	01
Poesia	01	02
Anúncio classificado	--	02
Cartão de Páscoa	01	--
Propaganda	01	--
Lista de supermercado	01	--

Com foco nos objetivos dessa pesquisa e nessas análises, os mapas de eventos dos dias 10/09/07 e 02/06/08 foram organizados em uma tabela composta por colunas (ver QUADROS 8 e 10) a partir dos dados coletados em vídeo. Esses mapas de eventos foram selecionados tendo em vista que, nesses dois de dias de aula, ocorreu um conjunto de atividades delimitado interacionalmente a partir da leitura de textos com uma duração em torno de noventa minutos de filmagem, tempo integral da filmagem diária. Como explicitado no capítulo anterior, esse conjunto de atividades se denomina evento e será analisado como nele o tempo foi utilizado, por quem, com que objetivo, em que, quando, onde, em que condições e com que resultados. A análise desses eventos permitirá evidenciar quais e compreender e como as oportunidades de ensino e aprendizagem da leitura, como os significados e sentidos da leitura foram construídos pelos participantes dessa sala de aula e possibilitaram constituírem-se como leitores. A seguir apresentam-se os mapas de eventos das duas aulas com as respectivas análises.

Nos Quadros 8 e 10, destaca-se o mapeamento das atividades desenvolvidas pelos participantes durante as aulas dos dias 10/09/07 e 02/06/08, respectivamente. A primeira

coluna da esquerda – Tempo – marca o momento em que os eventos aconteceram. A segunda coluna – Atividades individualizadas – registram as ações e interações dos participantes, a maneira como usaram o tempo e as mudanças das atividades. A terceira coluna – Atividades com a sala toda – indicam as ações e interações em que todo o grupo estava implicado. A quarta e última coluna – Comentários da pesquisadora – relatam as informações contextuais dos eventos e subeventos.

QUADRO 8 – Mapa de Eventos da aula do dia 10/09/2007

Mapa de Eventos da aula do dia 10/09/2007 na EMHR

Tempo	Atividades individualizadas	Atividades Coletivas	Comentários da pesquisadora
00:00:00	Profa organizando o material e comentando com a pesquisadora que os alunos estão demorando a chegar.		Às 18:58, quando a filmagem começou, Dineuza, Aparecida e José Geraldo estavam em silêncio assentados na carteira. Os outros alunos ainda não haviam chegado.
00:01:57		Silvana chegando à sala, cumprimentando a todos. Profa entregando um livro para os alunos “treinarem” uma leitura que já fizeram na aula anterior. Indica à pesquisadora qual é a página da atividade.	Profa não informa qual a leitura, o gênero nem o título. Somente no decorrer da aula isso são feitos esses esclarecimentos.
00:02:54	Profa dizendo à pesquisadora qual é página do livro.		Alunos começam a leitura silenciosa.
00:05:10	Jailza entrando na sala e profa pedindo que ela pegue o livro para fazer a leitura.		
00:07:01		Reinaldo chegando, dando boa noite à turma e à profa já lhe entregando o livro.	
00:07:28	Arlete chegando apressada. Profa lhe dá boa noite e leva o livro até ela.		
00:08:05		Reginaldo entrando e cumprimentando. Profa pede que ele pegue o livro e faça a leitura silenciosa das páginas 72 e 73.	Leitura silenciosa. Os alunos se mantêm quase imóveis na carteira de cabeça baixa olhando para o livro.
00:12:11		Profa perguntando se já terminaram a leitura.	
00:12:17	Profa pedindo a Aparecida para ler o texto. Profa acompanhando a leitura do fundo da sala junto com o Reinaldo, faz algumas intervenções na leitura dela.		Filmagem do texto que está sendo lido e da capa do livro. CAIPIRA O que eu visto não é linho Ando até de pé no chão E o cantar de um passarinho É pra mim uma canção Vivo com a poeira da enxada Entranhada no nariz Trago a roça bem plantada Pra servir ao meu país. (Joel Marques e Maracai, Planta Azul. Polygram, 1991, Gravado por Chitãozinho e Xororó). Do livro: História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo. Lilian Sourient, Roseni Rudek, Rosiane de Camargo – 2ª série - PNL D 2001 – Editora Brasil, SP, 1998.
00:14:00	Profa pedindo a Dineuza que leia a poesia. Pesquisadora pedindo que leia mais alto. Profa acompanhando a leitura na carteira de Jailza.		
00:14:40	Profa pedindo a José Geraldo que faça a leitura do texto. Pesquisadora pedindo que leiam mais alto. Profa acompanhando a leitura da carteira de Arlete e fazendo intervenções.		José Geraldo apresenta algumas dificuldades ao ler o texto.
00:21:04	Profa solicitando a leitura de Reginaldo.		Professora faz poucas intervenções.
00:22:20	Profa pedindo a Jailza que leia o poema, mas acaba indo ao quadro.		
00:22:30		Profa escrevendo no quadro algumas palavras que rimam com outras do texto que devem ser identificadas pelos alunos.	

00:22:43		Profa pedindo que escrevam Belo Horizonte e a data.	
00:23:06	Reinaldo perguntando ao Reginaldo se setembro se escreve 'S-E-T' Reginaldo respondendo que é com 'S-E-T-E-M-R-O'. Reginaldo perguntando à profa se setembro são só 3 palavras. Professora e Reginaldo conversando sobre abreviatura.		Conceitos de palavras, letras, ainda não construídos pelos alunos.
00:24:00		Profa transcrevendo o texto no quadro.	Filmagem de um mural e do exercício no quadro: O Caipira O que eu visto não é __ Ando até de pé no ____ E o cantar de um ____ É pra mim uma ____ Vivo com a poeira da__ Entranhada no ____ Trago a roça bem ____ Pra servir ao meu ____
00:26:29	Profa chamando Jailza para ir até sua mesa para ler algumas palavras.	Alunos estão copiando o texto do quadro.	Filmagem das palavras lidas pela Jailza.
00:32:19	Profa chamando Reinaldo e comentando com a pesquisadora sobre a leitura da Jailza. Profa pegando folha para Reinaldo ler palavras em que faltam sílabas.		Filmagem do segundo texto que Jailza leu.
00:39:16	Reginaldo indo até a pesquisadora tirar dúvida sobre escrita de palavras com letra maiúscula e minúscula.		
00:41:55	Profa chamando Arlete para ir até sua mesa. Reginaldo levando seu caderno para a professora corrigir.		Bate o sinal para o intervalo.
00:42:58		Profa comenta sobre oficinas que acontecem na escola e sobre a que ela oferece , incentivando-os a participarem dela.	
00:43:10	Dineusa levando o caderno para a profa corrigir.	Alguns alunos conversando com a profa sobre as oficinas.	Alguns alunos estão copiando enquanto outros estão esperando nova atividade.
00:47:57	Profa chamando Silvana até sua mesa para ler o texto 'Caipira' .		Silvana lê, porém com um pouco de dificuldade.
00:52:40		Coordenador entrando na sala para falar da mudança de data da visita ao Museu. Profa falando com ele sobre a troca de alunos nas oficinas.	
00:54:34	Profa chamando Arlete para fazer a leitura de algumas palavras, fazendo a leitura do alfabeto e recorta cada letra para que Arlete possa colocar em ordem alfabética.		Arlete fica virada, quase de costas para a professora, enquanto lia.
00:59:19	José Geraldo indo até carteira da profa para que corrija a atividade.		
01:00:05	Aparecida levando o caderno para a profa corrigir.	Reginaldo está ajudando Reinaldo a fazer o exercício.	
01:00:56	Silvana levando o caderno para a profa corrigir.		
01:01:47	José Geraldo entregando o seu caderno a Jailza para que ela copiasse o exercício anterior que a profa apagou do quadro.	Profa passando outra atividade, relacionada ao texto, no quadro. Profa explicando a função e uso do ponto de interrogação. Pede para que copiem com a letra cursiva.	
01:07:34	Profa indo até carteira de Arlete para verificar a execução da tarefa.		

01:07:55	Reginaldo indo até a pesquisadora para fazer uma pergunta relacionada à junção das letras A e N.		Filmagem das perguntas escritas no quadro em letra de imprensa. Responda: 1)Qual é o título da poesia? 2)Qual o nome do autor da poesia?
01:08:27		Reginaldo expressando sua dúvida à profa ao tentar diferenciar o autor da personagem principal do texto.	
01:08:58	Jailza indo até a mesa da profa com o caderno.		
01:09:25		Profa avisando que todos devem escrever com letra cursiva.	
01:09:41	Profa corrigindo o caderno de Jailza.	Reginaldo tentando ler a palavra “país”. Pesquisadora intervindo e auxiliando-o a responder às questões do quadro.	
01:11:11		Profa perguntando aos alunos: quem é a personagem? De quem essa história fala ? Quem está vivendo essa história?	Filmagem das perguntas escritas no quadro. Responda: 1)Qual é o título da poesia? 2)Qual o nome do autor da poesia? 3) Quem é a personagem da poesia?
01:13:31	Profa indo carteira de Arlete e corrigindo o exercício que ela está fazendo.		
01:14:50	Pesquisadora falando com a profa que Reginaldo está fazendo a leitura de outro texto.	Reginaldo lendo em voz alta o texto para ele mesmo.	
01:16:17	Reginaldo dizendo que vai pular a página. A profa perguntando se ele respndeu à terceira questão. Reginaldo lendo a pergunta e demonstrando que não sabe identificar o personagem do texto.		
01:17:14		Alunos respondendo à questão. Profa discutindo a respeito da resposta da pergunta com a turma.	
01:17:44		Profa dizendo que vai formular mais questões sobre a poesia.	
01:17:48	Silvana dizendo à profa que não está entendendo. A profa explicando como fazer a atividade.		
01:18:51		Profa avisando que vai escrever com outro tipo de letra..	Profa escreve no quadro com a letra de imprensa: Procure na poesia palavras que rimem com: linho – chão – enxada – nariz –
01:19:25		Profa explicando a atividade com rimas para os alunos e esclarecendo as dúvidas.	
01:24:16	Reginaldo falando para si mesmo sobre a rima da palavra ‘chão’.		Os outros alunos estão em silêncio.
01:25:11	Reginaldo perguntando à profa sobre suas dúvidas para a rima de ‘enxada’.		Língua falada e língua escrita – “prantada” e “plantada” rimando com enxada.
01:26:24	Profa perguntando à Arlete se terminou o serviço que ela lhe deu.		
01:26:51	Reginaldo perguntando à profa sobre a rima da palavra ‘nariz’.		
01:27:16	Dineuza falando que rima com ‘país’, mas não escreve com z. Profa explicando a diferença entre a fala e a escrita.		Diferença entre língua falada e língua escrita.
01:27:25	Reginaldo dizendo à profa que no livro não tem a palavra ‘país’.		
01:28:46			Término da filmagem.

Embora a aula começasse às 18:40, somente três estudantes – Dineuza, José Geraldo e Aparecida – haviam chegado até às 18:58, quando se iniciou a filmagem. No decorrer da aula chegaram Silvana, Jailza, Reinaldo, Arlete e Reginaldo. Em nenhuma das aulas filmadas, observou-se a professora apresentando o planejamento, os objetivos e o desenvolvimento das atividades previstas para o dia. Segundo a professora Salete, os temas e conteúdos a serem trabalhados eram definidos por ela. Entretanto, durante o ano letivo, a coordenação pedagógica propunha alguns projetos a serem desenvolvidos por todas as turmas da escola.

A professora deu início à aula entregando um livro didático aos estudantes para que fizessem uma leitura silenciosa do texto trabalhado na aula anterior a que a pesquisadora não esteve presente. O texto em questão, segundo a professora Salete, era uma poesia “Caipira” impressa no livro didático *História e Geografia: interagindo e percebendo o mundo*, da 2ª série. Entretanto, como se pode visualizar no Mapa de Eventos (QUADRO 8) e na FIG. 1, trata-se, na realidade, da primeira estrofe da canção *Caipira*, composta por Joel Marques e Maracai e gravada por Chitãozinho e Xororó no disco *Planeta Azul* em 1991, pela Polygram, como consta na referência no livro didático utilizado para a leitura do texto. Isso mostra que houve um equívoco quanto ao reconhecimento do gênero textual. Batista *et al* (2005) orientam que a capacidade de reconhecer os gêneros textuais, de identificar suas características gerais, de buscar informações sobre o autor, a época em que o texto em questão foi publicado, com que objetivos foi escrito favorece o trabalho de compreensão e “de fruição do que vai ser lido, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais bem informado e interessado, mais capaz de tirar proveito do que lê” (BATISTA *et al*, 2005, p. 69).

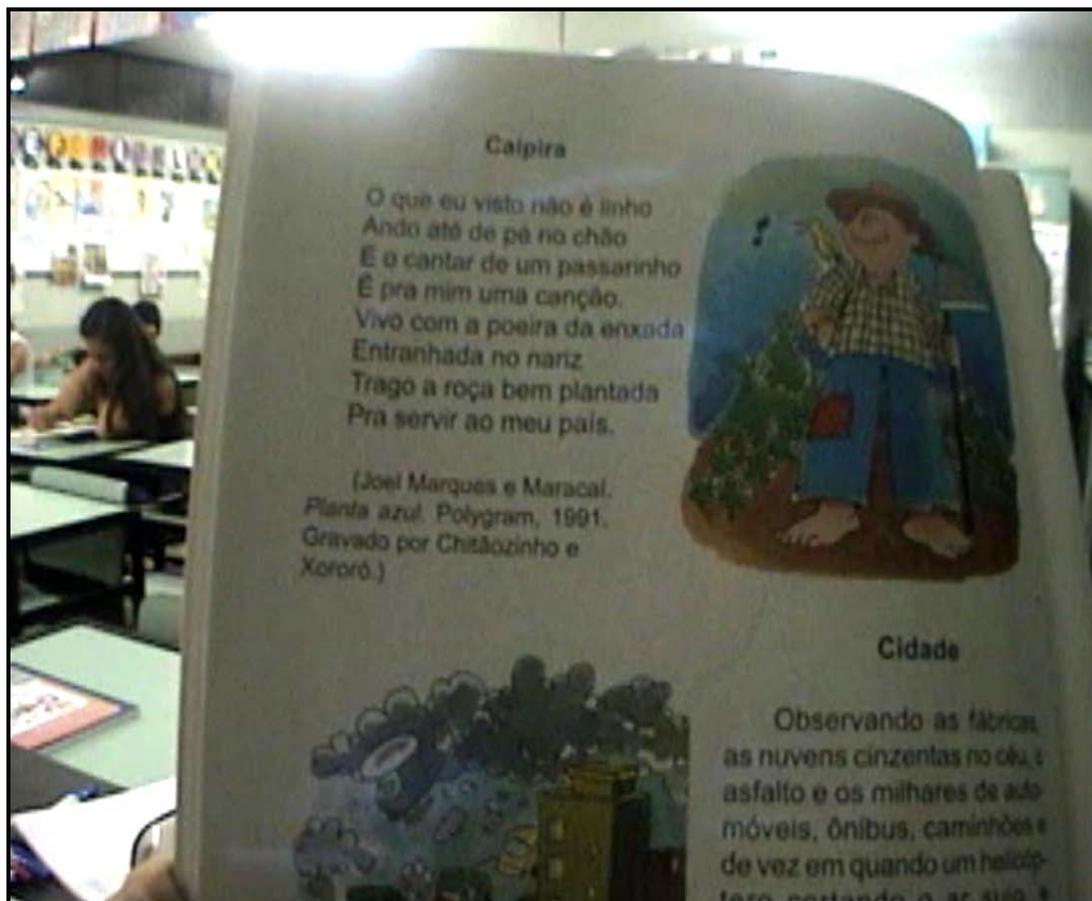


FIGURA 13 – Texto *Caipira*

A leitura silenciosa do texto mencionado pelos estudantes teve a duração de nove minutos, quando a professora solicitou que Aparecida fizesse a leitura em voz alta do texto para a turma. Durante a leitura silenciosa, alguns estudantes foram chegando, e os outros permaneceram quase imóveis em suas carteiras olhando para o texto. Alguns faziam movimentos com os lábios. Nenhum estudante pediu ajuda à professora ou aos colegas. Após a leitura da Aparecida, foi solicitada à Dineuza, ao José Geraldo e ao Reginaldo que fizessem também a leitura para a turma. Enquanto isso, a professora acompanhava, da carteira de um estudante cada leitura, seguindo com o dedo e fazendo intervenções chamando a atenção para a decodificação correta das palavras.

Em seguida, a professora Salete escreveu no quadro a estrofe, omitindo as rimas para que os estudantes as completassem. Enquanto eles faziam essa atividade, a professora chamou à sua mesa alguns estudantes: a Jailza para ler palavras e um pequeno texto; o Reinaldo, para ler palavras que faltavam sílabas; a Silvana caberia a leitura de *Caipira* e a Arlete, algumas palavras e o alfabeto. Entre uma leitura e outra, a professora corrigiu o exercício nos cadernos dos estudantes que levaram até sua mesa.

Posteriormente, ela escreveu perguntas no quadro referentes ao texto e propôs uma atividade para que os estudantes localizassem as rimas do mesmo. Durante a realização dessas atividades, houve pouca interação professora-estudante e estudante-estudante. Depois de fazerem o trabalho em silêncio, quem conseguia terminar levava o caderno para ser corrigido pela professora, em sua mesa.

Dos subeventos ocorridos nessa aula, foi selecionado um em que houve uma maior interação entre os participantes e possibilitou o exame e a análise de como os membros dessa sala de aula construíram os significados e sentidos da leitura desse texto.

4.2.1 - “De quem que essa história tá falando?”

A partir de 01:02:24, iniciou-se a interpretação escrita do texto orientada por três questões que a professora escreveu no quadro: Qual é o título da poesia? Qual o nome do autor da poesia? Quem é a personagem da poesia? Durante 14 minutos, Reginaldo e Dineuza dialogaram com a professora e com a pesquisadora na tentativa de compreender as duas primeiras perguntas e de respondê-las. O subevento selecionado focaliza o momento em que os estudantes dialogam com a professora sobre a última questão.

No Quadro 9, apresenta-se a microanálise desse subevento que transcorreu no intervalo de 01:16:19 às 01:18:12. A transcrição das sequências discursivas foram organizadas em unidades de mensagens em que os turnos de fala são representados em pequenos grupos de palavras dispostos em linhas numeradas. Castanheira (2004) esclarece que a unidade de mensagem é vista como uma unidade social mínima e não uma unidade linguística (gramatical) configurada nos limites da emissão identificados por sinais contextualizados tais como, tonicidade, entonação, pausa e até gestos, de acordo com Gumperz (1986). Desse modo, identificar a relação semântica existente entre as unidades de mensagens “fornece elementos para que o pesquisador interprete a intenção do ato dos falante, conforme postulam Gumperz (1986) e Kelly (1999), além de Green e Wallat (1979)” (CASTANHEIRA, 2004, p. 78).

Mediante isso, o quadro foi organizado da seguinte maneira: na primeira coluna, estão registrados os números das linhas da transcrição da gravação do subevento em fita de vídeo; na segunda, terceira, quarta e quinta colunas, estão transcritas as unidades de

mensagens dos participantes que interagiram durante o subevento; e, na última coluna, apresentam-se os comentários da pesquisadora e as informações contextuais.

QUADRO 9 – Interpretação escrita da poesia *Caipira* com a ajuda da professora

SEQUÊNCIA INTERACIONAL - Aula – 10/09/2007 – Interpretação escrita da poesia *Caipira* com ajuda da professora

Linha	Professora Salete	Reginaldo	Dineuza	Silvana	Comentários da pesquisadora
1730	Cê respondeu a três?				<p>Profa está sentada em sua mesa. Reginaldo coloca o livro aberto na cabeça e lê a pergunta escrita no quadro.</p> <p>Reginaldo tira o livro da cabeça.</p> <p>Reginaldo começa a ler o texto.</p>
1731		Quê?			
1732		Não respondi não...			
1733		O...			
1734		que...			
1735		é...			
1736		a...			
1737		per...			
1738		só...			
1739		nagem...			
1740		da			
1741		es			
1742		tória?			
1743		Quê que é personagem...			
1744	Quem...				
1745	quem...				
1746		Quem é?			
1747		Agora o problema é isso...			
1748	De quem que essa história tá falando?				
1749		Do papagaio /			
1750		do passarinho...			
1751	Passarinho?				
1752		Quem que é o personagem?			
1753	É...				
1754		Vou voltar à confusão			
1755		de novo...			
1756		O que			
1757		Eu			
1758		visto			
1759		não é			
1760		linho...			

Linha	Professora Salete	Reginaldo	Dineuza	Silvana	Comentários da pesquisadora
1761	Sobre o quê que o autor tá escrevendo aí...				
1762		Ah...			
1763		Mas o que ele tá escrevendo aqui é muito...			
1764		Porque aqui olha pro cê ver...			
1765	Não,				
1766	sobre				
1767	quem				
1768	ele tá escrevendo...				
1769			Chitãozinho e Xororó?		
1770	Hum?				
1771			Chitãozinho e Xororó...		
1772	Não...				
1773	Eles são apenas				
1774	os cantores...				
1775	Não foram eles que fize (...)				
1776			O caipira?		
1777	Hum?				
1778			O caipira		
1779	É...				
1780	A personagem aí em vez de ter um nome tá colocado...				
1781		O caipira de novo...			
1782		Fessora?			
1783	É...				
1784		Por que que é ele na...			
1785		na três?			
1786	Porque a personagem que tá sendo contada				
1787	tá sendo contada a história dele				
1788	é ele...				
1789		O caipira...			
1790		Vou escrever de novo aqui...			
1791		A mesma coisa...			
1792	É...				

Linha	Professora Salete	Reginaldo	Dineuza	Silvana	Comentários da pesquisadora
1793 1794 1795 1796	Vou passar mais uma questão sobre a poesia...			Oh professora... Não to entendendo esse negócio não.....	Profa se levanta e vai para o quadro. A profa interrompeu a ação para dialogar com a Silvana.
1797 1798 1799	O quê?			Ó...	
1800 1801 1802	O título...			O de cima foi... Pois é... Escrever Caipira...	Silvana aponta para o quadro.
1803 1804 1805 1806	É... É o título...			Aí embaixo é pra escrever...	
1807 1808 1809 1810	O autor...			O autor da ... Pois é... E o debaixo?	
1811 1812	O autor... O debaixo tá perguntando quem é a personagem dessa história...				
1813 1814	Sobre quem esse escritor escreveu... Sobre o caipira...				
1815 1816		Minha nossa...!			

Durante o diálogo com a professora e com a pesquisadora os estudantes procuram esclarecer as dúvidas sobre as duas primeiras perguntas do texto. Depois eles mantiveram em silêncio em suas carteiras continuando a fazer o exercício. A pesquisadora mostra à professora que Reginaldo estava lendo outro texto do livro. A professora Salete pergunta a ele se já havia respondido à terceira questão escrita no quadro. Da linha 1733 a 1742, ele decodifica a pergunta e anuncia que desconhece o significado: “*Quê que é personagem...*”

A professora faz várias tentativas para lhe explicar: “*De quem que essa história tá falando?*” (linha 1748); “*Sobre o quê que o autor tá escrevendo aí...*” (Linha 1761); “[...] *sobre quem ele tá escrevendo...*” (Linhas 1766-1768). A princípio, Reginaldo pressupõe que a resposta estaria nas palavras grafadas no texto, pois ele se põe a fazer a leitura novamente (Linhas 1745-1760). Mediante a dificuldade apresentada por ele, a professora tenta levá-lo a compreender o que seja *personagem*. Esse esforço da professora mostrar que ela assumiu o papel de mediador entre o estudante e o objeto de conhecimento, intervindo e provocando avanços no desenvolvimento mental. Segundo Vygotsky (2008a), o (a) professor (a) deve orientar o aprendizado no sentido de se produzir desenvolvimento mental e cultural dos estudantes por meio da criação de zonas de desenvolvimento proximal.³⁰

As intervenções feitas pela professora Salete foram acompanhadas por Dineuza, do outro lado da sala, que arrisca falando baixinho: “*Chitãozinho e Xororó?*” (Linha 1769). Assim que a professora esclarece que esses são os cantores, deixando entrever, portanto, que não são os personagens, Dineuza anuncia sua nova hipótese perguntando baixinho: “*O caipira?*” (Linha 1766).

A resposta da Dineuza, referendada pela professora, desencadeia em Reginaldo e Silvana a necessidade de compreender o sentido da palavra *caipira*. Nas linhas 1781-1782 e 1784-1785, Reginaldo declara: “*O caipira de novo... Fessora?*” “*Por que que é ele na... na três?*” Silvana, por sua vez, nas linhas 1798-1799, 1801-1802 e 1805-1806, questiona o fato de título e de o personagem ser a mesma palavra. Esse fato evidencia que a palavra está carregada de sentidos construídos na experiência, estando relacionada diretamente ao contexto em que é anunciada e aos sentidos dados por cada um dos interlocutores.

Pensando com Vygotsky e Bakhtin, pode-se entender a pluralidade de sentidos que o leitor agrega ao texto em função dos sentidos do que se diz sobre o texto e da

³⁰ A zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação ou em estado embrionário, dependendo de intervenção ou mediação para seu desenvolvimento efetivo. (VYGOTSKY, 2008a, p. 97).

subjetividade que emerge naquilo que podemos chamar de entrelinhas do discurso produzido nas interações entre professora e alunos e entre os próprios alunos.

As práticas discursivas estabelecidas nessa sala de aula, em geral, são mediadas pela professora, que precisava estar atenta às singularidades de cada estudante, considerando os significados dados por cada um deles. Entretanto, em todo esse evento de leitura, não se evidenciou uma intervenção que desse oportunidade de se dialogar com o conhecimento de mundo e com as experiências acumuladas por esses jovens e adultos para favorecer a construção de sentido dessa leitura. Diante dos questionamentos dos estudantes, a professora retoma o que está posto como pergunta e respostas previstas para essa atividade: “*O debaixo tá perguntando quem é a personagem dessa história... Sobre quem esse escritor escreveu... Sobre o caipira...*” (Linhas 1812 a 1815). Essas palavras da professora parecem colocar a construção de sentido da leitura como algo indecifrável, solitário e de difícil acesso. O que leva, inclusive, Reginaldo a desabafar: “*Minha nossa...!*” (Linha 1816).

A análise desse subevento permitiu ver que identificar as informações pontuais presentes no texto, a produção de inferências e a interrelação dos não ditos e das entrelinhas é essencial quando se tem, como objetivo, ler produzindo sentidos, pois permitem a compreensão global do texto, a configuração de um todo coerente e consistente. Como isso não aconteceu, Silvana e Reginaldo disseram, nas entrelinhas, que não conseguiram compreender o texto: “*Por que que é ele na... na três?* (Linha 1784); “*Oh professora... Não to entendendo esse negócio não...*” (Linhas 1765-1766). Visto que a capacidade de compreensão não é inata, ela precisa ser ensinada, exercitada e ampliada, deve portanto, ser trabalhada explicitamente em sala de aula. E, isso constitui a principal meta do ensino da leitura a ser desenvolvida pelo professor, como afirmam Batista *et al* (2005).

Foi interessante perceber que a professora apresentou mudanças relativas à sua prática quando se examina e contrasta os vídeos gravados das aulas dos anos de 2007 e de 2008. Essas mudanças podem ter sido facilitadas pelas interações das pesquisadoras com a professora e com os alunos. Para fazer o contraste, entre a aula do dia 10/09/07 apresenta-se a seguir o mapa de eventos da aula do dia 02/06/08 (QUADRO 10) que possibilita a visualização dessas mudanças que repercutiram na forma como os participantes se posicionaram no grupo e em relação à aprendizagem da leitura e à apropriação dos significados e sentidos da mesma.

4.2.2 - *Ele deixou bem claro / o quê / que ele quer passar / pro cês/ com esse... / com esse anúncio aí?*

No início do ano letivo de 2008, havia 35 estudantes matriculados na turma do Básico 2. Dentre esses, Agnaldo, Dimas, José Geraldo, Pedro, Reinaldo, Silvana, Wanderson e Zilda, que participaram da turma do ano de 2007 e ficaram retidos por não apresentarem o desempenho esperado.³¹ Os problemas de frequência e evasão permaneceram, como no ano anterior. Entretanto, percebe-se que houve maior interação entre os participantes, mais oportunidades de aprendizagem dos aspectos estruturais de um texto, de construção verbal e escrita de sentidos de leitura (QUADRO 6), além da utilização de vários gêneros textuais circulantes na vida cotidiana desses jovens e adultos (QUADRO 7).

Em 2007, naquele grupo, observou-se que as interações, sempre passavam pela figura da professora e, na maioria das vezes, pelos mesmos estudantes. Já no grupo constituído em 2008, há vários eventos registrados em que ocorreu simultaneidade de interações e a participação de vários estudantes com o propósito de tornar a leitura e a escrita objetos de estudo. Ouviram-se mais vozes e menos silêncios.

³¹ Os critérios e formas de classificação e de reclassificação dos estudantes da EJA da EMHR foram descritos no capítulo 3.

QUADRO 10 – Mapa de Eventos da aula do dia 02/06/2008

Mapa de Eventos da aula do dia 02/06/2008 na EMHR

Tempo	Atividades individualizadas	Atividades com a sala toda	Comentários da pesquisadora
00:00:00		Alunos estão aguardando o começo da aula.	A filmagem se iniciou às 18:52 com Luiz Carlos, Angélica, José Geraldo, Pedro, Reinaldo, Eva e Terezinha assentados em suas carteiras e em silêncio.
00:00:53	Profa chamando atenção de Pedro por faltar de aula.		Silvanei, Silvana, Jailza e Arlete chegando à sala em silêncio.
00:04:47	Profa procurando crachá no armário, pede ajuda à Eva.		
00:06:02		Profa entregando uma folha, e os alunos leem, silenciosamente, o que está escrito.	Atividade sobre anúncio de um carro.
00:10:29	Eva pedindo à Profa a borracha emprestada.		Modesto chegando na sala.
00:11:13	Silvanei avisa à profa que está indo para sala de outra profa.		
00:11:36	Pesquisadora solicitando à profa a folha para poder filmá-la.	Profa pedindo à Terezinha para ler o anúncio retirado de um jornal.	Terezinha lê fluentemente enquanto a câmera focaliza o anúncio: Vendo um carro modelo ELBA CSL, ano 1991, cor vinho. O carro nunca foi batido e está bem conservado. Estou vendendo barato. Você não pode perder essa oportunidade. Quem se interessar pode procurar por Antônio da Silva, no telefone 5555-5555.
00:12:13		Profa discutindo sobre a função e o uso de um anúncio.	
00:13:33		Profa fazendo a interpretação do anúncio. Falando sobre carros, abreviações e estrutura do anúncio.	
00:20:04	Profa pedindo ao Luiz Carlos que leia novamente o anúncio.		Luiz Carlos lê com fluência em tom baixo.
00:21:43	Profa mandando o José Geraldo ler de novo o anúncio.		José Geraldo lê soletrando e muito baixo.
00:24:51	Profa solicitando à Eva que leia o exercício número 1 da folha, duas vezes.		Na mesma folha do anúncio, há cinco questões de interpretação do texto. Eva lê: 1) Qual o objetivo desse texto?
00:25:33		Profa perguntando à turma qual é o objetivo desse texto e pedindo que escrevam a resposta na folha.	As questões consistem em localizar informações no texto.
00:27:25	Profa pede à Jailza para fazer a leitura do numero 2.		Jailza lê soletrando, muito baixo: 2) O que está sendo vendido?
00:27:55		Profa pedindo à todos repitam a pergunta lida pela colega e falem a resposta da mesma.	
00:31:25	Profa orienta Pedro na resposta de uma das perguntas. Em seguida, chega à carteira de Sr. Sebastião e dos outros alunos e os orienta também.		
00:33:14		Profa chama atenção para correspondência entre a pergunta e a resposta.	
00:34:15	Profa pede a Pedro para ler o número 3.	Profa pergunta quem é o autor do texto. Alguns alunos respondem que é o dono do carro.	Pedro lê: 3) Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido. Por que o autor diz isso?
00:37:01		Profa ditando a resposta da pergunta do exercício e escrevendo no quadro para eles copiarem.	Resposta: 'para vender o carro rápido.'
00:39:56	Profa: 'Reinaldo, dá conta de ler o número 4?' Reinaldo lê. Em seguida, profa dá a resposta da pergunta e pede que copiem o texto.		Reinaldo lê: 4) Qual é o nome de quem está vendendo?

00:42:58	Profa chamando atenção de Pedro para a forma como está copiando a resposta.		
00:43:39	Profa pedindo que Sebastião faça a leitura do número 5.		Profa faz várias intervenções na leitura de Sebastião: 5) Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato?
00:45:29		Profa devolvendo a pergunta lida para os alunos e passando nas carteiras para verificar as respostas.	
00:48:41		Bate o sinal para merenda.	
00:49:25	Pesquisadora pedindo que Terezinha assinar sua participação na pesquisa.		
00:50:35	Pesquisadora pedindo aos outros alunos para assinarem o termo de participação da pesquisa.		
00:52:20		Profa entrando na sala, entregando livros para os alunos e pedindo que abram na pág. 113 do livro.	Livro: Pré-livro Alfabetização – 2ª Parte - Programa Educação para a Qualidade do Trabalho – MEC. Exercício: ANÚNCIO
00:55:56	Pesquisadora filmando a capa do livro utilizado e em seguida, o exercício.	Profa pedindo que leiam o exercício número 11.	Enunciado do exercício: Leia o anúncio da oferta de bicicleta.
00:59:35		Profa perguntando aos alunos que tipo de texto é esse e o que está sendo vendido. Verificando se o anúncio está bom. Chamando atenção para os destaques da escrita para a venda (desenho, letra, telefone, preço)	Análise da estrutura e interpretação oral do texto.
01:02:41	Profa solicitando à pesquisadora que leia trecho com letra muito pequena que ela percebeu no anúncio.		Pesquisadora lê: Oferta válida até 20/05 ou enquanto durar o estoque.
01:02:52		Profa fazendo interpretação crítica dessa informação do anúncio.	
01:03:33		Profa falando que agora irão criar um anúncio seguindo o modelo do livro.	
01:09:16	Cantineira entrando na sala e entregando um doce aos alunos e a professora.		Pedro, Eva e Reinaldo conversaram com a profa durante a escrita. Pedro, Sebastião e José Geraldo não estão escrevendo.
01:18:51		Profa fazendo a chamada dos alunos.	
01:22:01		Profa pedindo que tragam o caderno se já tiverem terminado de escrever o anúncio.	
01:22:18	Profa pedindo a Pedro que pegue o modelo do anúncio e mude o produto.		
01:22:43		Profa pedindo que quem tiver terminado leve o caderno até à mesa dela.	
01:23:27	Sebastião levando o caderno até a profa, que dá sugestões de como ele pode melhorar seu anúncio.		Filmagem do anúncio escrito por Sebastião.
01:25:12	José Geraldo e Eva levando o caderno para a profa corrigir.		Filmagem do anúncio escrito por José Geraldo.
01:27:41	Depois de corrigir o anúncio de José Geraldo, profa verifica o da Terezinha.		Filmagem do anúncio escrito por Terezinha.
01:29:09	Modesto levando o caderno para a profa corrigir.		
01:30:15	Pedro entregando o caderno para profa corrigir.		Pedro copiou o primeiro anúncio trabalhado na aula.
01:31:11	Profa pedindo que Luiz Carlos, Silvana e Reinaldo levem o caderno para que ela veja o que eles fizeram até agora.		
01:31:25	Jailza levando caderno até à mesa da profa.		Filmagem do anúncio escrito por Jailza.
01:32:00		Fim da filmagem.	

O mapa de eventos de 02/06/08 (QUADRO 10) mostra que, nesse dia, a aula também não se iniciou no horário oficial. Às 18:52, quando começou a filmagem, Luiz Carlos, José Geraldo, Terezinha, Eva, Reinaldo, Angélica e Pedro já estavam assentados em suas carteiras e em silêncio. Em seguida, chegaram o Silvanei, Silvana, Jailza, Arlete e Modesto. Nessa data, Silvanei foi transferido para a turma do Básico 3, depois de ser avaliado pelas professoras e pela coordenadora pedagógica.

Aos 00:06:02, a turma continuava em silêncio, quando a professora Salete passou em cada carteira entregando aos estudantes uma folha xerocada. Alguns olharam a folha e começaram a ler silenciosamente Também, a professora não disse aos estudantes qual tema seria trabalhado, qual a metodologia, quais os objetivos e quais os resultados esperados. Ela apenas lhes pediu que lessem o texto. A folha entregue continha um anúncio classificado de venda de um carro e questões de interpretação desse texto (FIGURA 2). Durante a leitura silenciosa, que teve a duração de cinco minutos, veem-se os estudantes movimentando os lábios, demonstrando que estavam tentando ler. Entretanto, nenhum estudante solicitou ajuda, mesmo os que apresentavam pouco domínio da decodificação, visto que eles se encontravam em diversos níveis do processo de aprendizagem da leitura.

Leia o anúncio abaixo, retirado de um jornal.

Vendo um carro modelo Elba CSL, ano 1991, cor vinho. O carro nunca foi batido e está bem conservado. Estou vendendo barato. Você não pode perder essa oportunidade. Quem se interessar pode procurar por Antônio da Silva, no telefone 5555-55 55.

Responda:

1. Qual o objetivo desse texto? _____
2. O que está sendo vendido? _____
3. Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido barato. Por que o autor diz isso no texto? _____
4. Qual é o nome de quem está vendendo? _____
5. Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato? _____

FIGURA 14 – Atividade de leitura e interpretação escrita de anúncio classificado

No final da aula, constata-se que a proposta de trabalho da professora Salete consistia em apresentar à turma dois modelos de anúncios classificados tendo em vista alguns objetivos: identificação do gênero textual, leitura, interpretação escrita, construção de sentidos da leitura, identificação dos aspectos estruturais, usos e funções. A partir desses modelos e tendo em vista os objetivos mencionados, os estudantes criariam um anúncio em sala de aula.

Esse conjunto de ações de atividades empreendidas pelos participantes procurava cumprir o objetivo proposto pela professora – ler e escrever um anúncio – se configura como um evento denominado *Leitura e Escrita de Anúncio Classificado*. Desse evento, que teve a duração de 92 minutos gravados em vídeo, foram selecionados cinco subeventos que serão apresentados a seguir, pois permitem uma melhor análise do objeto de estudo dessa pesquisa: o quê, como, para que, para quem, por que se leu nessa sala de aula e com quais objetivos e resultados. Os subeventos foram transcritos em unidades de mensagens e organizados em quadros com as sequências discursivas, para facilitar a visualização dos discursos e ações dos participantes.

O primeiro subevento teve início às 00:11:36 e teve a duração de oito minutos, após a leitura do anúncio pela Terezinha, em voz alta para toda a turma, a pedido da professora. A transcrição desse subevento está apresentada no Quadro 11.

Tanto esse, quanto os outros quatro quadros a seguir, serão apresentados em unidades de mensagens no mesmo formato dos anteriores: na primeira coluna, estão registrados os números das linhas da transcrição da gravação do subevento em fita de vídeo; nas colunas intermediárias, as transcrições das unidades de mensagens dos participantes que interagiram durante o subevento; e, na última coluna, comentários da pesquisadora e as informações contextuais.

QUADRO 11 – Gênero Anúncio Classificado – Uso e função

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Gênero Anúncio Classificado / Uso e função – Aula – 02/06/2008

Linha	Professora Salete	Estudantes/Turma	José Geraldo	Eva	Terezinha	Comentários da pesquisadora	
0100	Então o quê que isto é?	Anúncio				Após a leitura em voz alta pela Terezinha, a profa inicia a interpretação do anúncio. Profa está de pé de frente pra turma com a folha do anúncio na mão. Estudantes participam da aula respondendo às perguntas da profa. Sebastião chegando e assentando na carteira.	
0101							
0102	Um anúncio						
0103	né?						
0104	O anúncio ele serve pra quê						
0105	a gente quando faz um anúncio a gente faz pra quê						
0106				anunciar uma planta			
0107	ou anunciar um objeto						
0108	né						
0109	um carro						
0110	Anunciar alguma coisa que a gente que						
0111	vender						
0112	Trocar...						
0113	Comprar...						
0114	né?						
0115	É:::						
0116	esse anúncio aí						
0117	ele foi tirado de onde?						
0118			Do jornal.				
0119	Jornal... o anúncio pode ser pode aparecer também...						
0120	Se não for no jornal,						
0121	ele pode aparecer						
0122	aonde?						
0123			Pode ser				
0124	Sobre						
0125	pode						
0126	Quando as pessoas querem						
0127	vender alguma coisa						
0128	O quê que elas fazem?						
0129			Pode ser por internet...				
0130							
0131			Pode ser internet...	Pode pôr na televisão...			
0132	Humhum						

Linha	Professora Salete	Estudantes/Turma	José Geraldo	Eva	Terezinha	Comentários da pesquisadora
0133	na própria porta de casa...					
0134	né?					
0135	Então					
0136	é					
0137	o anúncio					
0138	ele tem					
0139	umas:::					
0140	orientações					
0141	pro alu/					
0142	pro					
0143	pra pessoa fazer um anúncio bem feito...					
0144	né?					
0145	Igual um outro dia a gente viu					
0146	uma propaganda,					
0147	tava faltando o quê na propaganda?					
0148			O endereço?			
0149	O endereço de onde ele de ser...					
0150	né?					
0151	Era					
0152	um <i>show</i>					
0153	que não tinha o endereço de onde ia acontecer...					
0154	Eu coloquei em Belo Horizonte...					
0155	Mas Belo Horizonte é muito grande...					
0156	né?					
0157	Então esse anúncio aí...					
0158	Cês acham que a pessoa					
0159	que fez o anúncio					
0160	ela foi					
0161	direta					
0162	no que ela queria?					
0163	Da venda que ela queria fazer?					

Linha	Professora Salete	Estudantes/Turma	José Geraldo	Eva	Terezinha	Comentários da pesquisadora
0164	Ou ela ficou					
0165	rodeando					
0166	o assunto...					
0167	Rodeando pra falar o que ela queria?					
0168			Pelo menos ela colocou o telefone... né?			
0169						
0170	É...					
0171	Mas eu quero saber se ela foi direta no assunto...					
0172	Ou se ela ficou					
0173	fazendo					
0174	voltas					
0175	e voltas					
0176	pra chegar					
0177	a falar o quê que ela queria?					
0178		Não...				
0179				Foi direto no assunto...		
0180	Foi direto no assunto...					
0181	né?					
0182	Não ficou contando caso...					
0183	Nem nada...					
0184	Pra depois falar o que ela queria...					
0185	Foi direto no assunto...					
0186	Qual que é o assunto?					
0187			Venda do carro			
0188	Vender?					
0189		Um carro				
0190	Um carro...					
0191	É:::					
0192	ele					
0193	destacou bem aquilo que ele queria vender? Colocou aquilo que ele queria vender					
0194	bem assim					

Linha	Professora Salete	Estudantes/Turma	José Geraldo	Eva	Terezinha	Comentários da pesquisadora
0195	centralizado no texto... Chamando atenção?					
0196			Não			
0197	Olha aí... olha					
0198	“vendo um					
0199	carro					
0200	modelo Elba”...					
0201	Como que ele né em relação ao resto do texto?					
0202	A escrita?					
0203						
0204						Ele colocou... né?
0205	Colocou...					
0206	Por quê?					
0207						
0208						Porque as letras tão maiores... aqui em cima
0209						

Inicialmente, a professora Salete se dirigiu aos estudantes na tentativa de que identificassem o tipo do gênero textual do trecho lido e depois, as finalidades e funções do anúncio: “*Então o quê que isto é?*”; “*A gente quando faz um anúncio a gente faz pra quê?*”; “*Esse anúncio aí ele foi tirado de onde?*”; “*Quando as pessoas querem vender alguma coisa, o que que elas fazem?*” (Linhas 0100, 0105, 0116-0118 e 0120 a 0122). No diálogo que ela tentou estabelecer com eles, alguns estudantes tomaram mais os turnos de fala. Nota-se que ocorreu uma concentração de interações nos espaços professora – José Geraldo (Linhas 0106, 0118, 129, 0131, 0148 e 0168). Nessas falas, José Geraldo expressou seus conhecimentos prévios em relação aos portadores de textos, os usos e às funções do anúncio, ao gênero textual que parece ser de domínio semântico dele uma vez que trabalha como comerciante autônomo. À medida que as interações entre eles foram acontecendo, outros estudantes também demonstravam seus conhecimentos em relação ao objeto de estudo. Inclusive, a professora relembra à turma outro gênero textual trabalhado pela turma – propaganda –, em aulas anteriores, traçando um paralelo entre eles (Linhas 0145 a 0156).

Em seguida, ela inicia um diálogo com a turma toda com o objetivo de interpretar os sentidos do texto e de identificar os aspectos estruturais de um anúncio classificado. Como os estudantes não respondem às perguntas, ela repete várias vezes e com enunciados diferentes, procurando torná-las mais claras, como se vê nas linhas 0157 a 0177. Isso parece surtir efeito, pois ora a turma responde (Linhas 0178, 0189); ora a Eva (Linha 0179); ora a Terezinha, que até então não tinha se pronunciado: “*Ele colocou... né?*” (Linha 0204), “*Porque as letras tão maiores... aqui em cima*” (Linha 0207 a 0209).

A professora Salete continua indicando os recursos visuais que podem ser usados para chamar a atenção do leitor no caso do anúncio. Ela pede que os estudantes verifiquem se no texto há abreviações. Ela ensina o que significam e para que servem as abreviações, lembrando que eles já haviam estudado sobre isso em outro texto. Terezinha identifica que no texto há a abreviação *CSL*. Nesse instante, a professora criou várias oportunidades de aprendizagem e de construção de sentidos da leitura a partir dos conhecimentos prévios e da leitura de mundo dos participantes dessa sala de aula. No Quadro 12, apresentam as sequências interacionais que evidenciam esse fato.

QUADRO 12 – Construção de sentido da leitura do anúncio classificado

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Conhecimento prévio / Construção de Sentido da leitura - Aula – 02/06/2008

Linha	Professora Salete	José Geraldo	Reinaldo	Silvana	Modesto	Comentários da pesquisadora
0303	[...] Quem entende de carro aí					Profa escreve a sigla CSL no quadro.
0304	sabe o quê é esse					
0305	CSL?					
0306	Modelo A1					
0307	Elba					
0308	CSL?					
0309		CSL				
0310		eu não sei não...				
0311			Não é onde é feito o carro?			
0312	Hoje em dia tem					
0313	E					
0314	LX...					
0315	Tem...					
0316	é					
0317	Esse C					
0318	SL aí					
0319	é o modelo do carro...					
0320	O que tem no carro né...					
0321	Eu também não sei dizer que que é					
0322	esse C					
0323	SL não...					
0324	Mas isso é uma abreviação (...)					
0325		deve ser um carro mais mais forte, né...				
0326						
0327	Hum?					
0328		Essa coisa...				
0329		Considera...				
0330		Considera-se como um carro mais forte...				
0331		Mais potente...				
0332		né?				

Linha	Professora Salete	José Geraldo	Reinaldo	Silvana	Modesto	Comentários da pesquisadora
0333	Aí eu não sei por que...					
0334	é					
0335	vem assim é					
0336	por exemplo					
0337	um modelo					
0338	EL					
0339	LX porque tem quatro portas...					
0340	Outro modelo					
0341	é outra sigla					
0342	porque não tem...					
0343	Então					
0344	esse aqui eu não sei					
0345	porque que é C					
0346	SL não...					
0347	Né?					
0348	Mas					
0349	é alguma coisa					
0350	de modelo...					
0351						
0352				Se cês não sabem...Imagina a gente...	Sabe mais é quem mexe mais com carro... quem vende carro .	
0353	né?					
0354	aí					
0355	é					
0356	quem é da fábrica mais é que sabe... né?					
0357	Porquê					
0358	Por que que ela tá lançando um que é					
0359	CSL...					
0360	Porque que ela tá					
0361	lançando um outro					
0362	que é outro nome...					
0363	E					
0364	essas pessoas que entendem muito de carro (...)					
0365			Mas isso aqui,			
0366			professora,			
0367			a pessoa			

Linha	Professora Salete	José Geraldo	Reinaldo	Silvana	Modesto	Comentários da pesquisadora
0368			entende...			
0369			é depois que eles coloca assim			
0370			GSL...			
0371			Igual GTL...			
0372			é porque é aquele carro que vem completo de tudo que eles coloca nele			
0373						
0374						
0375	É					
0376	quando o carro não é					
0377	eles não coloca no anúncio...					
0378	isso aí é em relação a isso...					
0379	Porque,					
0380	às vezes, eles fazem					
0381	o mesmo					
0382	carro...					
0383	Mas um					
0384	tem algumas coisas que o outro					
0385	não tem...					
0386	Então aí					
	eles põem esses					
0387	essas siglas...					

Nesse subevento, que durou 00:01:27, pode-se observar que foi estabelecido um diálogo entre os estudantes, inclusive com a participação de Reinaldo que se manteve em silêncio na maioria das aulas filmadas. A pergunta: “[...] *Quem entende de carro aí sabe o quê é esse CSL? Modelo Al/ Elba CSL?*” (Linhas 0303 0308) propiciou uma abertura para que os estudantes pudessem expressar seus conhecimentos sobre o assunto. E eles fizeram isso: José Geraldo e Reinaldo junto com a professora tentaram entender o significado da sigla CSL levantando algumas hipóteses com base em seus conhecimentos prévios (Linhas 0309 a 0350).

Diante dessa situação, Silvana trouxe, em seu discurso, as marcas de outras vozes impregnadas por uma visão ideológica e de poder: “*Se cês não sabem...Imagina a gente...*” (Linha 0351). Isto é, a visão de que o outro sabe mais, de que o outro tem informações que ela, como alfabetizanda da EJA, não possui. Esse enunciado revela o estigma que muitos jovens e adultos analfabetos assimilam e reproduzem em suas falas: o da deficiência intelectual. As situações constrangedoras e as experiências de discriminação, vivenciadas por esses sujeitos ao longo da vida e associadas aos discursos públicos, principalmente da mídia, influenciam a autoestima contribuindo para a construção de uma identidade depreciada e para a assimilação, em seus discursos, das metáforas difundidas na sociedade letrada e nos meios de comunicação (GALVÃO e DI PIERRO, 2007).

Modesto, um dos estudantes dessa sala marcou seu lugar como diferenciado de Silvana, pois enuncia logo em seguida: “*Sabe mais é quem mexe mais com carro... quem vende carro*” (Linha 0352) revelando que o conhecimento é dinâmico e se situa em lugares diferentes dependendo do contexto, das práticas sociais, do interesse e das habilidades de cada pessoa. O enunciado dele mostra que nem todos os analfabetos internalizam o preconceito contra o analfabeto o que lhes possibilita a preservação da autoestima, a recusa à tutela e a afirmação de sua capacidade intelectual.

No transcorrer do subevento, percebe-se que esses enunciados parecem provocar na professora Salete e em Reinaldo uma disposição a realizar uma leitura dos conhecimentos já adquiridos por eles na tentativa de integrá-los aos atuais para auxiliar na construção dos sentidos da leitura do anúncio (Linhas 0365 a 0387).

Esse subevento evidenciou que ao construir o conhecimento numa ação compartilhada, num processo de mediação entre sujeitos, a heterogeneidade desse grupo enriqueceu o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando as capacidades individuais. Confirma-se, assim, a perspectiva dialética que fundamenta esta pesquisa, que considera o ser

humano um ser incompleto, um *vir a ser*, que vai sendo construído pelo próprio sujeito nas e pelas interações com “outros” em seu universo social.

Nas sequências interacionais de 00:17:56 a 00:20:04, o diálogo entre os participantes continua. A professora lhes propõe a buscarem as pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler entrelinhas, ampliando a sua compreensão. Desse modo, ao reconhecerem no anúncio os dados sobre o carro que está sendo vendido – estado de conservação do veículo, cor, preço e meios de contato – os estudantes tiveram a oportunidade de construir os sentidos da leitura desse texto, unificando e interrelacionando informações explícitas e implícitas. Assim, a leitura em voz alta feita pela Terezinha, associada aos comentários e às discussões da professora Salete com os estudantes sobre o anúncio, contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de compreensão deles, recursos apontados por Batista *et al.* (2005) como fundamentais para esse objetivo.

Para reforçar ainda mais a compreensão global do anúncio e desenvolver a fluência em leitura, a professora solicitou que outros estudantes realizassem a leitura em voz alta. Essa orientação, após uma preparação prévia, auxilia na prática da leitura fluente em diversas situações. Assim, com esse propósito, a professora pediu que Luiz Carlos fizesse a leitura em voz alta para toda a turma e em seguida, ao José Geraldo.

Esses dois subeventos estão transcritos em unidades de mensagens no Quadro 13, dispostas em colunas para facilitar o contraste da leitura dos dois estudantes, para que se possa analisar como eles leram, quanto tempo gastaram para realizar a leitura, quais e como foram as intervenções feitas pela professora. As primeiras quatro colunas se referem ao subevento da leitura de Luiz Carlos; da quinta à oitava coluna, ao da leitura de José Geraldo. Nas colunas sombreadas, estão registradas as unidades de mensagens correspondentes à leitura de ambos.

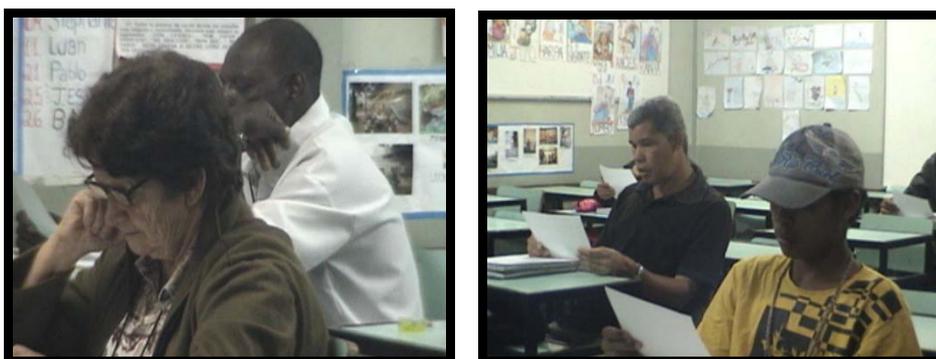


FIGURA 15 – Luiz Carlos e José Geraldo lendo anúncio em sala de aula

QUADRO 13 – Leitura do anúncio feita por Luiz Carlos e José Geraldo

SEQUÊNCIA INTERACIONAL - Leitura do anúncio feita por Luiz Carlos e José Geraldo - Aula – 02/06/08

Linha	Professora Salete	Luiz Carlos	Comentários da Pesquisadora	Linha	Professora Salete	José Geraldo	Comentários da Pesquisadora
0474	Hum-hum...		Profa solicita a Luiz	0543	É:::		Profa solicita ao José Geraldo que faça a leitura do anúncio em tom muito baixo. Iniciou: 00:21:51 Profa faz intervenções durante a leitura.
0475	Vamos ler mais uma vez...		Carlos que leia o texto em voz alta.	0544	Geraldo...		
0476	Seu Luiz, lê aí pra nós			0545	leia aí...		
0477	o anúncio...			0546		Vos... Você...	
0478		Vende-se um carro... Um	Iniciou às 00:20:06 da	0547	Não é você não...		
0479		carro...	filmagem.	0548	Vendo...	Vendo...	
0480		Modelo		0549		Um...	
0481		Elba...		0550		Car/ro...	
0482		Elba...		0551		modelo...	
0483		Elba...		0552		Elba...	
0484		S		0553			
0485		MG...		0554	El		
0486		Não...		0555	ba...		
0487		S...		0556		É...	
0488		C né...		0557		C...	
0489		C...	Os outros estudantes	0558		C...	
0490		SL...	acompanham a leitura em	0559		CL...	
0491		Ano	silêncio.	0560		não...	
0492		noventa e um...		0561		não...	
0493		Mil novecentos e noventa		0562	Ano...		
0494		e um...		0563		Ano...	
0495		Cor		0564		noventa e um...	
0496		vê...		0565		cor...	
0497		Vinho...		0566		cor vim...	
0498		O		0567		cor... vinho...	
0499		o carro...		0568		o...	
0500	Nunca...	Nu...		0569		carro...	
0501		Nunca foi	Profa faz algumas	0570		num...	
0502		batido...	intervenções durante sua	0571		num...	
0503		Ele...	leitura.	0572		o carro	
0504		Está...		0573		nunca	
0505		Bem		0574		foi	
0506		conservado...		0575		batido...	
				0576		é...	
				0577		c...	

SEQUÊNCIA INTERACIONAL - Leitura do anúncio feita por Luiz Carlos e José Geraldo - Aula – 02.06.08

Linha	Professora Salete	Luiz Carlos	Comentários da Pesquisadora	Linha	Professora Salete	José Geraldo	Comentários da Pesquisadora
0507		Es...		0578	Está...		
0508		Es...		0579		Está...	
0509		Estou		0580		está...	
0510		vendendo...		0581	Bem...		
0511		Estou vem...		0582		Com...	
0512		Vendendo...		0583		Bem...	
0513		Barato...		0584		com...	
0514		Você não...		0585		ser...	
0515		Pode...		0586		vado...	
0516		Pó...		0587		esta...	
0517		pó...		0588		do...	
0518		Poder...		0589	Estou...		
0519		Pode...		0590		Estou...	
0520	Perder...			0591		Vem...	
0521		Você		0592		Dendo...	
0522		não...		0593		Vendendo...	
0523	Pode (...)			0594		o...	
0524		Pode...		0595	Estou vendendo...		
0525		perder...		0596		Ba...	
0526		Esta...		0597		vendendo...	
0527		Opor		0598		To...	
0528		tunidade...		0599		To...	
0529		Quem...		0600		to	
0530		Se...		0601		Ba...	
0531		In		0602		ra	
0532		teres		0603		to...	
0533		sar...		0604		barato...	
0534		Pode		0605		bem barato...	
0535		procurar...		0606		vo...	
0536		Procurar...		0607		Cê...	
0537		Antonio		0608		Não	
0538		da Silva...		0609		pó...	
0539		Neste		0610		De...	
0540		telefone...		0611		Per...	
0541		5555...	Terminou às 00:21:40	0612		Der...	

SEQUÊNCIA INTERACIONAL - Leitura do anúncio feita por Luiz Carlos e José Geraldo - Aula – 02.06.08

Linha	Professora Salete	Luiz Carlos	Comentários da Pesquisadora	Linha	Professora Salete	José Geraldo	Comentários da Pesquisadora
0542	Tá...			0613		E...	
				0614		Este...	
				0615	Essa...		
				0616		Essa...	
				0617		O...	
				0618		Promoção...	
				0619	Hanhan...		
				0620	O...		
				0621		Opor...	
				0622		O...	
				0623		Por...	
				0624		Tunidade...	
				0625		E	
				0626		se...	
				0627		Se...	
				0628		Se...	
				0629		Se ()...	
				0630		Se...	
				0631		In...	
				0632		Te...	
				0633		inte...	
				0634	Interessar...		
				0635		Interessar...	
				0636		Pô...	
				0637		De...	
				0638		Pode...	
				0639		O...	
				0640		Su...	
				0641		Sua...	
				0642		Su...	
				0643	Quê?		
				0644	Pro...		
				0645		Se...	
				0646	Não		
				0647	Pro...		
				0648		Pro...	

SEQUÊNCIA INTERACIONAL - Leitura do anúncio feita por Luiz Carlos e José Geraldo - Aula – 02.06.08

Linha	Professora Salete	Luiz Carlos	Comentários da Pesquisadora	Linha	Professora Salete	José Geraldo	Comentários da Pesquisadora
				0649		O...	
				0650		Su...	
				0651	Cu...		
				0652		Cu...	
				0653		ra...	
				0654		curar	
				0655	Procurar...		
				0656		Procurar...	
				0657		O...	
				0658		O...	
				0659		O a...	
				0660		Ant...	
				0661		antoni...	
				0662		o...	
				0663		antoni...	
				0664		o...	
				0665		de	
				0666	Da...		
				0667		Da...	
				0668		silva...	
				0669		na...	
				0670	No...		
				0671		No	
				0672		ca...	
				0673	Telefone...		
				0674		Telefone...	
				0675		555...	
				0676	Tá...		Término: 00:24:50

Ao examinar o Quadro 13, percebe-se que, no decorrer da leitura de Luiz Carlos, que durou 00:01:34, a professora fez três intervenções: “*Nunca...*” (Linha 0500); “*Perder...*” (Linha 0520) e “*Pode (...)*” (Linha 0523). Ao passo que a leitura de José Geraldo transcorreu em 00:02:59 e teve 17 intervenções (Linhas 0547-0548, 0554-0555, 0562, 0578, 0581, 0589, 0595, 0615, 0619-0620, 0634, 0643-0644, 0646-0647, 0651, 0655, 0666, 0670 e 0673). Isso evidencia que Luiz Carlos leu com mais autonomia, fluência e rapidez do que José Geraldo que se encontra na fase da soletração. Os dois leram em tom baixo e sem se preocupar com a prosódia (cadência, entonação, ritmo). As unidades de mensagens permitem observar que a leitura de José Geraldo apresenta ainda ritmo lento e algumas gagueiras, paradas, silabações e decodificações.

Uma das técnicas que a professora utilizava para trabalhar a leitura era solicitar a leitura de vários estudantes. Segundo Batista *et al* (2005), a releitura do mesmo texto contribui para o desenvolvimento da fluência em leitura, capacitando o leitor recém-alfabetizado a ler sem dificuldade e concentrar sua atenção e memória na compreensão do que lê. Nessa aula, assim que terminou a leitura de José Geraldo, ela fez a interpretação escrita do texto, seguindo as perguntas escritas na folha abaixo do anúncio, como expostas na FIG. 2. Essa atividade favoreceu o ensino da escrita de palavras e frases. No Quadro 14, destacam dois minutos iniciais do subevento que evidencia esse fato.

A interpretação escrita do anúncio era direcionada por cinco perguntas: Qual o objetivo desse texto? O que está sendo vendido? Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido. Por que o autor diz isso? Qual é o nome de quem está vendendo? Como a pessoa que estiver interessada em comprar deve entrar em contato? Cada uma das perguntas foi lida por um estudante e discutida com o grupo. À medida que os estudantes elaboravam a resposta com a ajuda da professora Salete, esta ensinava como e onde escrevê-la na folha.

QUADRO 14 – Interpretação do texto/Oportunidade de aprender escrita

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Interpretação do texto/Oportunidade de aprender escrita – Aula – 02/06/2008

Linha	Professora Salete	Eva	Luiz Carlos	Estudantes/Turma	Modesto	Sebastião	Comentários da Pesquisadora
0699	Lê de novo...						Profa pede a Eva para reler a questão nº 1 escrita na folha.
0700		Qual					
0701		é o					Nenhum estudante responde à profa.
0702		objetivo					
0703		desse					
0704		texto?					
0705	Esse texto aí...						
0706	qual é o objetivo dele?						
0707	Gente...						
0708	eu tô perguntando (...) pra vocês responderem						
0709			Vende-se o carro...				
0710	Vender...						
0711	um carro...						
0712	então vamos responder aí?						
0713	Qual						
0714	o objetivo dês						
0715	dês						
0716	desse texto?						
0717				Vender um carro...			
0718	Vender um carro...						
0719	então pode pôr aí...						
0720	vender...						
0721	como é que escreve vender?						
0722					V...		
0723					E...		
0724					N...		
0725					D...		
0726					E...		
0727	V...						
0728	E...						
0729	N...						
0730					D... E...		
0731	D...						
0732	E...						
0733	E o quê?						
0734					R..		
							Estudantes estão em silêncio escrevendo a resposta na folha.

Linha	Professora Salete	Eva	Luiz Carlos	Estudantes/Turma	Modesto	Sebastião	Comentários da Pesquisadora
0735	R...						Profa vê que Sebastião não escreveu nada na folha. É pra escrever?
0736	Vender:::						
0737	Escutou aí Seu Sebastião						
0738	número um...						
0739	vender um carro...						
0740	então completa...						
0741	vender...						
0742							
0743	No número um... é...						
0744	olha em cima “vendo”						
0745	que cês vão saber vender						
0746	como é que é...						
0747	vender						
0748	um						
0749	carro...						

Em alguns momentos, no decorrer dessa atividade, a professora caminhou entre as carteiras verificando a produção escrita dos estudantes e fazendo intervenções de Sebastião, Pedro, Jailza e Silvana quanto ao lugar onde escrever, a relação entre grafema e fonema,³² uso de letra maiúscula, segmentação de palavras. Um dos atendimentos individualizados realizado com o Sebastião está transcrito nas linhas 0737 a 0743. As respostas das questões 1, 2, 4 e 5 foram escritas pelos próprios estudantes, pois elas estavam explícitas no texto. Como a terceira pergunta exigia a realização de uma inferência do texto, depois que os estudantes a elaboraram, a professora Salete escreveu a frase dita por eles no quadro.

O conhecimento de como usar os portadores e instrumentos de escrita pertencentes à cultura escolar “*se articula com outros saberes sobre a cultura escrita, as funções e usos sociais da escrita, as convenções gráficas, o uso de diferentes tipos de letras e constitui um fator importante de favorecimento da aprendizagem da língua escrita*”(BATISTA *et al*, 2005, p. 32). Portanto, a construção dessas respostas se tornou oportunidade de aprender e refletir sobre a escrita, como evidencia o subevento transcrito no Quadro 14, composto pela sequência interacional que se iniciou aos 00:25:26 do tempo da filmagem.

Nesse subevento, *Interpretação do texto/Oportunidade de aprender a escrita*, destacou-se o trabalho realizado em sala com a primeira questão lida por Eva. A professora Salete solicitou a releitura pela mesma estudante, para facilitar a sua compreensão global porque, durante a leitura inicial, foram feitas algumas intervenções na decodificação das palavras. A professora remeteu a pergunta à turma, mas essa permaneceu em silêncio. Após apelo da professora: “*Gente... eu tô perguntando (...) pra vocês responderem*” (Linhas 0707-0708), Luiz Carlos arrisca uma hipótese, em tom bem baixo: “*Vende-se o carro...*” (Linha 0709). Diante disso, a professora reorganiza a estrutura da frase e repete a pergunta para que toda a turma a verbalize: “*Vender um carro...*” (Linha 0717). Em seguida, indica onde escrevê-la (Linhas 0710 a 0719).

Assim que os estudantes começaram a escrever a resposta, ela utilizou outra estratégia para auxiliá-los perguntando-lhes: “*Como é que escreve vender?*” (Linha 0721). Isso possibilitou que os estudantes refletissem e estabelecessem a relação entre fonema e grafema e organizassem a escrita da palavra dentro do princípio alfabético e das regras ortográficas. Modesto e a professora, juntos, construíram essa reflexão verbalizada nas linhas

³² Grafemas são letras ou grupo de letras, entidades visíveis e isoláveis. Exemplos: a, b, c, são grafemas.; qu, rr, ss, ch, lh, nh também são grafemas. Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. (BATISTA *et al*, 2005, p. 51).

0722 a 0736. Soares (2004) alerta que é preciso aprender as relações entre fonemas e grafemas para codificar e para decodificar, pois se trata de uma parte específica do processo de aprender a ler e a escrever.

Nas últimas décadas, houve evolução dos conceitos de alfabetização e letramento culminando numa *reinvenção* da alfabetização ao buscar a recuperação de suas especificidades e de sua integração com o processo de letramento. Assim, a inserção, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, no mundo da escrita acontece por meio dos processos de alfabetização e letramento de forma simultânea, interdependente e indissociável entre eles. Entretanto, “são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 16). Desse modo, nas práticas de leitura e de escrita em sala de aula, é necessário conciliar e integrar as duas dimensões – a alfabetização e o letramento – sem, contudo, perder as especificidades de cada um desses processos. A professora Salete faz isso ao ensinar que o texto lido se torna fonte de aprendizagem para a escrita ao chamar a atenção deles: “*Olha em cima **vendo** que cês vão saber **vender**. Como é que é... **vender um carro**...*” (Linhas 0744 a 0749).

Alguns estudantes ainda não haviam terminado de responder às cinco questões quando o sinal para o intervalo tocou. No retorno à sala de aula, eles continuaram a fazer a atividade, porém a professora Salete propôs outra atividade: leitura e interpretação de outro anúncio (FIGURA 20) impresso no livro *Pré-livro Alfabetização – 2ª Parte / Programa Educação para a Qualidade do Trabalho – MEC* que foi entregue a cada estudante. A professora Salete pediu que todos lessem o item 11 da página 113. Durante 00:02:40, os estudantes fizeram a leitura silenciosa, procedendo da mesma maneira como nos subeventos descritos anteriormente.

J
J
j
j

C) O QUE VOCÊ CONHECE SOBRE A JABUTICABA?

QUE TAL SEU FORMATO?

SUA COR QUANDO MADURA?

SEU SABOR?

O QUE PODE SER FEITO COM ESTA FRUTA?

11. LEIA O ANÚNCIO DE OFERTA DE BICICLETA.

Oferta do Jaime



monark

CICLES JAIME

O REI DAS BICICLETAS
RUA JOÃO NEGRÃO, 1903
BICICLETARIO PASSADO PÉLADO
224-7684

R\$ 159,99
Bike MK - ADVENTURE
ARO 26 SM FEMININA
20 peças.

GAZETA DO POVO 21/06/95

FIGURA 16 – Página do livro didático com o anúncio classificado

Esse próximo subevento está transcrito no Quadro 15, que permite evidenciar a sequência interacional estabelecida no decorrer da atividade com o anúncio classificado de uma bicicleta. Com esse trabalho, a professora Salete buscou desenvolver o ensino da leitura por meio do reconhecimento do gênero textual, chamando a atenção para os componentes formais do texto e as pistas auxiliares como palavras em destaque, formatos gráficos e ilustrações.

Entretanto, o ensino de gêneros textuais não pode se limitar aos aspectos formais, pois eles se caracterizam também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e pela ação de linguagem nos diversos contextos sociais em que acontecem. Portanto, é preciso que os gêneros textuais sejam trabalhados em sala de aula de maneira funcional, afim de que os estudantes possam aprender a utilizá-los. Para atingir esse objetivo, eles devem ler os

gêneros circulantes nos grupos sociais a que pertencem, compreendendo sua função e seu alcance e também escrever textos em gêneros diversificados (COSTA VAL, 2007).

Além disso, Costa Val (2007) orienta que trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula requer “um ensino sistemático e participativo, voltado para as práticas de leitura e escrita, que ofereça oportunidades de observar, analisar, realizar, discutir, refletir” (p. 32), uma vez que os jovens e adultos, quando entram para a escola, dominam os gêneros orais da vida cotidiana, mas desconhecem os gêneros escritos.

Ao analisar esse subevento e contrastá-lo com o do Gênero Anúncio Classificado / Uso e função apresentado no Quadro 11, vê-se que diversos estudantes interagiram e se envolveram na aprendizagem e reconhecimento dos aspectos formais do gênero textual e na busca compartilhada da construção dos sentidos da leitura do anúncio.

QUADRO 15 – Interpretação oral do texto/Estrutura do anúncio

SEQUÊNCIA INTERACIONAL – Interpretação oral do texto / Estrutura do anúncio - Aula – 02/06/2008

Linha	Professora Salete	Modesto	Eva	Estudantes/ Turma	José Geraldo	Sebastião	Terezinha	Reinaldo	Comentários da Pesquisadora
1494	[...] Isso aí é o quê...								Após leitura silenciosa do item 11, que contém um anúncio, no Pré-livro Alfabetização – 2ª Parte / Programa Educação para a Qualidade do Trabalho – MEC.
1495	esse								
1496	texto que								
1497	cês leram?								
1498						Uma oferta			
1499	Pois é... o quê que é isso aí?								
1500			Anúncio...	Anúncio...					
1501	Um anúncio...								
1502	aí								
1503	ele								
	ele tá oferecendo...								
1504	aquele								
1505	que a gente leu antes do recreio								
1506	tava								
1507	oferecendo o quê?								
1508				Bicicleta...					
1509	Antes do recreio...								
1510				Carro...					
1511	Um carro...								
1512	E agora... esse aí?								
1513				Bicicleta...					
1514	Uma bicicleta...								
1515	Vamos ver se esse anúncio tá bom...								
1516	Tá em letras bem grandes?								
1517	O que que ele quer anunciar?								
1518				Tá.					
1519	Tá chamando atenção?								
1520			Tá...						
1521	Profa Tá... né?								
1522	Por que que tá?								
	O quê que ele passa a chamar								
1523	atenção								
1524	na oferta dele?								
1525			Dos fregueses...						

Linha	Professora Salete	Modesto	Eva	Estudantes/ Turma	José Geraldo	Sebastião	Terezinha	Reinaldo	Comentários da Pesquisadora
1526					A pessoa já olha assim, né...				
1527	A letra...								
1528	O quê que pôs pra chamar atenção?								
1529						Letra grande... e preta			
1530									
1531	Letra grande								
1532	e bem preta...								
1533	colocou também um outro tipo de...								
1534	de coisa que chamou atenção...								
1535	Que que é?								
1536							Colocou tudo em cima .. de lado...		
1537									
1538	Fez um enfeite na letra... né?			É					
1539									
1540	E que mais que tem nesse anúncio aí pra								
1541	gente olhar								
1542	e já ver o que que é a oferta?								
1543									
1544	Fez		Um desenho de bicicleta...						
1545	o...								
1546	desenho...								
1547	o desenho também é uma forma de								
1548	da gente ler...								
1549	da gente chamar atenção...								
1550	tem um desenho...								
1551	É:::								
1552	ele deixou								
1553	bem claro								
1554	o quê que ele quer?								
1555			Deixa eu ver ...						
1556						O valor?			

Linha	Professora Salete	Modesto	Eva	Estudantes/ Turma	José Geraldo	Sebastião	Terezinha	Reinaldo	Comentários da Pesquisadora
1557	Ele deixou bem claro								
1558	o quê que ele quer								
1559	passar pro cês								
1560	com esse...								
1561	com esse anúncio aí?								
1562					Deixou a marca da bicicleta... né?				
1563	Colocou a marca...								
1564	colocou preço...								
1565					Preço...				
1566	E a marca é qual...								
1567	hein?								
1568								Monark...	
1569	Monark...								
1570	Ainda existe essa marca?								
1571					Existe...				
1572	O preço é qual?								
1573			É...						
1574					Cento e cinquenta e nove...				
1575			Cento e cinquenta e nove...						
1576					E noventa e nove...				
1577	Cento e cinquenta e nove								
1578	o quê?								
1579					Cento e cinquenta e nove reais				
1580					e noventa e nove centavos...				
1581	Hum-hum...								
1582	é:::								
1583	aí ele colocou outras coisas...								
1584	aro								

Linha	Professora Salete	Modesto	Eva	Estudantes/ Turma	José Geraldo	Sebastião	Terezinha	Reinaldo	Comentários da Pesquisadora
1585	vinte e seis...								
1586	feminina...								
1587	cês viram aí que é feminina?								
1588				Hum-hum...					
1589	Aí ele colocou endereço...								
1590	tudo direitinho pra quem quiser comprar?								
1591			Hum-hum...						
1592	Colocou... né?								
1593	O endereço é qual?								
1594			Rua						
1595			São...						
1596			São Jor...						
1597	Tem são não...								
1598		Jó...							
1599			Au						
1600	João								
1601		João Mourão...							
1602	João o quê?								
1603		João Mourão...							
1604	Não...								
1605			Ge...						
1606	Negrão gente...								
1607	João Negrão...								
1608	mil oitocentos e três...								

Para trabalhar com o anúncio da oferta da bicicleta, a professora não fez a leitura em voz alta nem pediu que algum estudante a fizesse. Após a leitura silenciosa, ela foi logo solicitando que identificassem que tipo de gênero textual havia sido lido por eles. Os estudantes demonstraram que sabiam ao responderem na linha 1500: “Anúncio...”

Durante todo o subevento, a professora enfatizou os aspectos formais do anúncio levando os estudantes a desenvolverem a capacidade de observar e analisar, propiciando a leitura de informações escritas no texto. Entretanto, não se observou, no decorrer do subevento, a criação de oportunidade para que os estudantes pudessem discutir, refletir, compreender e comparar os dois anúncios não só quanto ao estilo, à forma e ao contexto social em que circulam e à função, à ação de linguagem e às implicações na vida dos usuários, como também a que estrutura de poder a que eles se vinculam, como recomendado pela Costa Val (2007). Além disso, Batista *et al* (2005), enfatizam que focalizar os elementos-chave de um gênero constitui uma medida que favorece e amplia a capacidade de ler com compreensão.

A identificação dos aspectos formais do anúncio parece não ter sido suficiente para propiciar a compreensão global. Observa-se que a professora Salete tentou duas vezes promover uma construção de sentido sobre o anúncio. Na primeira quando ela pergunta a eles: “*Ele deixou bem claro o quê que ele quer?* (Linhas 1552 a 1554), Sebastião expressa o sentido que lhe vem à mente mediante o enunciado da professora: “*O valor?*”(Linha 1556). Isso parece mostrar que Sebastião compreendeu a utilidade do anúncio: colocar um produto a venda. Sendo assim, esse produto tem um valor de compra e de venda. Então, o que o autor do anúncio quer, para Sebastião, é obter o valor da venda.

Diante desse enunciado, a professora refaz a questão: “*Ele deixou bem claro o quê que ele quer passar pro cês com esse... com esse anúncio aí?* (Linhas 1557 a 1561). Quem responde a essa pergunta é José Geraldo: “*Deixou a marca da bicicleta... né?*”(Linha 1562). Esse enunciado evidencia que o José Geraldo aprendeu que um anúncio deve apresentar o produto a ser comercializado em letras grandes e em negrito. Nesse anúncio, portanto, para o José Geraldo o que ele (autor) deixou bem claro está em letra grande: a marca da bicicleta.

Os dois enunciados, do Sebastião e do José Geraldo, mostram que a leitura de mundo, as experiências de vida e as percepções imediatas do objeto de conhecimento devem ser verbalizadas e compartilhadas com os outros participantes num diálogo constante. A palavra perpassa a relação com o mundo e com o conhecimento visto que o ser humano internaliza as palavras dos outros tornando-as dele, não de maneira idêntica, mas transformando-as de acordo com os conhecimentos anteriores, de acordo com as

representações de mundo, que vão acontecendo por causa das interações e das mediações com os outros (FREIRE, 2008; VYGOTSKY, 2008b). Isso parece não ter sido compreendido pela professora que não continuou e nem aprofundou esse diálogo, voltando ao reconhecimento das características formais do gênero textual.

Depois desse subevento, a professora Salete pediu que os estudantes escrevessem um texto tendo como modelo o anúncio da bicicleta, possibilitando aos mesmos exercitarem o que foi aprendido sobre esse gênero. Além disso, essa oportunidade criou condições de ensino e de aprendizagem da escrita da língua, da aplicabilidade do gênero nas práticas sociais também fora do espaço escolar, como se poderá ver no capítulo 5. Durante a escrita do anúncio, a professora fez alguns atendimentos individuais esclarecendo as dúvidas. Após 20 minutos, os estudantes que terminaram a produção do anúncio levaram o caderno para a professora corrigi-lo, atendendo à solicitação dela.

Sebastião foi o primeiro estudante a mostrar o anúncio, seguido pela Eva, José Geraldo, Terezinha, Modesto, Pedro e Jailza sucessivamente. A filmagem da produção textual deles está digitalizada nas fotos expostas abaixo. A correção feita pela professora focalizou a escrita ortográfica, segmentação das palavras, disposição e organização dos componentes textuais pertinentes ao gênero. Quando a aula terminou, Luiz Carlos, Silvana, Reinaldo, Angélica e Arlete ainda não haviam terminado de criar seus anúncios.

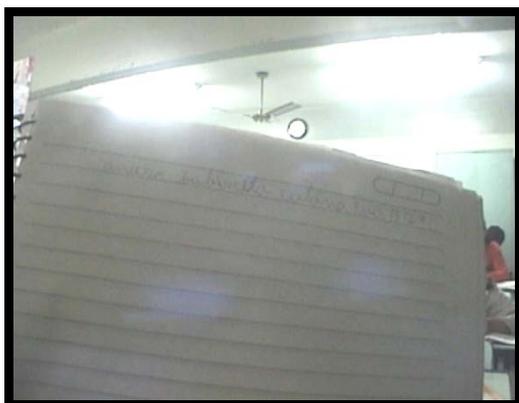


FIGURA 17 - Anúncio escrito por Sebastião

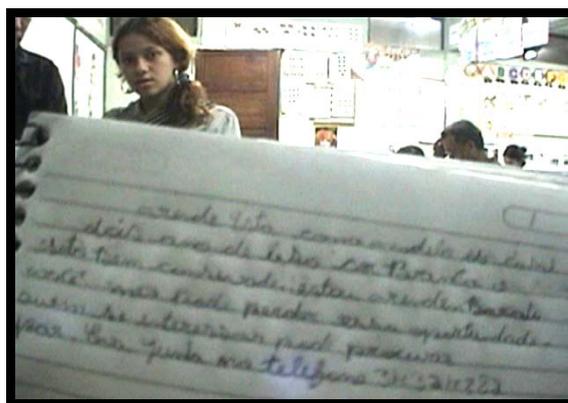


FIGURA 18 - Anúncio escrito por Eva

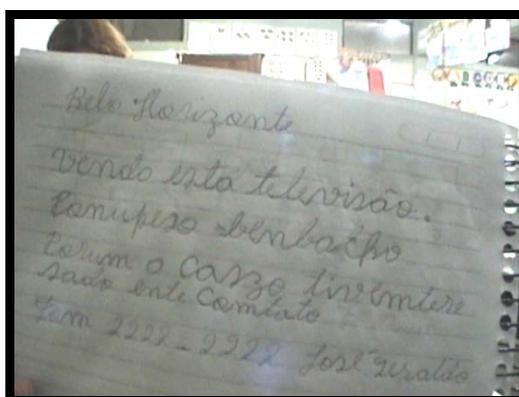


FIGURA 19 - Anúncio escrito por José Geraldo

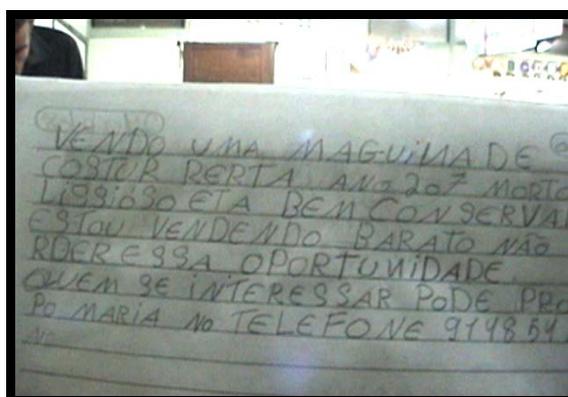


FIGURA 20 - Anúncio escrito por Terezinha

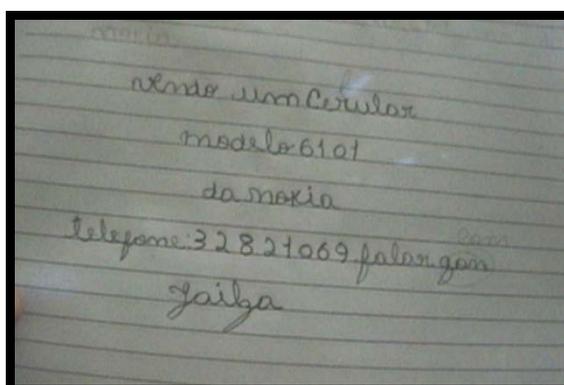


FIGURA 21 - Anúncio escrito por Jailza

A visualização da produção textual desses estudantes instiga a reflexão sobre essa prática social de linguagem que tem como resultado o texto/discurso produzido pelos interlocutores na situação de interação, em que cada um carrega consigo suas intenções, seus desejos, objetivos, pontos de vista, saberes que, por sua vez, impregnam esse produto linguístico da interação. Diante dessa perspectiva, o processo de produção textual é entendido, aqui, “como uma atividade que visa à construção de sentidos na relação que se estabelece entre o enunciador (o ‘eu’) e o enunciatário (o ‘tu’)” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 24).

Como já foi dito, a linguagem é uma atividade sociointerativa constituída dentro de um determinado contexto social de comunicação para um determinado fim. Vista como espaço interacional, a linguagem possibilita que o ser humano se situe no mundo buscando compreendê-lo e se constitui como sujeito, construindo imagens e representações sobre os outros sujeitos com os quais se relaciona.

Vieira e Costa Val (2005) revelam que, ao produzir um texto, o autor se encontra sob as condições do que pensa sobre a situação de escrita e de leitura de seu texto. Com base nessas considerações, as produções textuais dos estudantes também passam a ter um sentido para quem as lê. Analisando os anúncios produzidos por eles, compreende-se que os produtos *colocados à venda* foram escolhidos tendo como referência a familiaridade, o domínio semântico e o interesse. A maneira como estruturaram e organizaram o texto parece refletir como estão compreendendo e se apropriando dos objetivos e finalidades dos instrumentos da língua escrita. Visto que “quem fala ou escreve define o que inclui no texto e quem ouve ou lê interpreta o que está presente (e até o que está ausente) no texto” (VIEIRA; COSTA VAL, 2005, p. 25).

Ao examinar as práticas pedagógicas nessa sala de aula, percebe-se que várias oportunidades de aprendizagem foram construídas coletiva e individualmente. A professora Salete, atuando como mediadora, promoveu intervenções pedagógicas propiciando o acesso aos conhecimentos construídos e acumulados pela ciência e aos procedimentos metacognitivos. Isto é, a mediação da professora desencadeou a tomada de consciência e de controle deliberado, por parte dos estudantes, da definição dos conceitos científicos e de sua relação com outros conceitos (VYGOTSKY, 2008a; OLIVEIRA, 2003, 1999, 1992). Na medida em que a professora ofereceu instruções explícitas que especificaram a direção que os estudantes deveriam seguir – “*Lê de novo...*” (Linha 0699); “*Olha em cima **vendo** que cês vão saber **vender**. Como é que é... **vender um carro**...*” (Linhas 0744 a 0749); “*E quê mais que tem nesse anúncio aí ...pra gente olhar ... e já ver o quê que é a oferta?*” (Linhas 1540 a 1542); “*O quê que pôs pra chamar atenção?*” (Linha 1533); “*Aqui por um acaso a gente pode tirar isso aqui ó... ta? Pra ficar melhor...*” (Linhas 2085 a 2088) – ela promoveu o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura levando-os a avançarem na fluência da leitura e compreensão e produção do texto escrito.

Desse modo, a mediação da professora foi fundamental para desenvolver habilidades dos estudantes relacionadas a formas de consciência como a reflexão, análise e o planejamento do texto escrito. Isso faz emergir o pensamento teórico, um dos objetivos da escolarização, ao instigar a apreensão da natureza dos conceitos e o domínio dos próprios

processos de comportamento e de pensamento provocando o distanciamento desses sujeitos com as experiências imediatas e os conceitos cotidianos. Na escola o sujeito aprende a pensar sobre o próprio conhecimento – metacognição –, isto é, a se relacionar com o conhecimento descontextualizado e a assumir para si a própria organização do saber como objeto de sua reflexão. Isso o capacita a utilizar os instrumentos e signos do funcionamento intelectual típico da sociedade letrada (OLIVEIRA, 1992).

O processo de escolarização, segundo Oliveira (2003), mesmo que não havendo ações direcionadas para a produção de uma modalidade escolar de pensamento, influencia o desenvolvimento psicológico ao proporcionar uma ruptura entre o mundo escolar e o cotidiano e ao desencadear efeitos decorrentes do contato e uso da linguagem escolar, dos rituais e das práticas habituais desse contexto cultural específico.

A análise contrastiva das duas aulas – 10/09/07 e 02/06/08 – mostra que, constantemente, a professora Salete oferecia oportunidades para a aprendizagem da leitura aos estudantes que exercitavam a prática de leitura silenciosa e em voz alta para toda a turma e individualmente. O foco na decodificação transpareceu como uma temática central na maioria das abordagens e intervenções da professora. Muitas dessas intervenções aconteciam porque algumas vezes eles não decodificavam letra por letra, sílaba por sílaba, dando a impressão de que tentavam adivinhar a partir da primeira letra. Isso pode ser constatado na leitura do José Geraldo nas linhas 0546 a 0548, 0614 - 0615 e 0617 - 0618 transcritas no Quadro 13. A afirmação de Kleiman (1995b) esclarece os motivos desse fato: “[...] o leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leituras” (KLEIMAN, 1995b, p. 37). A ampliação da relação de gêneros textuais circulantes na sociedade trabalhados em sala de aula promoveu o reconhecimento desses gêneros, seus suportes, suas finalidades e funções e também, em alguns casos, até a produção escrita deles em situações de aprendizagens, como no caso do anúncio classificado.

O contraste da análise das duas aulas torna evidente que houve muitas mudanças na construção de oportunidades de ensino e de aprendizagem da leitura nessa sala de aula. Em relação à aula do dia 10 de setembro de 2007, pode-se observar que, em 2008, a professora se posicionou de forma a reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e visões de mundo dos estudantes, criando e motivando-os a expressá-los e considerá-los como objeto de conhecimento. Houve também outras situações propositivas para estudo e aprendizagem dos gêneros textuais utilizados na sociedade, tornando o conhecimento objeto contextualizado e

significativo para os estudantes que favoreceram o diálogo, redimensionando e diversificando os espaços interacionais em sala de aula.

Essas evidências apontam para uma provável interferência da mediação das pesquisadoras decorrente dos próprios procedimentos de pesquisa. A postura e a metodologia adotadas nessa investigação se fizeram com o objetivo de questionar os procedimentos de aprendizagem dos sujeitos, de observar como a intervenção de outra pessoa influencia o comportamento do outro e de compreender o funcionamento psicológico em transformação. Desse modo, as entrevistas individuais, as conversas sobre a aprendizagem e as especificidades dos estudantes, as intervenções das pesquisadoras junto a eles, as rodas de leitura e de conversa desenvolvidas podem ter promovido a metacognição na atuação da professora, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico. Oliveira (1999) argumenta que, na metodologia proposta por Vygotsky, a ação e os efeitos da investigação também constituem material importante para a pesquisa visto que

a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, e a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional (OLIVEIRA, 1999, p. 63).

Além disso, as análises dos eventos e subeventos do ensino e aprendizagem da leitura nessa sala de aula da EJA e das sequências discursivas levaram à formulação de outras questões: Os efeitos do processo de escolarização, de aprendizagem da leitura e de construção de significados e sentidos são homogêneos para todos os estudantes que participaram dessa sala? O que eles leem? Como, quando e onde leem? Para quem leem? A aprendizagem e as práticas sociais de leitura, agora exercidas por eles, possibilitam-lhes se perceberem como leitores? A mudança nas práticas discursivas de leitura resulta em mudanças de identidades?

Como já discutido anteriormente, o psiquismo se constitui a partir de uma configuração complexa dos processos de desenvolvimento que é heterogênea e singular, construída no e pelo social, em um processo interativo histórico. Diante dessa perspectiva, para se analisar os efeitos da escolarização no desenvolvimento psicológico é necessário investigar os fatores que compõem as singularidades dos sujeitos e como eles transpõem as experiências e aprendizagens escolares para as outras dimensões da vida social.

Sendo assim, para se ampliar a compreensão dos efeitos da construção de significados e sentidos da leitura desses estudantes, essa pesquisa se propôs a examinar, igualmente, os aspectos presentes no contexto familiar, cultural e histórico da vida de seis estudantes dessa sala de aula, buscando conhecer a trajetória escolar de cada um, assim como o significado que cada um atribuiu ao ato de ler. Essas análises serão apresentadas no capítulo seguinte.

5 - CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

Até agora, apresentamos discussões acerca do campo da EJA, os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram essa pesquisa e os significados e sentidos construídos por alunos e professora acerca da prática social da leitura que ocorreu dentro da sala de aula.

Nesse capítulo vamos procurar responder a questões relativas à prática social da leitura que seis alunos – Antônio, Dineuza, José Geraldo, Luiz Carlos, Silvana, Terezinha – desenvolveram fora da sala de aula, e às identidades que eles construíram nessas práticas como leitores. Para compreender tais questões levantamos alguns questionamos, tais como: Quais os sentidos que jovens e adultos, pouco ou não-escolarizados, constroem ao se inserirem no processo de alfabetização na escola? A mudança nas práticas discursivas de leitura resulta em mudanças de identidades? Essas indagações foram formuladas no decorrer desta pesquisa, à medida que os estudantes relatavam suas histórias e práticas de leitura nas entrevistas e rodas de leitura, além de conversa construindo discursos sobre suas formas de ser e de estar no mundo, e sobre suas práticas sociais, agora na perspectiva de sujeitos inseridos no universo da língua escrita.

Essas questões fundamentam-se na compreensão de que nas interações sociais os indivíduos vão produzindo significados para os conhecimentos que constroem. Nessas relações, adquirem conhecimento valendo-se dos modos de aprendizagem próprios dos grupos sociais e familiares a que pertencem. A inclusão desses significados nos processos de ensino-aprendizagem, bem como a exclusão deles, pode ter influência no sentido que constroem sobre a escola, sobre o aprender, sobre o ser alfabetizado e sobre si mesmos. Sendo assim, compreender essa construção requer conhecer suas histórias, suas interações e propósitos entre o individual e o coletivo, procurando entender as ações, os conhecimentos e os objetos culturais elaborados e estabelecidos em sala de aula e em outros espaços sociais, pois aspectos identitários e epistêmicos se articulam e se relacionam na construção do saber de histórias singulares que serão apresentadas a seguir.

5.1 - Histórias singulares dos estudantes-participantes

Neste estudo, pretende-se analisar a construção das identidades, como leitores, dos

estudantes-participantes revelada nas histórias de vida relatadas durante as entrevistas realizadas individualmente, geradoras de material empírico. Trata-se de uma maneira de identificar as vozes sociais³³ que permeiam os discursos e enunciados dos sujeitos em estudo. Essas vozes mostram o modo pelo qual as pessoas se apropriam dos sentidos e significados da leitura. Dessa forma, pretende-se aqui tornar visíveis como esses significados são construídos e produzem mudanças e transformações nas identidades de seis estudantes-participantes da pesquisa – Antônio, Dineuza, José Geraldo, Luiz Carlos, Silvana e Terezinha – que serão apresentadas a seguir. Eles foram escolhidos porque já haviam aprendido a ler, já participavam da pesquisa etnográfica desenvolvida entre 2006 e 2008 e mantinham uma regularidade quanto à frequência às aulas. José Geraldo, por exemplo, participou de todas as atividades para geração de dados das pesquisas. Além desses critérios, buscou-se contemplar as diversidades de gênero, de idade, de etnia e de classe social.

5.1.1 - *“Ler... é como se a pessoa fosse cega...”*

e aí tira aquela venda dos olhos dele e ele começa a enxergar...”

Essas palavras são de **Antônio**. Ele tem 44 anos, é casado e pai de três filhos que já concluíram o Ensino Médio (22, 21 e 18 anos). Durante a infância, estudou pouco tempo numa escola na zona rural no interior de Minas Gerais, onde vivia, porque trabalhava na lavoura com o pai desde os oito anos de idade. Lá ele aprendeu a assinar o nome. Aos 12 anos desistiu de estudar porque chegava sempre cansado à escola, que ficava distante e funcionava no turno da noite e à luz de lamparina:

[...] Mas assim, trinta anos atrás, o pessoal lá no interior, era mais complicado pra estudar. O meu caso mesmo, quando eu vim de Monte Cruzeiro pra aqui... Aqui pra Belo Horizonte, eu vim sem saber nada, porque lá tinha que ir, pra ir pra escola lá tinha que ir a cavalo... mais de quinze quilômetros a cavalo, é brincadeira, né?

³³ Por vozes sociais entende-se a trama de significações que estão impregnadas nos discursos, como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”, conceito desenvolvido nos estudos da linguagem de Bakhtin (1992).

Antônio relata, ainda, que em sua infância nunca teve incentivo para estudar. A mãe faleceu quando ele tinha dois anos de idade. O pai que o criou, com a ajuda da filha mais velha, era analfabeto. Como a dele, a escolarização dos irmãos só aconteceu na fase adulta: uma irmã estudou até a 5ª série e duas concluíram o Ensino Médio. Entretanto, hoje, apesar do incentivo dele, o irmão mais velho continua analfabeto. A esposa, que estudou até a 7ª série, foi quem o motivou a estudar para tirar a carteira de motorista, pois ele já sabia dirigir. Foi com esse propósito, que no ano de 2001, matriculou-se na escola da rede pública municipal de ensino, onde esta pesquisa foi realizada, conforme mostra o excerto da entrevista a seguir:

[...] coloquei na cabeça de tirar carteira de motorista. Falei assim: pra mim tirar uma carteira eu tenho que estudar, né? Ninguém tira carteira sem saber ler alguma coisa, tem que saber. E... eu procurei a escola pra isso, procurei e vim, estudei aqui em 2000, agora eu não sei se é em 2001... Foi 2001 que eu estudei aqui, fiz o primeiro ano com a professora Emília³⁴, né?

Após ter parado de estudar em 2002, por motivo de saúde, Antônio tirou a carteira de motorista amador, em seguida, a de profissional, categoria D, fez curso de violão e começou a estudar na Escola Bíblica Dominical Evangélica.

Como sua intenção era tornar-se pastor, à época fazia um curso na Escola Bíblica Dominical para “[...] *entender a Bíblia pra pregar, prá passar a palavra*”. Hoje, já faz pregações em sua igreja e em outras em que é convidado, chegando a realizar leituras da Bíblia e pregações para aproximadamente cem pessoas. Segundo Freire (2008), lendo o mundo, pronunciando o mundo, ao dizer a palavra, o homem o transforma, assume a legitimidade da sua linguagem e do seu discurso. Nesse diálogo consigo e com os outros, na intersubjetividade das consciências, o ser humano se ressignifica como sujeito e reconquista o mundo.

Nesse percurso, com a intenção de ampliar suas conquistas, Antônio retorna à mesma escola³⁵ em 2008, conforme justifica:

³⁴ O nome da professora é fictício nessa pesquisa, conforme solicitação e autorização dela.

³⁵ Nesse período começou a participar da pesquisa por meio de filmagens em sala de aula, rodas de leitura e entrevistas.

[...] preciso aprender mais... ter mais conhecimento... facilitar mais o meu setor do trabalho, conhecer mais, desenvolver mais o meu trabalho; a gente tem mais é que correr atrás... Por exemplo, desenvolvimento no trabalho, quer dizer, não perder a oportunidade no trabalho...

Ao refletir sobre as mudanças em sua vida comparando antes e depois de aprender a ler e a escrever, Antônio declara:

P: Como que era você antes de saber ler e escrever? Como é que era o seu jeito de ser, de viver?

Antônio: Era complicado... Era complicado... porque eu se eu quisesse ler alguma coisa eu tinha que pedir alguém pra ler pra mim. Se eu quisesse... se eu fosse no... fosse... é... me dava seu endereço escrito num papel... eu tinha que chegar e pedir alguém pra ler pra mim, né? [...] Então é uma complicação... a pessoa não saber ler e escrever é complicado...

P: Hum-hum. Como é que era essa pessoa nessa época?

Antônio: Era um pouco irritado, nervoso... Eu viajano até hoje... né,até hoje eu tenho pedido a Deus que tenha muita calma porque... Mas assim, eu não sou mais igual era, né? Tenho mais... penso mais... preocupo em pensar mais... falar as coisas necessárias, né?

P: E você era um pouco irritado... nervoso, como? Me explica.

Antônio: Era mesmo não saber... Por exemplo.. por um... Às vezes não saber entender ()... não saber entender a pessoa, né? Não entender o quê que a pessoa tava falano... Sei lá.

P: E agora?

Antônio: Agora a gente... agora a gente melhora... porque a gente começa... a gente começa a ver... a gente sabe que a gente não ta... não tá tão por baixo, né, ... Já tá começano (risos)... tá começano uma nova vida, né? Eu acho que depois que a gente freqüenta a aula... que a gente começa aprender... a vida muda... a gente começa a viver uma nova vida. E a gente começa a ver o que a gente não via antes, né? Porque eu acho que a pessoa que... quando a gente começa a ler... ler... é como se a pessoa fosse cega e aí tira aquela venda dos olho dele e ele começa a enxergar. Imaginei desse jeito. E com certeza é assim, não é? Eu imagino assim... que quando a pessoa não sabe nada e depois ele começa a entender... a mesma coisa a pessoa tá cega... e ele não consegue ver (), mas depois tira aquela venda do olho dele e ele começa a ver. Hoje se me perguntar: Como é que era não saber ler? Eu não sei como era mais... eu esqueci! (risos).

Na época da pesquisa, ele trabalhava como motorista em uma marmoraria, viajando para Vitória/ES para escolher blocos de mármore sob encomenda. Em seu trabalho, realizava várias práticas sociais de leitura e escrita que foram se diversificando e tornando-se mais complexas. Isso evidencia que a escola se tornara para Antônio um espaço de aprendizagens significativas para as novas demandas relativas aos diversos contextos, papéis, objetivos e formas de interação, vivenciados nos diversos eventos sociais mediados e organizados pela escrita (VÓVIO, 2007b), como conta:

Sei colocar o número no material, sei olhar a Nota Fiscal, eu sei resolver questões de Nota Fiscal. Ele diz ainda: Eu tenho que escrever o nome do material que eu to separando, o nome do local onde que eu vou buscar. Às vezes eu saio com...um prédio pra medir alguma coisa... entendeu?... Que eu mexo com essa área também de medição, né? Eu tenho que escrever o número do material, eu tenho que escrever o número do apartamento, tenho que escrever o nome da obra, né? O nome do responsável pela obra...

Como relatado no trecho acima, Antônio parte de suas experiências, vivências e significados para desenvolver as capacidades de comparar, separar, medir, localizar informações, exercer seu trabalho. Assim, os conceitos construídos ao longo de sua vida passaram por um processo de transformação e ressignificação quando ele aprendeu a ler e a escrever, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos (VYGOTSKY, 2008a). A propósito, diz Antônio:

Eu acho que depois que a gente frequenta a aula, começa aprender... a vida muda. A gente começa a viver uma nova vida. E a gente começa a ver o que a gente não via antes, né? Porque eu acho que a pessoa que... quando a gente começa a ler... ler... é como se a pessoa fosse cega e aí tira aquela venda dos olhos dele e ele começa a enxergar [...].

5.1.2 - *“Ah, hoje eu sou diferente... eu me acho diferente... Eu leio as coisas...”*

Dineuza se apresenta timidamente, sempre falando em tom baixo, com frases curtas e objetivas. Durante as entrevistas e rodas de leitura, limitava-se a dar as respostas somente do que lhe era perguntado. Ela tem 38 anos, é separada do pai de seus filhos e casou-se novamente. Dois filhos, que moram com ela, concluíram o Ensino Médio, e o mais novo, que mora no Espírito Santo, foi dado para adoção, ela não sabe a escolaridade dele. O marido estudou até a 7ª série do Ensino Fundamental, trabalha como Encarregado da Construção Civil, por conta própria, e exerce a função de pastor na igreja Assembléia de Deus, onde Dineuza frequenta e participa do Ensaio de Louvor e do Grupo de Oração.

Ela viveu a infância em Nova Viçosa/BA. Perdeu os pais logo quando nasceu e foi adotada por uma família com quem conviveu até os 12 anos de idade. O pai adotivo tinha o hábito de ler e contar histórias *de fazer medo* para os filhos, em volta de uma fogueira. A mãe

não sabia ler nem escrever. Aos sete anos, Dineuza entrou para escola na roça, onde aprendeu algumas letras e a escrever seu nome. A mãe faleceu quando ela tinha nove anos. Após a morte do pai, os irmãos a deixaram nas casas dos outros. Segundo ela: “[...] aos 12 anos eles me colocaram pra trabalhar na casa dos outros. Aí e eu não estudei mais não... porque eles também não cobravam, né... assim pra poder me colocar na escola..., só falava assim... pra me dar comida e roupa... e me deixava lá”. Desde então, teve que trabalhar para se sustentar. Ela morava nas casas dos patrões que não a deixavam estudar. Sempre que podia, ela gostava de ouvir as histórias que os adultos da casa contavam para as crianças.

Como tinha muita vontade de aprender a ler e a escrever para, sozinha, fazer cartões, cartazes, recados e ficar independente, resolveu comprar um caderno e passou a copiar escritos de jornal. Depois foi morar em Vitória/ES, onde casou e teve três filhos. Separou-se do marido e os filhos ficaram com o pai, enquanto ela veio procurar emprego e recomeçar a sua vida em Belo Horizonte em 1994. Naquela época, só teve condições de trazer dois filhos. Continuou trabalhando como empregada doméstica e sem ter condições de estudar.

Ao falar de sua vida antes de aprender a ler e a escrever, Dineuza declarou que muitas vezes deixou de fazer as coisas para não ter que pedir ajuda às pessoas:

Ai, muito difícil! Cê fica perguntando as pessoas... as pessoas indicam errado, às vezes certo... Tem vez que você pergunta um endereço... é tão perto de você, mas você não sabe ler, acaba você dano uma volta, né... desnecessária... Não precisava dar uma volta tão grande pra chegar naquele lugar! Mas quando você não sabe... as pessoas do jeito que ensina... você vai.

Assim, vivendo com os filhos maiores e com o objetivo de não mais pedir ajuda a outras pessoas, de ser independente, de saber escrever sozinha, em 2007 ela começou a estudar na EMHR na turma do Básico 2, com a professora Salete. “[...] *No dia que eu vim estudar eu quase chorei em sala de aula. [...] Ah, porque é um milagre... Você não saber ler e você viver num mundo tão difícil! [...] Então, eu fiquei... eu fiquei muito emocionada!*” Quando iniciou os estudos, ela já sabia ler algumas palavras.

Agora, Dineuza lê jornal todos os dias, Bíblia, correspondências e livros de histórias para as crianças do serviço dela. Aliás, livros infantis estão na lista dos preferidos por ela, principalmente os que trazem algum ensinamento moral. Já faz leitura de avisos e de trechos da Bíblia na igreja, consulta catálogo de telefones e acompanha letras de músicas.

Hoje, seu repertório está diversificado: “*As embalagens eu gosto de ler... que vem escrito como usar... a data de validade[...]*” E continua enumerando suas preferências:

Gosto de ler o nome da rua... pra mim não ficar perdida, pra saber onde que eu estou... Os nomes das lojas, pra quando eu quiser voltar eu sei aonde que eu passei... na loja... e alguns panfletos que eles dão, também eu leio... Porque às vezes a gente sai por acaso... coisa que a gente tem necessidade, né? () cê pode precisar. Aí é só.

Além disso, Dineuza sempre deixa recados para os filhos e anota os telefones numa agenda. Adora mandar cartões e mensagens para as pessoas. O marido lhe ensinou algumas funções do celular: ler, apagar e armazenar mensagem. E agora ela está aprendendo outras funções do aparelho, como por exemplo, escrever e enviar mensagem.

Onde trabalha como doméstica, ajuda as crianças de quatro e nove anos a fazerem o dever de casa e, constantemente, deixa e troca recados com elas e com a patroa. Segundo Dineuza: “[...] *hoje eu já deixo escrito. Hoje eu não tenho vergonha... essas palavras aqui eu já sei como que é. Aí, por exemplo... eu vou escrever uma palavra que eu não sei... aí eu procuro no dicionário... ou eu troco ela por outra que tem o mesmo sentido.*

Quando criança, só o pai lhe incentivava a estudar. Hoje, tem o apoio do esposo e não quer parar de estudar. Agora está cheia de planos para o futuro: quer ler os livros do kit literário nas próximas férias do trabalho, fazer curso para cuidar de crianças e de idosos, aprender computação e fazer trabalho voluntário em creches e escolas.

Refletindo sobre sua autoimagem antes e depois que começou a estudar e a aprender a ler e a escrever melhor, ela relata:

P: Como é que era Dineuza antes disso?

Dineuza: Muito tímida... tinha vergonha de tudo... de perguntar. Eu deixava de aprender pra não perguntar, pra não me levar um não. (pausa) Ficava... às vezes... ficava calada, querendo aprender, mas tinha vergonha. Os meus sobrinhos que moravam comigo é que tinham muita paciência comigo (trecho inaudível). (pausa) Eles liam pra mim.

P: E hoje, como é que é a Dineuza hoje?

Dineuza: Hoje? Ah, hoje eu sou diferente... eu me acho diferente... eu leio as coisas... eu saio... eu sei os lugares que vou... eu sinto... eu tenho mais liberdade, antes eu dependia dos outros pra tudo... pra ir... pra vir... pra comprar... pra ler... pra escrever cartaz, que eu gosto muito... cartão pra mandar pras pessoas, que eu gosto muito também, precisava de ficar pedindo, comprava às vezes aquele monte de cartão, mas não tinha quem escrevia e às vezes escrevia com má vontade.

P: Diferente como, Dineuza?

Dineuza: Hum?

P: Você falou que hoje você é uma pessoa diferente, né?

Dineuza: Sou diferente... eu mesma pego, eu mesma escrevo e mando. (pausa) Você leva muitos não, você fica com vergonha. Às vezes corto palavra que entristece e não peço mais.

P: E hoje, você entristece?

Dineuza: Não! Porque hoje eu sei e procuro os recursos. Se eu não sei escrever uma palavra, eu vou no dicionário... não tenho o dicionário... eu vou e procuro uma palavra que significa a mesma coisa, em alguma coisa que tá escrito.

P: E antes você falou que era tímida, e agora?

Dineuza: Era. Hoje eu sou... mas não muito... não muito. Mas a professora me ajudou muito, me ajuda sim.

P: Como? Como que ela te ajudou?

Dineuza: Ficou me incentivando pra ler, e eu pedia: não! Não!... Na filmagem que você... que você fez..., tem umas que eu me escondia.. me escondia... faltava eu entrar dentro de mim, pra não aparecer, né? Tinha vontade de falar... mas tinha vergonha. Hoje não... hoje eu já leio.

De acordo com os relatos de Dineuza, a forma como vivenciava a condição de analfabeta fazia com que ela se posicionasse como uma pessoa *muito tímida*, que *tinha vergonha de tudo... de perguntar*, que *deixava de aprender pra não perguntar*, que *ficava calada, querendo aprender, mas tinha vergonha*, que *tinha vontade de falar... mas tinha vergonha*. Ser analfabeta, para ela, era não poder pronunciar a sua palavra, não ser vista: *‘[...]eu me escondia.. me escondia... faltava eu entrar dentro de mim, pra não aparecer, né?[...]’*.

A intervenção da professora, incentivando-a a ler em voz alta na sala de aula foi apontada por Dineuza como fundamental para a reconstrução de sua imagem. Pois agora, inclusive, ela já não tem tanta vergonha de ser vista e de ler em público: *“[...] quando tenho oportunidade de ir lá na frente eu leio a Bíblia [...]”*

Hoje, como ela mesma disse, ocorreram muitas transformações em seu autorretrato depois que aprendeu a ler e a escrever melhor. Dineuza se reconhece como uma pessoa livre, segura de si, independente, que tem a liberdade *de ir e de vir*, com mais confiança para decidir o que comprar e como usar. Afinal: *“[...] hoje eu sou diferente... eu me acho diferente... eu leio as coisas... [...]”*.

5.1.3 - “Eu quero tirar minha identidade!”

José Geraldo é o único estudante que participou de todas as atividades para geração de dados, desde 2006, e sempre se colocou de forma prestativa e colaborativa. Ele

dizia que gostava de conversar com as pesquisadoras porque aprendia muito. Sua fala é marcada pela oralidade, apresentando um pouco de gagueira e dificuldade na pronúncia de algumas palavras. Durante as entrevistas, contou minuciosamente os detalhes de sua vida.

Ele é separado e tem dois filhos que ficaram morando com a mãe, que estudou até a 4ª série. O filho de 11 anos cursava a 5ª série e de 14 anos, a 8ª série do Ensino Fundamental. Ele nasceu e viveu em Itambé do Mato Dentro/MG, até os 21 anos, quando veio morar em Belo Horizonte/MG. O pai dele sabia ler, mas a mãe era analfabeta.

José Geraldo estudou dos sete aos 15 anos de idade, mas faltava muito às aulas porque tinha que trabalhar para ajudar no sustento da casa, além de não ter tido condições financeiras para comprar material escolar. Ele conta que foi reprovado em todos os anos, permanecendo na 1ª série devido à infrequência. Na escola, só aprendeu a escrever o seu nome. Acabou parando de estudar, naquela época, para trabalhar na lavoura. Relembra, ainda, que na infância gostava de ouvir o pai contar histórias e piadas em volta de uma fogueira.

Em 2006, José Geraldo resolveu voltar à escola, graças ao incentivo do cunhado que o chamou para estudarem juntos na EMHR e porque quer tirar a carteira de habilitação. Segundo ele, não voltou antes porque ninguém o orientou para a importância de estudar, nem quando era criança. No decorrer dos três anos de estudo na EJA, ele só faltou três dias no ano de 2008, e justifica: *“Agora eu estou levando a sério porque... porque agora eu sou uma pessoa adulta, né? [...]É tipo assim... a minha força de vontade, né? Eu pus na cabeça que eu quero estudar... então é aonde que eu to procurando aprender, né?”* Não faltar à aula parece marcar, para ele, o seu lugar, diferente da época de criança em que não levava a sério os estudos e não aprendeu a ler.

Ele acredita que a maioria das pessoas com as quais convivia não sabia que ele era analfabeto. Desde que veio morar na capital, ele sempre trabalhou como vendedor ambulante, por conta própria, nunca precisou ler um documento. Ao falar sobre isso, ri e diz: *“[...] Aí é aonde que eu passei batido nisso, né? (risos).* Aliás, ele não dizia que era analfabeto e sim, que não sabia ler. No excerto da roda de conversa apresentado abaixo, é um dos poucos momentos em que ele se expõe mais e revela a auto-imagem negativa se denominando como *ignorante*, como sinônimo de identidade de quem não sabe ler:

José Geraldo: É... eu tiro a base com meu... meu filho, né? É... ele devia ter sete... ele tava no pré ainda, né? [...]Ele já entrou... ele já entrou pro colégio já sabendo ler e escrever, né? É... porque com os menino é... é bem mais fácil. Porque não tem nada que preocupar, né?

P: Hum-hum...

José Geraldo: É... então aí eu achava assim ‘pô, meu menino que é meu menino, sabe ler e eu não sei nada’, né? Então vamos supor... se ele... ele dá... ele... ele pedia é a mãe dele pra poder ensinar ele, né? Eu, ele já não pedia, porque ele já... eles já sabia que eu não podia ler.

P: E o quê que você achava dessa situação?

José Geraldo: Ah, tipo assim, né... vamos supor... ah, eu pensava assim: ‘isso aí ele tá... ele tá aprendendo... tá bom, né? Ele não tá senão... é... vamos supor.. ele não tá senão um ignorante igual o pai, né? Porque vamos supor... a pessoa que não sabe ler... eu acho que sei lá... eu considero como um ignorante, né?’

José Geraldo trabalha em um box na calçada de uma rua movimentada no centro da cidade, onde vende diversas mercadorias: bonés, calculadoras, óculos e outros. Quando começou a estudar na escola não sabia nem o alfabeto. Depois que aprendeu a ler e a escrever, ele revela que mudou algumas práticas em seu trabalho como, por exemplo, passou a fazer controle de estoque:

José Geraldo: É que realmente se eu vendo... Vamos supor... se eu vendo lá... se eu vendo um boné, eu anoto... aí eu coloco lá ‘um boné’, aí eu coloco o nome do boné, né... aí o valor... tanto... vendi tanto. Se eu vendo, vamos supor... se eu vendo um cinto... aí eu coloco ‘um cinto’... aí eu coloco o nome do cinto... aí eu coloco o valor também. Aí eu vou fazendo... Entendeu? Aí cada mercadoria é... Vamos supor... a mercadoria, tem cinco unidade de mercadoria lá... então ali se eu vender... uma peça que eu vender eu anoto ela... porque é pra poder ter controle, né?

P: Hum...

José Geraldo: Sobre aquilo... Se eu não anotasse eu não sabia, né? Não sabia o que cê vendeu... como é que cê repõe... Ali é onde eu vou anotando ali... né, vamos supor... quando chegar no final de semana... aí eu confiro isso aqui... essa mercadoria não foi vendida, isso aqui foi vendido, isso foi vendido, isso foi vendido, esse não vendeu... Aí eu vou e compro aquela... aquela mesma mercadoria de novo... é assim que eu faço. Se eu vender dez boné já tá anotado lá... aí eu olho... eu pego a caderneta... aí final de semana eu olho ‘eu vendi dez boné, eu vou comprar dez boné pra pôr no lugar’, ou então eu compro mais quinze... vinte... assim que eu faço, né... pra ter meu controle.

Nesse relato, José Geraldo evidencia que tem consciência e faz uso das funções da língua depois que se apropriou dos recursos da leitura e da escrita. Antes, quando vendia as mercadorias, anotava apenas a quantidade, porque só sabia escrever números, mas ficava sem saber o que havia vendido e o que precisava ser repostado no estoque.

Além disso, hoje ele gosta de ler revistas sobre filmes, o jornal *Super Notícia*, panfletos publicitários, placas de rua e o livro do kit literário, que segundo ele, se chama *O dono do meu nariz*. José Geraldo diz que agora confere as contas de água e de luz de sua residência. Ele aprendeu com a cunhada a usar o aparelho celular para fazer ligações,

cálculos, tirar fotos e ler as mensagens recebidas depois que a sua cunhada lhe ensinou.

Em vários momentos das entrevistas e das rodas de conversa e de leitura, José Geraldo ressalta em seu discurso, as mudanças ocorridas em sua vida em decorrência da aprendizagem de leitura:

P: Hum-hum. É... mas você tinha falado que tinha mudado também o seu jeito de falar. Mudou o seu jeito de falar depois que você aprendeu a ler?

José Geraldo: Mudou porque aí igual, no caso... eu vou falar as palavra certa, né?

P: Você acha que mudou?

José Geraldo: Mudou... porque, vamos supor... é... às vezes... às vezes tem muita palavra que se ocê não esforça pra aprender... não aprende... vai falar errado, né? Igual, tipo assim né,... igual é... é... igual a terra mesmo... eu não sabia... terra ela tem um outro... o nome dela é solo, né? O nome dela... é... o nome dela... a palavra certa mesmo é solo, não é terra, né? Não é isso? Aí eu... Tem... tem o sol, né... e tem o solo... o solo é a terra. Aí a... a... tudo isso aí ajuda na leitura, né?

Num outro momento...

P: Pois é, mas e hoje... e hoje você...

José Geraldo: Hoje, hoje eu é... Hoje eu primeiro eu me esforço em falar as palavra certa... eu falava... falava errado, né... porque... que talvez é pelas letra mesmo você sabe.. cê... aí cê tá leno... cê sabe se cê tá falano certo... ou se tá falano errado.

Num terceiro momento:

P: José Geraldo, só me fala uma coisa aqui... você falou que a sua letra...

José Geraldo: Não, a minha letra antes...

P: Mudou?

José Geraldo: Antes... Mudou... agora eu escrevo mais bonito, a letra correta, né? A letra bonita... a letra bem feita, né? Porque antes... antes não... eu escrevia um garrancho. A minha identidade mesmo... a letra... a assinatura tá um garrancho. Hoje não... Hoje por isso que eu quero tirar minha identidade pra poder pegar e... Aí eu já sei que eu to escreveno, né? Meu nome tá... eu sei que eu to escreveno meu nome certo, né... e a letra é mais bonita tamém, né? Dá inté vergonha de mostrar minha identidade pros outro, né?

Para José Geraldo, ser analfabeto é não saber ler, é ser ignorante. Desde que veio morar em Belo Horizonte, ele optou por trabalhar como vendedor ambulante por conta própria. Esse trabalho parece que lhe garantiu a sobrevivência, a criação de seus filhos e o anonimato como analfabeto, pois para exercê-la não houve muita necessidade de usar a língua

escrita e nem da ajuda de outras pessoas. Só agora, que já lê muitas coisas, ele conta para as pessoas que não sabia ler porque antes, segundo ele: “[...] *eu não falava nada com eles, né? Ficava mais é na minha...[...]*”

Aprender a ler e a escrever proporcionou transformações na autopercepção de José Geraldo que desencadearam mudanças em sua vida. Segundo ele, ao ler uma palavra ele sabe se está falando errado ou certo. Hoje, não se considera mais como ignorante, pois agora já sabe ler. Ele mesmo reconhece os seus avanços: “[...] *Hoje eu primeiro eu me esforço em falar as palavra certa...[...]*”; “[...] *agora eu escrevo mais bonito, a letra correta, né?[...]*”; “[...] *uma peça que eu vender eu anoto ela... porque é pra poder ter controle, né?[...]*”; “[...] *eu sei que eu to escreveno meu nome certo, né...[...]*”. Quando olha a sua carteira de identidade José Geraldo já não se reconhece mais e anuncia: “[...] *eu quero tirar minha identidade[...]*”.

5.1.4 - “Eu acho bonito o jeito que eu sou...”

Luiz Carlos sempre se mostrou interessado em participar da pesquisa, pois achava que as atividades e as intervenções o ajudavam a se desenvolver mais. Ele era casado e tinha 45 anos, naquela época. A esposa nunca estudou, mas sabe ler e escrever. Durante a entrevista, ficou em dúvida em relação à idade e escolaridade dos dez filhos. Afirma que todos estudaram, alguns não completaram o Ensino Fundamental. Dois filhos também estudam na EJA da EMHR nas turmas mais avançadas.

Ele revelou que a primeira vez que entrou numa escola para estudar foi em 2008, na EMHR. Desde 2007 estava aguardando uma vaga porque queria aprender a ler a literatura dos Alcoólicos Anônimos (AA), grupo que frequenta há 18 anos. Luiz Carlos alega que nunca teve vontade de estudar, apesar do incentivo de várias pessoas. Esse desejo só surgiu agora, depois de adulto, e ele garante que não quer parar mais. Hoje, tem o incentivo da esposa, dos filhos e dos companheiros do AA. Futuramente, ele pretende tirar a carteira de habilitação e fazer curso de Direito.

Ao falar de sua infância, Luiz Carlos lembra que ficava o tempo todo na rua: “[...] *a gente ficou ao Deus dará, por aí, né? Meu pai trabalhava em Monlevade... e nós aqui dentro de Belo Horizonte. Então, eu acho que eu fiquei zanzando aí... não deu certo, né?*” A mãe dele faleceu quando ele tinha três anos. O pai era caminhoneiro, trabalhava viajando e

sabia ler e escrever. Numa família de 12 filhos, Luiz Carlos conta que foi o único que não estudou. Ele foi criado pelas irmãs mais velhas que brincavam de *escolinha* com ele e lhe contavam a história dos Três Porquinhos. Foi assim que ele aprendeu a escrever o próprio nome.

No decorrer dos anos, foi tentando aprender algumas letras com as irmãs, mais tarde com os filhos, que já estudavam, e também tentando ler as placas e os jornais. Dentre as marcas deixadas pela condição de analfabeto, Luiz Carlos relembra:

Aconteceu que eu já tomei um cano numa firma, por causa disso aí... Eu não sabia o quê que era o quinto dia útil... Então o meu patrão me pagava assim... negócio assim... Então na hora do acerto, né... Eu assinei um papel lá sem... sem ler o papel... eu assinei. Quando eu fui ver o rumo das coisa, o acerto tava errado. Então isso aí que é o perigo... Mas por causa de quê? Por causa que viu minha capaci... minha... capacidade, que eu não sabia, né, não tinha leitura.... e aproveitou da situação, né, ... deu no que deu.

Num desabafo, Luiz Carlos diz que antigamente também bebia muito e não pensava em nada: “[...] *Na época eu bebia, né... gostava de... de farra, né? Então eu achava que o estudo naquela época não era pra mim. E agora que eu to veno que faz falta.* Ele avalia que tudo isso contribuiu para fazê-lo acreditar que não conseguiria estudar, mesmo com o incentivo de vários parentes e amigos. Ele conta que antes de aprender a ler ficava tão angustiado quando via alguém lendo chegando, inclusive, a sair de perto porque achava que não seria capaz de um dia fazer o mesmo.

Hoje, Luiz Carlos trabalha em uma prestadora de serviços como fiscal de loja em um supermercado e também ajuda a conferir o estoque, verificando uma listagem das mercadorias. Em casa, sempre lê revistinhas e o jornal *Super Notícias*. Ele conta que lê esse jornal porque gosta de saber das notícias e porque a professora Salete orientou todos os estudantes a sempre lerem um jornal.

No grupo dos AA, ele atua como tesoureiro e na coordenação das reuniões, dando depoimentos e explicando como funciona a instituição. Quando tem poucas pessoas no encontro ele se arrisca a ler trechos da literatura. Seu maior sonho é ler e escrever a ata da reunião, mas ainda está inseguro.

Depois que entrou para a escola e aprendeu a ler não quer parar mais, pois antes era uma pessoa fechada e complicada. Agora Luiz Carlos acredita que melhorou bastante e afirma: “*Ah, eu sou um camarada alegre, né... né (risos) um cara assim... que vivo, né... do*

jeito que eu to vivo aí... eu acho bom, eu acho bonito o jeito que eu sou". Essa percepção de si parece ter sido construída na relação com outras pessoas, como ele mesmo disse: "[...] *Eu... assim... depois de ler... o pessoal aí... o povão aí... conversa com um... conversa com outro...então a gente vai desempenhando mais, né? Então eu acho que mudou sim. Acho não, mudou sim bastante*". Essa declaração torna evidente que é na relação com os outros que nos constituímos como sujeitos e construímos nossa identidade, premissas já postuladas por Vygotsky (2000) e Hall (2000). Agora ele afirma que até já sabe o quer: "[...] *em relação ao estudo eu pretendo estudar até... até Deus ver onde que... né, até ele ver até onde que eu posso chegar. [...] eu tenho vontade de ser um... um advogado [...]*"

5.1.5 - “Eu tenho que coisar muita coisa pra chegar onde que eu quero chegar ainda!”

Silvana, que tem 31 anos, é branca, casada e mãe de três filhos. Ela sempre trabalhou como empregada doméstica. Atualmente não está trabalhando. Essa foi a condição colocada pelo marido para que ela pudesse estudar, pois a necessidade de trabalhar sempre foi privilegiada devido às condições socioeconômicas da família. Quando criança estudou apenas dos oito aos nove anos de idade porque havia muitas dificuldades de acesso à escola na zona rural onde vivia. Desde que retornou aos estudos em 2007, na EMHR, ela participa da presente pesquisa por meio de filmagens em sala de aula, rodas de leitura e entrevistas.

Durante as três entrevistas realizadas com essa estudante, percebe-se uma mudança de postura com relação ao seu processo de escolarização. Inicialmente, ela apontou a condição socioeconômica como um impeditivo ao ingresso à escola. Relatou que só retornou aos estudos por incentivo do marido: “*só que meu marido tava insistindo... “cê tem que voltar a estudar”, aquele negócio todo... entendeu? Aí graças a Deus agora eu pus na cabeça... né, ele mesmo veio aqui, fez minha matrícula, aquele negócio todo, ele me empurrou pra eu ir pro colégio!*” E assume: “*Pra mim assim... da minha vontade eu não tinha vindo. Porque acaba aquele negócio “ah, tô muito cansada... né, eu vou pra escola e ficar lá até dez horas da noite?”* Posteriormente, reposiciona-se como sujeito de desejo, de saber e de direito ao anunciar: “*Eu não quero parar de estudar, se Deus quiser! Quero ver até onde que eu consigo ir*”.

Silvana relata as práticas sociais de leitura que hoje realiza: lê e ajuda os filhos a fazerem os deveres da escola, lê e distribui as correspondências para as pessoas que moram no

mesmo lote dela. Além disso, faz leitura das cartas e bilhetes que os filhos e a escola lhe mandam, das bulas e dos horários dos remédios receitados pelos médicos, placas de ruas, folhetos da missa. Suas leituras preferidas são as revistas de novela, o jornal *Super Notícia* e livros de histórias infantis, como ela declara:

Ah, eu gosto muito de ler livros de historinha, né... igual meus menino leva muito livro de historinha, eu adoro. [...] Eu toda vida eu gostei muito de historinha... entendeu? Eu não sei se é porque eu não sei pegar um livro, né, de... Livro de... né... tem poema, esses negócio... Eu não sei ler direito ainda... então eu acho que mais é por conta disso.

Agora, Silvana faz a lista do supermercado e copia as receitas da sogra e as que passam na televisão. Com o marido aprendeu a usar o celular e já consegue consultar a agenda de nomes e ler mensagens, além de fazer e receber ligações.

Para melhor compreender as transformações identitárias dessa estudante, será analisado o trecho do final da terceira e última entrevista realizada na escola, precisamente, no dia 30/03/2009 entre a pesquisadora e Silvana:

P: Então, hoje você não é analfabeta mais?

Silvana: Não. Analfabeta eu não sou não, graças a Deus!

P: O que é ser analfabeta... pra você?

Silvana: Eu acreditava que analfabeto era gente que não sabia ler nada, entendeu? Que pegava lá e não conhecia nada das palavras, das letras, né? Que... Vamos supor... é isso mesmo, não sabia pegar uma coisa lá, né, ler o que estava escrito naquilo lá, ou senão você ver uma reportagem na televisão e não saber o quê que é aquilo que ele estava falando, né, assinar seu nome direito... Meu pai é né... meu pai nem o nome dele ele sabe assinar.

P: Então você mudou?

Silvana: Mudei! (risos) Eu acho... no meu pensamento eu acho que eu mudei, né? Agora precisa saber das pessoas que..., como é que fala... das minhas professoras... né?

P: Mas você... você percebe que você mudou?

Silvana: Percebo. Nó... a diferença é enorme, nó...

P: “Como assim, me explica?”

Silvana: Ah, porque tipo assim, igual eu te falei, entendeu? Eu ficava muito pra baixo, não conseguia ajudar os meninos fazer para-casa, né? Eu não podia ir na reunião deles, né? Vamos supor, aí eu ficava chateada e ficava com vergonha deles... né? Então depois que eu comecei... que eu comecei a pegar a ler mesmo... aí eu vi que assim... não, agora eu posso falar que agora eu não, não... (risos) eu não preciso ter muita vergonha igual eu tinha antigamente. Eu nem abria a boca. Eu saía, eu ia assim, eu ficava com vergonha de sair com meu marido... pra mim tava estampado na minha testa assim, que eu não sabia ler, não sabia escrever... Então pra mim todo mundo tava lendo, tava me vendo, e falando assim “aquela ali não sabe ler. A esposa do Estanislau” que meu marido é muito fluente, entendeu? Ele trabalha na polícia, tem muito... esposa de capitão... esposa de sargento... né, que é muito bem

formada... Então tem muitos que fazem curso, já fez curso... uma é enfermeira, não sei mais o quê, entendeu? Então eu já ficava com vergonha. Então eu deixei muito de sair com meu marido pra festa, quando tinha esse tipo de evento, né, que encontrava os policiais, eu deixava de ir de vergonha. Pra mim tava estampado na minha testa, né “ela não sabe ler... coitadinha... ela não tem estudo nenhum.

P: E agora?

Silvana: Não, tipo assim, eu não me sinto assim não, mas eu sei que eu não cheguei lá ainda, né? Eu tenho que coisar muita coisa pra chegar onde que eu quero chegar ainda, né? Mas aquela vergonha que eu tinha passou. Eu vou agora, eu saio com meu marido, se tem festa eu vou, vou ao clube, entendeu, com ele, levo os meninos... eu não ia não, eu dava várias desculpas “ai eu estou com dor de cabeça, ai eu não quero ir, ai eu estou assim, assim, assado”... Aí às vezes nós discutíamos “ah porque as esposas dos meus colegas vão, só você que não gosta de ir. Então eu também não vou, porque eu vou chegar lá vou estar sozinho” entendeu? Então já gerou muita discussão por causa disso. Só que eu ficava com vergonha de falar com ele, porque se eu falasse com ele “ah, você tem que deixar de ser boba, não é assim não, ninguém vai saber que você não sabe ler não”. Entendeu? Então eu evitava o máximo de falar com ele, mas geralmente era por conta disso, entendeu?

Como se vê, a narrativa de Silvana sempre se desenvolve na primeira pessoa (eu, me, meu, pra mim) transparecendo a sua implicação subjetiva em seus processos e ações (“*no meu pensamento eu acho que mudei*”, “*eu saio com meu marido*”, “*eu te falei*”, “*pra mim estava estampado*”). Percebe-se nos enunciados de seu relato que a imagem que tem de analfabeto é constituída de uma condição de “coitadinha” e de “muito pra baixo”, de uma pessoa que não sabe ler, não sabe assinar o próprio nome e não entende uma reportagem. Essas imagens, por sua vez, são carregadas de sentimentos negativos: vergonha, tristeza, incapacidade, isolamento, não pertencimento, impedimento à participação em atividades diárias e nos grupos sociais. Essas vozes sociais trazem a marca da consciência da diferença, da exclusão, uma construção histórica e social do discurso hegemônico da sociedade brasileira. A transformação da imagem que Silvana tem de si, de pessoa analfabeta para pessoa alfabetizada, promove mudanças de identidade. Mas, levanta dúvidas quanto à visão do outro em relação à sua condição de alfabetizada: “*Mudei! (risos) Eu acho... no meu pensamento eu acho que eu mudei, né? Agora precisa saber das pessoas que..., como é que fala das minhas professoras... né?*” Isso indica como nós nos tornamos sujeitos e construímos nossas identidades nas relações, com o outro, pelo outro, social e discursivamente. Para Silvana, parece que ainda falta o discurso da escola, como instância de poder e de legitimação do acesso à língua escrita, para lhe outorgar essa nova posição.

Entretanto, para essa estudante, ser capaz de ler um texto confere a ela a inserção ao mundo da leitura, a um outro lugar social, à apropriação de novas práticas sociais e de outra imagem de si, desencadeando novos posicionamentos perante os grupos a que pertence: família e colegas de trabalho do marido. Ao se perceber lendo, outros elementos entram na

construção de sua identidade como esposa, mãe, aluna, etc. conferindo-lhe poder: “*Mas aquela vergonha que eu tinha passou. Eu vou agora, eu saio com meu marido, se tem festa eu vou, vou ao clube, entendeu, com ele, levo os meninos...*”. Seu discurso traz as marcas da crença no poder transformador da leitura, que muda o lugar dos sujeitos na escala cultural transformando suas vidas, constituindo ferramenta *de ser* e *de estar* no mundo. Segundo Vóvio, “as práticas letradas, a leitura, a escrita e a oralidade são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais, interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder” (VÓVIO, 2007a, p. 447).

Silvana demonstra sentir-se possuidora de outras qualidades que lhe possibilitam sair da condição de “coitadinha”. Afinal, o analfabeto numa sociedade letrada, vivencia a condição de dependência e submissão a uma realidade que permeia a sua percepção sobre si e sua visão de mundo, visto que o sujeito se constitui nas relações socioculturais. Submetido a uma cultura de sucesso pessoal e do universo da escrita, estar numa situação desfavorável limita a possibilidade de tornar-se sujeito de decisão e de êxito, como salienta Silvana: “... *Pra mim estava estampado na minha testa, né “ela não sabe ler... coitadinha... ela não tem estudo nenhum”*”.

Ao tomar consciência de sua realidade, Silvana recria outras identidades, reposiciona-se diante das situações da vida, nas relações com o mundo, com os outros e com ela mesma. Passa a escrever uma outra história de sua existência sabendo, agora, que é possível transformá-la e reescrevê-la, como fica explícito em sua fala: “[...] *Eu tenho que coisar muita coisa pra chegar onde que eu quero chegar ainda, né?[...]*”.

5.1.6 - “Bem melhor do que antes... Nossa!... Muito melhor!”

Terezinha começou a fazer parte da turma do Básico 2 em 2008. Durante as aulas, ela sempre conversava com alguns colegas perguntando ou esclarecendo alguma dúvida sobre as atividades que estavam fazendo. Era uma das primeiras a terminar as atividades. Constantemente, a professora Salete lhe pedia para fazer a leitura em voz alta dos textos. Durante a entrevista, percebe-se clareza e objetividade nos enunciados, pronúncia clara e correta das palavras, além de um vocabulário mais amplo.

No período da pesquisa, ela tinha 33 anos, um filho de 18 que cursava a 8ª série, e era separada. Terezinha viveu a infância na zona rural de Janaúba/MG com seus pais que

eram analfabetos. Ela relembra que o pai gostava de contar histórias de *fazer medo* em crianças.

Durante a infância não estudou porque não havia escola próxima à sua casa. Aprendeu a ler aos dez anos com o irmão mais velho que havia estudado até a 4ª série. Ele escrevia o alfabeto no caderno dele e mandava Terezinha decorar. Fez isso com as famílias silábicas do M, N e L e depois com palavras, tais como: macaco, mesa e cama. Quando ele chegava do trabalho ela tinha que ter tudo memorizado. Ela acha que ele tirava essas palavras da cabeça dele porque na casa deles não tinha livro, nem material escolar. Segundo a Terezinha, esse era um dos motivos pelos quais ele não a ensinou a escrever.

Aos 25 anos, quando ainda estava casada e morando em Janaúba/MG, entrou para a escola pela primeira vez. O marido sempre a incentivava a estudar, mas ela só começou porque não estava conseguindo ajudar o filho que já cursava a 4ª série. Naquela época, Terezinha estudou até a 3ª série porque chegava tarde da noite em casa depois de pegar o filho que ficava com a sogra dela.

Depois da separação, há seis anos, ela voltou a morar com os pais na roça, mas o filho teve que morar com o pai dele para continuar os estudos. Foi nesse período que Terezinha começou a escrever para ela mesma: “[...] *eu sempre pegava um caderno e ficava lá escrevendo as bobagens que tava na minha cabeça...*”. Terezinha veio morar em Belo Horizonte, em 2006, porque a cunhada lhe arrumou um emprego como empregada doméstica. Atualmente ela trabalha como costureira em um atelier de conserto de roupas. No trabalho ela precisa ler a nota que especifica o tipo de conserto e o dia e a hora da entrega da peça. Ela conta que aprendeu a costurar sozinha. Há pouco tempo fez um curso de modelagem, mas não gostou.

Em 2008, por iniciativa própria, resolveu matricular-se na EMHR porque sentiu necessidade de aprender a escrever melhor e de saber mais. Começou estudando na turma do Básico 2 porque já lia e escrevia um pouco. Hoje não conta com o incentivo de ninguém, mas faz questão de estimular a irmã mais nova a continuar os estudos.

Durante as entrevistas, Terezinha evidencia como constrói seu processo metacognitivo ao revelar a forma como se relaciona com o conhecimento descontextualizado, criando maneiras próprias de organizar o saber tornando-o objeto de sua reflexão. Ela relatou que como não gostava de ficar pedindo explicação à professora, com medo de receber uma resposta indelicada, tentava resolver sozinha as tarefas escolares: “[...] *Engraçado... que às vezes cê tá estudando uma coisa que cê não consegue... de repente dá uma luz... cê vê tudo!* [...]”. Às vezes perguntava para algum colega que já tinha conseguido resolver a questão ou

senão: “[...] *espero passar no quadro (risos). Na hora que ela passa no quadro eu vou lá e faço, né... Eu vejo como que é... como que tem que fazer[...]*” Uma outra alternativa que ela utilizava era deixar para resolvê-las em casa com a ajuda das pessoas que conhece e que estão estudando. Esses procedimentos adotados revelam que ela percebe que a mediação de outras pessoas promove avanços em seu aprendizado. Como já foi dito por Vygotsky (2008a), a mediação cria zonas de desenvolvimento para aprendizagens futuras.

Terezinha relata que depois que aprendeu a ler e a escrever anota as datas dos aniversários dos sobrinhos e irmãos, faz lista de supermercado separando por categorias. Conta que sempre lê a bula do remédio que está tomando e quando desconhece o significado de uma palavra pede ajuda às pessoas de seu convívio. Segundo ela, aprendeu sozinha a usar o celular. Além de receber e fazer chamadas, ela lê e escreve mensagens, programa o despertador, aciona a câmera fotográfica e grava músicas. Em casa, como mora sozinha, é ela quem recebe e lê todas as correspondências e contas de água e luz. Um de seus sonhos é fazer curso de informática.

Ela lembra que na infância o calendário era o único material gráfico existente na casa de seus pais. Agora, na dela, há livros sobre o corpo humano, do kit escolar, romances, mapas de Belo Horizonte. Terezinha fala sobre o que costuma ler: “[...] *Leio assim... eu saio leno tudo que eu vejo na parede, né? Quando eu to na rua eu leio tudo que tá escrito lá.[...]*”, sobre suas leituras preferidas: “[...] *Eu gosto de ler história infantil. Por incrível que pareça... eu pego história infantil e leio ela. Eu leio pra minha sobrinha... História infantil é muito fácil de ler, né? Eu não tenho dificuldade nenhuma pra ler*”. *João e o pé de feijão e Chapeuzinho Vermelho*. Essas são as histórias infantis preferidas dela que compara com os livros para adultos: “*De adulto tem umas palavras um pouco complicadas. E o livro infantil eu acho que eles fazem com a intenção de uma criança ler, e a criança ainda não sabe muitas coisas ainda dependeno da idade*”. Dentre os vários livros que já leu, ela se recorda de dois: *Os miseráveis* e *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?*

Ao avaliar sua vida antes e depois que aprendeu a ler e escrever mais, ela traça um paralelo entre essas duas condições. Para ela, o período anterior foi considerado assim: “*Ruim demais, nossa senhora! Muito ruim () né... A gente vive com medo... com medo de frequentar os lugares... com vergonha... medo que alguém pegue alguma coisa e dá você pra ler, sabe... e cê não saber... Sempre tem um pra criticar, né? Então é muito ruim!* Agora que sabe ler e escrever, ela fala com alegria sobre a sua vida atual: “*Bem melhor do que antes... nossa... muito melhor! Hoje eu sou... não dá nem pra explicar, mas hoje eu fico mais à vontade num*

lugar, sabe? Vou em qualquer lugar.. restaurante, pego um cardápio e leio... Hoje... nossa senhora.... muito bom!”

5.2 - Construindo múltiplas identidades

Como se vê, o contexto social e cultural vivenciado por Antônio, Dineuza, José Geraldo, Luiz Carlos, Silvana e Terezinha reflete as condições históricas e culturais brasileiras a que estão submetidas, principalmente, a população de afrodescendentes e as pessoas que vivem na zona rural, marcadas por desigualdades nos níveis de renda, nos fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero. Tudo isso combinado entre si influencia, negativamente, o acesso à escolarização e produz acentuados desníveis educativos (HADDAD e DI PIERRO, 2000; GALVÃO e DI PIERRO, 2007).

Hoje, eles já não se veem mais como *cegos, ignorantes, tímidas, inseguras, envergonhadas, dependentes*, enfim, como analfabetos. Esses atributos foram produzidos discursivamente nos enunciados deixando transparecer, inclusive, uma distinção quanto a esses atributos em relação à questão de gênero. Pois, foi recorrente nos discursos de Dineuza, Silvana e Terezinha a associação da condição de analfabeta à vivência de sentimentos de *coitadinha, tímida, com medo, com vergonha*, sem permissão para falar. Esses sentimentos não foram elucidados por Antônio, José Geraldo nem por Luiz Carlos. Essas observações levam à novas indagações: As pessoas analfabetas são mais caladas? Evitam se expor, se posicionar? Os sentimentos vivenciados por homens e mulheres diante da condição de analfabetos são diferentes? Só as mulheres se acham coitadinhas? Essas são questões a serem investigadas em uma outra oportunidade.

A análise dos enunciados desses estudantes revela diversidades nos jeito de ser, viver, pensar e sentir. A narrativa das histórias de vida mostra que, além do caráter universal, existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto, pois cada indivíduo, ao longo da sua história, constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre outros indivíduos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhados pelo grupo cultural em que se encontra inserido, num processo de constante transformação e de geração de singularidades (VYGOTSKY, 2008a; OLIVEIRA, 2008, 2001).

Nesse processo de construção do psiquismo, os enunciados evidenciam a relevância do processo de escolarização para desencadear o desenvolvimento de suas funções

psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2008a). As práticas educativas e culturais por eles vivenciadas provocaram novas compreensões, novos sentidos para os conceitos cotidianos, construídos antes do ingresso na escola, levando-os à busca de novos conhecimentos. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi promovido pelo aprendizado da língua escrita e de conhecimentos científicos intermediados na relação com os professores, com o irmão, marido, com o professor de violão e com o líder da igreja, por meio de práticas sociais e da linguagem.

Ao aprender a ser estudante e a vivenciar a condição de estudante, esses sujeitos construíram novos sentidos e significados para as suas práticas sociais nos vários grupos em que participam: trabalho, igreja e família. Lendo a palavra, *pronunciando* o mundo, eles passam a perceberem-se como sujeitos capazes de *tirar a venda dos olhos*, de serem protagonistas de suas histórias, de assumirem novos desafios e posicionamentos em suas vidas pessoais e profissionais.

A aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares possibilitou-lhes exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família ressignificando suas condições de ser e estar no mundo, à medida que passaram a conferir, anotar, calcular, poupar, avaliar, escolher, decidir, *pregar a palavra*, administrar, negociar, participar de outros grupos e espaços sociais, *ir/vir* e agir autonomamente .

A amplitude com que esses estudantes reconstruíram e transformaram suas práticas sociais traz elementos novos para refletir sobre o processo de escolarização no desenvolvimento de jovens e adultos. Assim, o que se deduz dos depoimentos analisados é que a escola ao proporcionar a alfabetização possibilita que os estudantes ultrapassem esses limites. Pois, as narrativas evidenciam que ao apropriar-se dos instrumentos da língua escrita, esses sujeitos usufruíram dos usos e funções da escrita de tal forma que expandiram seu letramento para outras dimensões e espaços dos quais participam, inclusive, para além do vivenciado nas práticas escolares. Isso leva à novas indagações: Será que a escola tem conhecimento da influência das práticas escolares sobre a vida desses jovens e adultos? Quais práticas e mediações poderão ampliar essa influência no desenvolvimento mental e cultural dos estudantes - como no caso do Antônio? São questões que extrapolam este estudo e que merecerão aprofundamento em futuros trabalhos.

Afinal, uma certeza: no processo de escolarização de jovens e adultos analfabetos, aprender a ler e a escrever ultrapassa o processo estrito de alfabetização; é uma aprendizagem permanente da totalização desses sujeitos, que instaura o mundo em que se humanizam, humanizando-os. Em outras 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 sua palavra” (FREIRE, 2008, p. 12). E esse processo não tem limites.

Os enunciados dos discursos desses estudantes também tornaram evidente como a aprendizagem da leitura desencadeou desenvolvimento psicológico possibilitando-lhes reconstruir suas autoimagens afirmando o que são ou concebendo a si mesmos, revelando, no mesmo movimento, aquilo que deixaram de ser. Como são discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, as identidades deles foram reconfigurando novos comportamentos, lugares e posições sociais, outras formas de relacionar consigo mesmo e com os outros.

Segundo Hall (2000), as identidades surgem no jogo de poder, como produto que evidencia a marca da diferença e da exclusão. Elas são construídas por meio da diferença e não fora dela. Portanto, é na relação com os outros, com o que não é igual, com o que falta que o sujeito constrói sua identidade. Para esse autor, o termo identidade significa o ponto de articulação entre os discursos e as práticas discursivas. As identidades são posicionamentos que o sujeito assume como sujeito social de discurso. Elas são produzidas em espaços e tempos históricos e institucionais no interior de formações e das práticas discursivas específicas, por iniciativas e estratégias próprias.

Ao conscientizar-se de sua condição, o homem apropria-se dela como uma realidade histórica possível de ser transformada por ele. O mundo não é somente um espaço físico, mas também histórico, em que o ser humano cria e recria incessantemente em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. A reflexão crítica da dimensão significativa de sua existência possibilita-lhe reposicionar-se como sujeito diante das situações que o instigam e o desafiam a agir sobre a própria situação e a pensar sobre a sua condição de existir. Assim, ele faz, então, a tomada de consciência histórica capacitando-o a inserir-se na realidade em uma outra condição. Criando a sua própria história, por meio da transformação da realidade, o homem se faz ser histórico-social (FREIRE, 2008; VYGOTSKY, 2008a).

Tendo isto em vista, no próximo tópico, analisaremos os depoimentos desses estudantes acerca da visão que têm de si mesmos como leitores.

5.3 - Que leitor ou leitora é você?



FIGURA 22 – Rodas de leitura e de conversa (Luiz Carlos, José Geraldo, Silvana, Terezinha e Dineuza)

Essa pergunta foi dirigida aos estudantes-participantes nas últimas entrevistas e nas rodas de leitura e de conversa, com o propósito de levá-los a descrever um autorretrato, uma apreciação qualitativa sobre si mesmos como sujeitos inseridos na cultura escrita e usuários das práticas sociais de leitura. Os discursos do Antônio sobre essa questão não serão analisados, pois em 2009, quando foram realizadas as atividades para coleta desses dados, as viagens dele a trabalho o impediram de participar.

Antes, é preciso deixar claro que a produção de identidades aqui é entendida como um contínuo processo de transformação em relação às maneiras como os sujeitos são perpassados pelos sistemas culturais a que se vinculam (HALL, 2000). Assim, as complexas relações sociais e a luta hegemônica entre os grupos sociais e culturas, que tentam manter privilégios na hierarquia e no acesso aos bens culturais, influenciam também a produção de identidades. Desse modo, as produções discursivas sobre a reconstrução das identidades desses estudantes trazem as marcas dos posicionamentos a que os sujeitos se submetem e estão submetidos na sociedade a qual pertencem. Constituem, portanto, em ações de escolhas

frente à demarcação de fronteiras, de hierarquização, de inclusão/exclusão e de classificação (VÓVIO, 2007a).

Os enunciados dos estudantes-participantes estão impregnados de diversas vozes sociais que subjazem aos grupos sociais que compõem a sociedade grafocêntrica nos quais estão inseridos. Assumir uma identidade leitora implica avaliar, selecionar, e classificar visões e posições diante de atributos construídos e postulados socialmente ao domínio da capacidade de ler. Implica também em se colocar sob a ameaça da exclusão. Assim, as produções discursivas sobre o pertencimento a determinada classe de leitores “decorrem das significações que se tem que dispor, do jogo de forças para permanência, para acentuar ou apagar certas posições de sujeito, e do modo como estão distribuídas as oportunidades para uso desses recursos” (VÓVIO, 2007a, p. 93).

Diante dessa perspectiva, as produções discursivas de sentido acerca de leitor, que esses estudantes afirmam ser ou das respostas possíveis à pergunta – Que leitor ou leitora é você? – estão imbuídas das significações e posições negociadas e assumidas por eles que, se encontram intercaladas com suas histórias, experiências pessoais e com os contextos socioculturais em que vivem. Tratam-se, portanto de construções identitárias leitoras e não escolhas casuais dos sujeitos.

Terezinha produz seu enunciado revelando sua identidade leitora, se posicionando e se autoqualificando: *“Se for uma pessoa que gosta de ler, eu acho que eu sou. Eu gosto de ler. Sou curiosa... Então o curioso, cê já viu, quer saber tudo!”* Seu discurso retrata a visão positiva de si como leitora curiosa que gosta e procura ler tudo que estiver ao seu alcance, que escolhe o que quer e gosta de ler: *“Eu gosto de ler livro de história [...], eu gosto de saber tudo de BH. Eu vejo aqueles cartazes falando os pontos da cidade, eu gosto de ler aquilo... É isso. Eu gosto de pegar revistas que têm fotos de outro país, que fala como que é outro país, sabe?”*

No decorrer da roda de leitura, Terezinha leu histórias com fluência relacionando-as com outras que havia lido fazendo correlações e comparações entre elas, demonstrando capacidade de análise e síntese. Ao emitir sua opinião sobre o livro que leu recentemente, *Porque homens fazem sexo e mulheres fazem amor?*, ela revela ainda ser uma leitora crítica, como se pode ver nesse excerto de uma das entrevistas:

P: E o quê que você achou desse livro?

Terezinha: É difícil eu achar... falar o quê que eu acho, porque às vezes eu acho que eu não sou uma pessoa normal... que eu sou diferente de todo mundo, sabe? Porque

eu vejo aquele livro lá... Tudo que o pessoal falou... eu não concordo com quase nada que tá escrito ali. Eu acho que cada um tem o seu jeito de ser... e um homem não é igual o outro... Porque eles colocam no livro como se todos os homem fosse igual... e todas as mulheres fossem iguais, né? Eu não penso assim... eu acho que cada um tem o seu jeito de ser. Cada homem... um homem é diferente do outro... um homem pensa dum jeito, outro homem pensa de outro... Então eu leio aquele livro lá... A minha irmã leu aquele livro e ficou impressionada! Tudo que ela queria saber “um homem é assim, o homem é desse jeito” por causa de um livro... Eu não. Eu tenho minha opinião... Eu leio... não muda nada a minha opinião não. Eu acho que quem escreveu isso não pensa coisa certa não.

Dentre os estudantes-participantes, ela foi a única que disse ter lido vários livros da literatura do mundo adulto, visto que a maioria leu mais jornais, revistas e livros infantis. E diante desse universo, Terezinha se posiciona e se assumi como diferente dos outros leitores, como sua irmã, e do próprio autor dos livros. Ela fala com entusiasmo e um sorriso nos lábios sobre suas práticas sociais de leitura demonstrando sentir interesse e prazer ao ler.

Na roda de leitura e nas leituras em sala de aula, Dineuza leu com fluência e entonação, apresentando capacidade de análise e síntese. Demonstra ser crítica em relação ao que lê e ao que considera importante, inclusive até quando disse sobre a sua concepção de leitora:

P: Você se considera uma leitora?

Dineuza: Não.

P: Não?

Dineuza: Não... Não.

P: Por que não?

Dineuza: Porque eu leio pouco. Meu esposo lê demais... ele sim... lê muito.

P: Ah... Então quem lê muito que é leitor?

Dineuza: Eu acho que sim... fica mais informado das coisas.

P: Hum-hum. E a pessoa que lê pouco, ele não é leitor?

Dineuza: Eu acho que é leitor, mas não tanto.... não tem tanto conhecimento. Que quem lê mais tem mais conhecimento.

P: Hum-hum. E existem vários tipos de leitor?

Dineuza: Eu acho que sim. Leitor que... eu acho assim que lê mais por necessidade. E outros porque gostam mesmo e lêem mesmo.... tudo que vê, lê. Meu esposo se ele pegar um livro ele lê ele todinho. Todos os dias ele lê.... todos os dias, todos os dias.

Esses enunciados evidenciam que para Dineuza existem vários tipos de leitores caracterizados pela frequência, pela necessidade e por gostar de ler. Dentre esses tipos, inicialmente, ela não se identifica, excluindo-se da qualificação de leitora. Isso chamou a atenção da pesquisadora, visto que Dineuza usufrui de várias práticas sociais de leitura relatadas por ela nas entrevistas.

No transcorrer desse diálogo, ao ser convocada pela pesquisadora a se posicionar, Dineuza produz seu discurso sobre sua identidade como leitora:

P: E você, que leitora que é você?

Dineuza: Eu?

P: É.

Dineuza: Não sei. Mas eu sou... eu leio menos. Eu leio menos...

P: Pois é, que você falou que tem leitor que é por necessidade...

Dineuza: É. Sou mais por necessidade.

P: Por necessidade?

Dineuza: Sim.

P: Hum...

Dineuza: Porque eu chego no trabalho... eu tenho que ler algum produto de limpeza pra mim usar, porque senão não vou usar da maneira adequada. Aí é a minha necessidade. Agora outro leitor não, né.... que gosta.... tem o prazer de ler, né?

Dineuza parece marcar a configuração de sua identidade a partir da negação do que julga representar a leitura para seu marido: *lê demais, lê todos os dias, lê um livro todinho*. Dineuza escolhe se ver como uma leitora utilitária, com um propósito delimitado, visto não ter tempo para ler como aponta sua idealização de leitor.

Nas primeiras entrevistas, José Geraldo relata que às vezes fica em dúvida se já sabe ler: “[...] *Tem hora que eu penso ‘será que eu sei ler mesmo... ou será que eu só... eu só suletro as letra... e tal, assim’...*, entendeu?” Isso se deve ao fato de achar que para se classificar como um leitor, é preciso ler tudo rápido e *direto*. Depois, na última entrevista e na roda de conversa, percebe-se que essa dúvida já não existe mais e ele afirma e reafirma sua autoimagem:

Ah, eu sou um leitor assim... é... feliz, né? Sou um leitor... eu leio... Sou um leitor... eu sou um leitor feliz por ler algumas... algumas coisa, né? É... ô... me preocupo... eu me preocupo com ler mais é... como se diz... mais ô... mais assim... que me interessa assim... e tal, né? Então eu acho... eu acho bom, né? Então, então eu sou um leitor assim... feliz, né?

O enunciado de José Geraldo traz uma outra significação de *ser leitor*. Ele se vê como um leitor que lê só aquilo que considera interessante, talvez por isso mesmo se classifica como um *leitor feliz*. Essa afirmativa parece mostrar sua satisfação e alegria por ter conseguido o que tanto queria: aprender a ler.

Luiz Carlos e Silvana relataram em seus discursos que não se reconhecem como leitores dentro das concepções que internalizaram sobre essa denominação. Mas desenharam um autorretrato das suas identidades construídas após a aprendizagem da leitura e das práticas sociais de leitura que agora dominam.

Durante uma das entrevistas, Luiz Carlos começa a pensar sobre sua identidade como leitor, partindo do entendimento do que seja *leitor*:

P: Leitor é aquela pessoa que... que lê.

Luiz Carlos: Ah, que lê. Não... acho que eu não sou um leitor.

P: Não é um leitor?

Luiz Carlos: Não sou.

P: Quê que te faz pensar isso?

Luiz Carlos: É porque eu acho que eu, igual cê acabou de falar aí... leitor. Leitor é aquela pessoa que... que identifica. Toda hora que olha pra pessoa... a pessoa tá ali... identifica, sabe, com um livro, com um jornal, com qualquer tipo, um livro, né? Qualquer coisa... Toda hora que olha pro rapaz... pra pessoa... tá ali leno o livro....Então esse aí é que é o leitor. Não sou eu que leio uma vez na vida... assim... Apesar que eu compro jornal todo dia, mas eu não sou um leitor, né? Porque eu leio ali pra mim, mas não vou saber explicar pra você quê que... quê que eu li ali.

Nesse momento, Luiz Carlos não se considera um leitor porque para *ser leitor* consiste em ler sempre e falar para os outros sobre o que leu. E nesse critério que ele se orientou, não no que a pesquisadora lhe disse, ele não se inclui e deduz: “[...] Não sou eu que leio uma vez na vida...[...]” Isso mostra que o sentido do que seja leitor já estava construído por ele evidenciando, assim, como nossas representações e significações estão impregnadas de vozes sociais que muitas vezes não temos consciência.

Quando essa questão ressurgiu na roda de conversa, Luiz Carlos traz elementos novos revelando uma reconfiguração de sua identidade leitora. Desse modo, torna visível como o processo de construção de identidade é dinâmico e se faz continuamente na relação interpessoal, pois a representação do *estar-sendo* se configura na relação com o outro e nos vários posicionamentos vivenciados como desdobramentos das múltiplas determinações a que se está sujeito (CIAMPA, 1986). Nesse momento, Luiz Carlos ressignifica sua autoimagem e pronuncia: “Bom... um leitor... leitor eu não sou não. Eu sou assim... é... como é que fala gente? É... Uma pessoa assim... tipo uma criança começam engatinhar, tal... entendeu? Então eu sou... eu sou um... um... vamos supor assim... um amador, né? (risos)”.

Para Silvana, a construção de sua identidade leitora está entrelaçada à sua concepção de leitora e à avaliação que ela mesma faz de sua leitura. Segundo ela, leitora é “a

peessoa que já sabe ler correto, que já pega uma leitura e já sabe ler correto, né... já lê tudo... [...]” Assim, ao avaliar sua leitura, ela revela: “[...] *Eu, tipo assim, eu pego lá, e às vezes eu consigo ler a palavra correta, às vezes eu gaguejo. Às vezes eu junto lá, eu consigo, né, eu consigo... Aí quando eu não consigo ler aquela palavra correta, aí eu vou leno, juntano as palavra, aí eu consigo ler.[..]*” Essa confrontação a leva a deduzir que não se considera leitora.

Desse modo, Silvana, por sua vez, traz o discurso da negação a partir do que considera ser um leitor, mas atribui para si uma qualificação para sua identidade agora: “*Analfabeta eu não sou não graças a Deus!*”

Assim, ao analisar os enunciados desses estudantes, que se encontram em processo de aprendizagem da língua escrita, chama a atenção o fato de que em todos eles percebe-se a contraposição de vozes sociais que carregam representações hegemônicas e históricas da leitura que circulam nos grupos sociais letrados e que configuram o leitor ideal. As caracterizações das identidades leitoras enumeradas por eles expressam as visões e pressupostos sobre *leitor e leitura* diferentes para cada um deles, mas em consonância com suas crenças e opiniões.

Em seus enunciados ressoam as vozes sociais da instituição escolar ao valorizarem determinadas maneiras de ler: *ler correto, sem gaguejar, direto*; o que se lê: *livros*; e a frequência: *ler todos os dias, ler o livro todinho*. Dentre todo esse repertório de competências, mitos, valores, acessos a bens materiais e culturais de leitura percebe-se que o ato de ler e de construir sentidos sobre o que leem contribuiu para que esses estudantes ressignificassem a si mesmos, possibilitando, assim, a reconfiguração de múltiplas identidades.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção principal desta pesquisa consistiu em contribuir para ampliar a compreensão do processo de alfabetização e de desenvolvimento psicológico de jovens e adultos, a partir da investigação de como eles se apropriam dos sentidos e significados da leitura, buscando delinear em quais práticas de leitura eles se inserem e se constituem leitores. A análise dos processos de construção de sentidos, como se dá na escola a aprendizagem desses estudantes, as histórias de inclusão/exclusão construídas nas interações e ações na sala de aula da Escola Municipal Honorina Rabello, possibilitou conhecer quais sentidos e significados eles atribuem ao ato de ler; o que e como leem, para quem leem, quando e onde leem e quais os efeitos das práticas de leitura na construção da identidade desses sujeitos.

As análises apresentadas aqui revelam que ao ingressar na escola, os jovens e adultos dessa sala de aula tiveram acesso ao aprendizado escolar, que está direcionado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico de modo sistematizado. Essa aprendizagem tem proporcionado algo novo no desenvolvimento mental desses sujeitos, mas para compreender essa relação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de desenvolvimento não se pode ater às etapas deste, de acordo com Vygotsky (2008a). Corroborar-se essa ideia, pois, se assim for, como explicar as aprendizagens e o desenvolvimento que se realizam ao longo da vida? Como explicar por que eles passam pelas mesmas fases de compreensão da língua escrita que as crianças em início do processo de alfabetização? (GOMES, 2009; ALBUQUERQUE e LEAL, 2004).

Esses jovens e adultos quando chegaram à escola, já haviam construído inúmeros conhecimentos linguísticos, textuais, pragmáticos e referenciais e já tiveram acesso a diferentes tipos de gêneros textuais. O que desconheciam, fundamentalmente, e muitas vezes não completamente, era o código da escrita alfabética e como utilizar e dominar esses gêneros autonomamente. De certa forma, a escola ofereceu oportunidade de desvendar esse código por meio de procedimentos que os têm auxiliado no estabelecimento de relações entre o que já sabem e aquilo que estão aprendendo, contribuindo para o desenvolvimento psicológico desses sujeitos.

O contraste entre as duas aulas analisadas tornou evidente que houve muitas mudanças na construção de oportunidades de ensino e de aprendizagem da leitura nessa sala. Em 2008, a professora posicionou-se de forma a reconhecer e a valorizar os conhecimentos prévios e visões de mundo dos estudantes, criando e os motivando a expressá-los e considerá-

los como objetos de conhecimento, muito mais do que em 2007. Houve também no ano de 2008 mais situações propositivas para estudo e aprendizagem dos gêneros textuais utilizados na sociedade tornando o conhecimento objeto contextualizado e significativo para os estudantes que favoreceram o diálogo, redimensionando e diversificando os espaços interacionais em sala de aula.

Essas evidências apontam para uma provável interferência da mediação das pesquisadoras decorrente dos próprios procedimentos utilizados. A postura e a metodologia adotadas nessa investigação se fizeram com o objetivo de questionar os processos de aprendizagem dos sujeitos, de observar como a intervenção de outra pessoa influencia o comportamento de cada um e compreender o funcionamento psicológico em transformação. Desse modo, as entrevistas individuais, os diálogos sobre a aprendizagem e as especificidades dos estudantes, as intervenções das pesquisadoras junto aos estudantes, as rodas de leitura e de conversa desenvolvidas podem ter promovido o exercício da metacognição tanto para a professora, favorecendo a análise e reflexão sobre sua prática e o planejamento pedagógico, como também no aprendizado dos estudantes. Oliveira (1999) argumenta que, na metodologia proposta por Vygotsky, a ação e os efeitos da investigação também produzem material importante para a pesquisa educacional, pois além de evidenciar a dinâmica das situações educativas promovendo os resultados desejáveis permitem a compreensão das transformações ocorridas no decorrer do processo de pesquisa.

Percebeu-se que os efeitos do processo de escolarização, de aprendizagem da leitura e de construção de significados e sentidos são heterogêneos para os estudantes que participaram dessa sala. Além disso, a aprendizagem e as práticas sociais de leitura, agora exercidas por eles, lhes possibilitam se perceberem como leitores, portanto, produzem mudanças de identidades.

As práticas de leitura trabalhadas em sala de aula foram ressignificadas pelos jovens e adultos possibilitando-lhes executar práticas sociais de leitura de forma a ampliar e diversificar seus posicionamentos nos grupos aos quais pertencem, quer seja na família, na igreja e no trabalho. Eles também explicitaram a importância das funções da leitura e da escrita e de seus usos sociais ao se referirem aos seus desejos de sempre aprender mais e à tomada de consciência de suas capacidades de reflexão.

Entretanto, a construção desse aprendizado e do desenvolvimento mental e cultural não aconteceu solitariamente. Tanto na escola, quanto em casa, no curso de violão, nos cursos da igreja e também na participação na pesquisa, eles declararam a importância da mediação do outro em seus processos de aprendizado. A construção de sentidos da leitura só

foi possível com a mediação do outro, no caso a professora e as pesquisadoras. Pois, cada interação, cada intervenção produzida nas atividades geradoras de dados, se constituíam em oportunidades nas quais os estudantes expressavam e intercambiavam suas visões e percepções de mundo e de conhecimento. Isso possibilitou a construção de sentidos em suas práticas sociais de leitura e nas configurações de suas autoimagens.

Assim sendo, o processo de ensino-aprendizado consiste numa relação dialógica, horizontal, que se estabelece numa relação interpessoal para a busca da solução de situações problemáticas e o desenvolvimento de potencialidades sob a mediação de uma ou mais pessoas que já internalizaram o conhecimento construído. Assim, o estudante é um sujeito que aprende com o outro o que o seu grupo social produz como valores, linguagem e conhecimento.

Dessa forma, o aprendizado desencadeia vários processos de desenvolvimento internos que só podem ser operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com seus pares. E ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito que, por sua vez, passam a ser autônomas. Sendo assim, entende-se que o aprendizado não é desenvolvimento, mas, quando organizado, resulta em desenvolvimento mental e aciona vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, tornariam difíceis de ocorrer. “O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2008a, p. 103).

Tanto para Freire (2008) quanto para Vygotsky (2008a), o aprendizado possui uma natureza social e histórica visto que opera nas relações interpessoais situado num tempo e espaço próprios. Sendo um processo social, o aprendizado se faz por meio do diálogo, do uso da linguagem, na instrução. Nesse sentido, o sujeito parte de suas experiências, vivências e significados para uma análise intelectual, comparando, unificando e estabelecendo relações lógicas com a ajuda da professora e de colegas. Assim, os conceitos construídos ao longo da vida passam por um processo de transformação e ressignificação, estabelecendo uma nova relação cognitiva que resulta no desenvolvimento subsequente da consciência e de vários processos internos do pensamento, além da reconstrução de conceitos, agora, científicos/escolares.

Assim, ao examinar as práticas pedagógicas nessa sala de aula, percebe-se que várias oportunidades de aprendizagem foram construídas coletiva e individualmente. A professora Salete atuou como mediadora promovendo intervenções pedagógicas, propiciando o acesso aos conhecimentos construídos e acumulados pela ciência e aos procedimentos

metacognitivos. Isto é, a mediação da professora desencadeou a tomada de consciência e de controle deliberado, por parte dos estudantes, da apropriação dos conceitos científicos e de sua relação com outros conceitos (VYGOTSKY, 2008a; OLIVEIRA, 2003, 1999, 1992). Na medida em que a professora ofereceu instruções explícitas que especificaram a direção que os estudantes deveriam seguir ela promoveu o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de leitura levando-os a avançarem na fluência da leitura e compreensão e produção do texto escrito.

Desse modo, a mediação da professora foi fundamental para desenvolver habilidades dos estudantes relacionadas a formas de consciência como a reflexão, análise e planejamento do texto escrito. Isso fez emergir o pensamento teórico, um dos objetivos da escolarização, ao instigar a apreensão da natureza dos conceitos e o domínio dos próprios processos de comportamento e de pensamento provocando o distanciamento desses sujeitos com as experiências imediatas e os conceitos cotidianos. Pois, na escola o sujeito aprende a pensar sobre o próprio conhecimento – metacognição –, isto é, a se relacionar com o conhecimento descontextualizado e a assumir para si a própria organização do saber como objeto de sua reflexão. Isso o capacita a utilizar os instrumentos e signos do funcionamento intelectual típico da sociedade letrada (OLIVEIRA, 1992).

Diante dessa perspectiva, as produções discursivas de sentido acerca da identidade de leitor, que esses estudantes afirmam ser ou das respostas possíveis frente à pergunta – Que leitor ou leitora é você? – estão imbuídas das significações e posições negociadas e assumidas por eles que, por sua vez, se encontram intercaladas com suas histórias, experiências pessoais e com os contextos socioculturais em que vivem. Tratam-se, portanto de construções identitárias leitoras e não escolhas casuais dos sujeitos.

A análise dos discursos desses estudantes, que encontram-se em processo de aprendizagem da língua escrita, chama a atenção pelo fato de que, as caracterizações das identidades leitoras enumeradas por eles expressam as visões e pressupostos sobre a concepção de leitor e de leitura, diferentes para cada um deles, mas em consonância com suas crenças e opiniões.

Entretanto, em todos eles, percebe-se a contraposição de vozes sociais que carregam representações hegemônicas e históricas da leitura que circulam nos grupos sociais letrados e que configuram o leitor ideal. Em seus enunciados ressoam as vozes sociais da instituição escolar ao valorizarem determinadas maneiras de ler. Dentre todo esse repertório de competências, mitos, valores, acessos a bens materiais e culturais de leitura, percebe-se que

o ato de ler e de construir sentidos sobre o que leem contribuiu para que esses estudantes ressignificassem a si mesmos, possibilitando, assim, a reconfiguração de suas identidades.

Hoje já não se veem mais como *cegos, ignorantes, tímidas, inseguras, envergonhadas, dependentes*, enfim, como analfabetos. Esses atributos foram produzidos discursivamente nos enunciados deixando transparecer, inclusive, uma distinção quanto a esses atributos em relação à questão de gênero. Pois, foi recorrente nos discursos de Dineuza, Silvana e Terezinha a associação da condição de analfabeta à vivência de sentimentos de *coitadinha, tímida, com medo, com vergonha*, sem permissão para falar. Esses sentimentos não foram elucidados por Antônio, José Geraldo nem por Luiz Carlos.

A análise dos enunciados desses estudantes revela diversidades nos jeito de ser, viver, pensar e sentir. A narrativa das histórias de vida mostra que, além do caráter universal, existem modos singulares de ser jovem e de ser adulto - pois cada indivíduo, ao longo da sua história, constrói seu psiquismo e recria a cultura numa complexa interação entre outros sujeitos, objetos, símbolos, significados e visões de mundo compartilhados pelo grupo cultural no qual se encontra inserido, num processo de constante transformação e de geração de singularidades (VYGOTSKY, 2008a; OLIVEIRA, 2008, 2001).

Nesse processo de construção do psiquismo, os enunciados evidenciam a importância do processo de escolarização no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2008a). As práticas educativas e culturais por eles vivenciadas provocaram novas compreensões, novos sentidos para os conceitos cotidianos, construídos antes de sua entrada na escola, levando-os à busca de novos conhecimentos. Sem dúvida, esse desenvolvimento foi promovido pelo aprendizado da língua escrita e de conhecimentos científicos intermediados na relação com os professores, com o irmão, marido, com o professor de violão e com o líder da igreja, por meio de práticas sociais e da linguagem.

Ao aprender a ser estudante e a vivenciar essa condição, eles construíram novos sentidos e significados para as suas práticas sociais nos vários grupos em que participam: trabalho, igreja e família. Lendo a palavra, *pronunciando* o mundo, eles passam a se perceberem como sujeitos capazes de *tirar a venda dos olhos*, de serem protagonistas de suas histórias, de assumirem novos desafios e novos posicionamentos em suas vidas pessoais e profissionais.

A aprendizagem de conhecimentos científicos e escolares possibilitou-lhes exercer novas práticas sociais no trabalho, na igreja e na família ressignificando suas condições de ser e estar no mundo, à medida que passaram a conferir, anotar, calcular,

poupar, avaliar, escolher, decidir, *pregar a palavra*, administrar, negociar, participar de outros grupos e espaços sociais, *ir/vir* e agir autonomamente.

A análise dos discursos dos estudantes e o contraste entre as duas aulas analisadas permitiram tornar visível a amplitude com que eles reconstruíram e ressignificaram suas práticas sociais de leitura, até então, invisível dentro da sala de aula. Além disso, deduz-se dos discursos analisados que a escola ao proporcionar a alfabetização possibilita que os estudantes ultrapassem esses limites. Essa evidência traz elementos novos para refletir sobre o processo de escolarização no desenvolvimento de jovens e adultos que poderão ser objeto de investigação em um momento futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org), *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

ABREU, M. K. de A. *A alfabetização de adultos e o movimento da identidade pessoal: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação de identidade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, CE.:2006.

ALBUQUERQUE, E. B.C. & LEAL, Telma F. *A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C. & GOMES, N. L.. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARELLA, L. M. de S. *Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2007.

BATISTA, A. A. G. *et al. Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, v. 2, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização).

BAKHTIN, M (VOLOCHÍNOV, V.N.) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BELO HORIZONTE. *Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Modalidade da Educação Básica no nível de Ensino Fundamental – EJA*. Escola Municipal Honorina Rabello. Belo Horizonte: 2004.

BELO HORIZONTE. *Resolução Nº 001/03 - Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte*, 05 Jun. 2003, publicado no DOM de 19 Set. 2003.

BELO HORIZONTE. *Parecer Nº 093/02. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte*. Aprovado em: 07 Nov. 2002.

BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA*. Brasília: Mar. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 Jun. 2008.

BRASIL. Presidência da República, Observatório da Equidade. *As desigualdades na Escolarização no Brasil*. Brasília: Observatório da Equidade, 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 Jan. 2010.

BRASIL.IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. *INAF BRASIL – 2009 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 16 Jan. 2010.

BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. *Conferência aponta caminhos para EJA*. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 21 Jan. 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2008 Pnad 2008: Mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à Internet*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 Jan. 2010.

CAFIERO, D. *Leitura como processo: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE, UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CASTANHEIRA, M. L; GREEN, J. L. and DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), p. 7-38, 2007, CIED - Universidade do Minho.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem Contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale/FaE, UFMG, Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, M. L; CRAWFORD, T.; GREEN, J. L. & DIXON, C. N. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. *Linguistic and Education*, 11(4), 2001, p. 353-400.

CHARLOT, B. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S. T.; GODO, W. (Orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 58-75.

COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, L.C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre-RS: Artmed, 1996. p. 85-105.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

COSTA VAL, M. da G. *et al. Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2007. (Coleção Alfabetização e Letramento).

DAYRELL, J. T.. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C. & GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 53-67.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 Jan. 2010.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO, F. A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998. p. 19-57.

FAIRCLOUGH, N. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, R.; MEYER, M. (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 179-203.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FERREIRA, I. da S. B. *A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Pará, PA, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 32. ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1996.

FREIRE, P. *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

FREITAS, M. T. A. *A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas*. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas: 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas : CD-ROM, v. 1,2003.

GALVÃO, A.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos CEDES*, n. 50, p. 70-83, 2000.

GOMES, M. de F. C. *Construindo relações de inclusão/exclusão na sala de aula de química: histórias sociais e singulares*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG, 2004.

GOMES, M. de F. C. *Incluindo diferentes alunos nas salas de aula de alfabetização de crianças e adultos: semelhanças e diferenças*. Projeto de Pesquisa, Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

GOMES, M. de F. C.; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE, UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GREEN, J. L.; DIXON, C.N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como lógica de investigação. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: n.42, 2005, p. 13-79.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Introduction to "Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and Education*, 5 (3;4), 1993. p. 231-239.

GREEN, J. L.; WALLAT, C. What is an instructional context? An exploratory analysis of conversational shifts across time. In: GARNICA, O; KING, M. (Ed), *Language, children, and society*. New York: Pergamon, 1979. p. 159-174.

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola. 2002.

GUMPERZ, J. Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In COOK-GUMPERZ, J. (Ed.), *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 45-68.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

HADDAD, S. Educação de jovens e adultos – a dura realidade dos que querem estudar. In: *Jornal Brasil de Fato*. 2009a. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br>>. Acesso em: 20 Jan. 2010.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. In: *Revista Brasileira de Educação*. vol.14 n. 41. Rio de Janeiro: Maio/Ago. 2009b. p. 355-369.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de Educação para Todos. In: SEADE, *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: vol. 14, n. 1, Jan./Mar. 2000. p. 29-40.

IVO, E. A. O. *Letramento de adultos: um estudo crítico da construção identitária e ideológica na produção textual*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Universidade de Brasília, DF: 2006.

KELLY, G.; CRAWFORD, T.; GREEN, J. Common task and uncommon knowledge: dissenting voices in the discursive construction of physics across small laboratory groups. *Linguistics and Education*, v. 12, n. 2, 1999. p. 135-174.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995a.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1995b.

LIMA, E. S. *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: Sobradinho, 1995.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M.V. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 119-129.

LÚCIO, I. S. *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2007.

LURIA, A. R. *O homem com um mundo estilhaçado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo. 2006. p. 39-58.

MELLO, R. T. de. *Um estudo sobre o letramento no programa de alfabetização de jovens e adultos (PROAJA) do Município de Montes Claros*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MOURA, M. P. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 101-114.

OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, Maio/Ago, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: v. 4, n.10, p. 23-34, Set./Dez. 2003.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. (Coleção Leituras do Brasil).

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre o desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B. e OLIVEIRA, M. K (orgs). *Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, p. 55-664, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. *Travessia Revista do Migrante*, São Paulo: ano V, n. 12, p. 17-20, Jan./Abr,1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygostky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Y. *et al. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, p. 23-34, 1992.

OLIVEIRA, M. K. O inteligente e o “estudado”: alfabetização, escolarização e competência entre adultos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: v. 13, n. 1, p. 15-26, 1987.

PEDROSA, C.E.F. *Análise Crítica do Discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>>. Acesso em: 27 Nov. 2008.

PINO, A. S. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F. e SMOLKA, A. L. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21- 50.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade*. n.71, Campinas: CEDES, 2000. p. 45-78.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o *Programa Ensino Médio em Rede*, Rede do Saber/SEE-SP e para o *Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004. (Circulação restrita).

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood: Abex, 1993. p. 119-150.

SILVA, K. C. B. da. *Demanda profissional e letramento(s) em contexto de educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2007.

SILVA, T. T. O que produz e o que reproduz em educação. In: SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaio de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 59-71.

SOARES, M. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 29-36.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Rio de Janeiro: Jan./Abr. 2004. p. 5-22.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 465-488.

UNESCO. Aprovechar El poder y El potencial Del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. *Marco de acción de Belém*. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 22 Jan. 2010.

UNESCO. CONFINTEA VI é encerrada com apelo por mudanças efetivas na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 17 Jan. 2010.

UNESCO. Ministério da Educação. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 15 Jan. 2010.

UNESCO. CONSED. Ação Educativa. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: 2001. Disponível em: <<http://unesco.org>>. Acesso em: 20 Jan. 2010.

VIEIRA, M. L.; COSTA VAL, M. da G. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO FRAGO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998. p. 59-140.

VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

VYGOSTKY, L. S. O manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade*. Vigotski – O manuscrito de 1929: temas para a constituição cultural do homem. CEDES, n.71, 2000. p. 21-44.

VÓVIO, C. L. *Entre Discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP: 2007.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. In: *REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/revista/0/index.html>>. Acesso em: 29 Maio 2008.

WERTSCH, J. V. A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L.C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 85-105.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social</p>
<p align="center">TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AO (À) PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO</p>	
<p>Título do Projeto: “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades”</p>	
<p>Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e-mail: mafa@fae.ufmg.br / fone: (31)3409-6177</p>	
<p>Pesquisadora Co-responsável: Patrícia Guimarães Vargas e-mail: patgvargas@yahoo.com.br/fones:(31)3484-4560/9222-9295</p>	
<p>1-Esta seção fornece informações acerca do estudo em que estará participando:</p> <p>A. Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa que visa descrever e analisar como os jovens e adultos em processo de alfabetização se apropriam dos sentidos e significados da leitura buscando delinear em quais práticas de leitura esses estudantes se inserem e se constituem leitores. Este estudo poderá explicitar o conhecimento de várias possibilidades de práticas de leitura que possam atender às demandas sociais cada vez mais amplas e a ressignificação do processo de ler tanto para os estudantes quanto para os professores. Poderá também contribuir para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem da língua escrita mais significativo para todos os envolvidos.</p> <p>B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.</p> <p>C. Se você concordar em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do(a) professor(a), dos alunos e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.</p> <p>D. Serão realizadas observação e filmagem das atividades realizadas em sala de aula.</p> <p>E. Serão realizadas também entrevistas conduzidas pela pesquisadora Patrícia Guimarães Vargas que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado da entrevista é de 30 minutos.</p> <p>F. Caso você participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual de trabalho.</p>	
<p>2- Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:</p> <p>A. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.</p> <p>B. A sua participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações</p>	

relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

- C. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.
- D. Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.
- E. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

3- Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar da pesquisa:

Participante:

A pesquisadora Patrícia Guimarães Vargas, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo novas identidades”.

Eu concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em fotografias e em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, ____ de _____ de _____

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
fone:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Patrícia Guimarães Vargas
e-mail: patgvargas@yahoo.com.br
fones:(31)3484-4560/9222-9295

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social</p>
<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO</p>	
<p>Título do Projeto: “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades”</p>	
<p>Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e-mail: mafa@fae.ufmg.br / fone: (31)3409-6177</p>	
<p>Pesquisadora Co-responsável: Patrícia Guimarães Vargas e-mail: patgvargas@yahoo.com.br/fones:(31)3484-4560/9222-9295</p>	
<p>Você está sendo convidado a participar da pesquisa EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA, CONSTRUINDO NOVAS IDENTIDADES que pretende investigar como os jovens e adultos em processo de alfabetização se apropriam dos sentidos e significados da leitura buscando identificar em quais práticas de leitura esses estudantes se inserem e se constituem leitores.</p> <p>Serão realizadas observações e filmagens das atividades realizadas em sua sala de aula. Realizaremos também entrevistas individuais e coletivas que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista será de 30 minutos. Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo e apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.</p> <p>As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do(a) professor(a), dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A sua participação será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.</p> <p>Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.</p> <p>Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.</p> <p>Em caso de dúvida ou esclarecimento, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 –</p>	

Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu, _____, concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em fotografias e em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo. Eu receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) estudante: _____

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br
fone:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Patrícia Guimarães Vargas
e-mail: patgvargas@yahoo.com.br
fones:(31)3484-4560/9222-9295

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

	<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social</p>
<p align="center">TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO</p>	
<p>Título do Projeto: “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades”</p>	
<p>Pesquisadora responsável: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e-mail: mafa@fae.ufmg.br / fone: (31)3409-6177</p>	
<p>Pesquisadora Co-responsável: Patrícia Guimarães Vargas e-mail: patgvargas@yahoo.com.br/fones:(31)3484-4560/9222-9295</p>	
<p>1-Esta seção fornece informações acerca do estudo em que a escola sob sua direção estará participando:</p> <p>A. Professor (a) e estudantes da escola sob sua direção estão sendo convidados a participar em uma pesquisa que visa descrever e analisar como os jovens e adultos em processo de alfabetização se apropriam dos sentidos e significados da leitura buscando delinear em quais práticas de leitura esses estudantes se inserem e se constituem leitores. Este estudo poderá explicitar o conhecimento de várias possibilidades de práticas de leitura que possam atender às demandas sociais cada vez mais amplas e a ressignificação do processo de ler tanto para os estudantes quanto para os professores. Poderá também contribuir para a construção de novas propostas e intervenções pedagógicas que tornem o processo de aprendizagem da língua escrita mais significativo para todos os envolvidos.</p> <p>B. Em caso de dúvida, a direção da escola pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.</p> <p>C. Se professor (a) e estudantes de sua escola concordarem em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes do(a) professor(a), dos alunos e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.</p> <p>D. Caso a escola participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual.</p> <p>E. Serão realizadas observação e filmagem das atividades realizadas em sala de aula.</p> <p>F. Serão realizadas também entrevistas conduzidas pela pesquisadora Patrícia Guimarães Vargas que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista é de 30 minutos.</p>	
<p>2- Esta seção descreve os seus direitos dos participantes desta pesquisa:</p> <p>A. Qualquer pergunta acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitos a qualquer momento e tais questões serão respondidas pelas pesquisadoras.</p> <p>B. A participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso</p>	

a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

- C. A participação é voluntária. Cada estudante é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. Caso o (a) professor (a) decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa.
- D. Nem os (as) professores (as) nem qualquer funcionário da escola, incluindo coordenadores (as) e diretor (a) e vice-diretor (a) terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar do estudo, evitando qualquer possível implicação para sua avaliação de seu desempenho escolar.
- E. Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.
- F. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.
- G. Caso algum estudante não assine o termo de consentimento para participar dessa pesquisa, o estudante não será filmado e nenhuma atividade executada por ele será recolhida para análise. Os estudantes são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa junto às pesquisadoras.

3- Esta seção indica que você está dando seu consentimento para realizar a pesquisa em sua escola:

Participante:

A pesquisadora Patrícia Guimarães Vargas, aluna do curso de Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo novas identidades”.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a): _____

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura da Orientadora da pesquisa
Profª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes
e-mail: mafa@fae.ufmg.br/fone:(31)3409-6177

Assinatura da Pesquisadora Co-responsável
Patrícia Guimarães Vargas
e-mail: patgvargas@yahoo.com.br/fones:(31)3484-4560

APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social</p>
<p>Título do Projeto: “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades”</p>	
<p>ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O (A) ESTUDANTE</p>	
<p>CATEGORIAS</p>	<p>DADOS A SEREM INVESTIGADOS</p>
<p>PERFIL</p>	<p>DADOS PESSOAIS; Nome completo, idade, data do nascimento, sexo, estado civil, filhos, etnia, classe social, endereço e contatos, religião, lazer, movimentos sociais.</p>
<p>INFLUÊNCIAS NA INFÂNCIA</p>	<p>ESCOLARIZAÇÃO DOS FAMILIARES: Grau de instrução de cada um? ACERVO GRÁFICO: O que e quem utilizava? CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: Quem, como e o que contava?</p>
<p>TRAJETÓRIA ESCOLAR</p>	<p>ESCOLARIZAÇÃO: Quando e onde? O que aprendeu? Com quem e como aprendeu? Relação com a escola? Por que interrompeu? Houve incentivo de outras pessoas?</p>
<p>AUTO-IMAGEM ANTERIOR À ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>AUTO-PERCEPÇÃO: Como era seu jeito de ser e de viver? Como viveu no dia-a-dia sem leitura e escrita? Em quais situações precisou da leitura? Como fazia? O que fazia para: Achar um endereço, Achar o número de telefone, Para lembrar de compromissos, Para fazer compras.</p>
<p>RETORNO À ESCOLA</p>	<p>ESCOLARIZAÇÃO: Quando e onde? Por que voltou/iniciou? O que aprendeu? Com quem e como aprendeu? Relação com a escola? Houve incentivo de outras pessoas?</p>
<p>AUTO-IMAGEM POSTERIOR À ALFABETIZAÇÃO</p>	<p>AUTO-PERCEPÇÃO: Como é seu jeito de ser e de viver agora? Em quais situações precisa da leitura hoje? Como resolve? O que faz para: Achar um endereço? Achar o número de telefone? Para lembrar de compromissos? Para fazer compras?</p>

ACERVO GRÁFICO E HÁBITO DE LEITURA	ACERVO GRÁFICO: Quais materiais gráficos possui em casa? O que costuma ler/livros, revistas, jornais? Quando e onde lê? Como adquire? O que está lendo atualmente? O que escreve atualmente?
USO DA LEITURA E ESCRITA EM CASA:	EM QUAIS ATIVIDADES UTILIZA A LEITURA E ESCRITA: Faz listas? Deixa ou recebe bilhete? Escreve ou recebe carta? Lê correspondência impressa que recebe? Procura promoções e ofertas em folhetos e jornais? Verifica data de vencimento de produto e remédios? Faz compras a prazo, recebe e paga contas em caixa eletrônico? Lê bulas de remédios? Copia receita e/ou música? Escreve poesia, poema, diário?
USO DA LEITURA E ESCRITA NO TRABALHO:	EM QUAIS ATIVIDADES UTILIZA A LEITURA E ESCRITA: Escreve ou recebe carta/ofício? Lê catálogos, notas fiscais, pedidos? Usa computador, celular, calculadora? Faz e lê medidas?
USO DA LEITURA E ESCRITA EM OUTROS ESPAÇOS	EM QUAIS ATIVIDADES UTILIZA A LEITURA E ESCRITA: Nas atividades religiosas, Nas Associações e grupos.
IDENTIDADE LEITORA	Você se considera leitor (a)? Que leitor (a) é você?

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social	
Título do Projeto: “Educação de jovens e adultos: práticas sociais de leitura, construindo múltiplas identidades”		
ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM O (A) PROFESSOR (A)		
CATEGORIAS	DADOS A SEREM INVESTIGADOS	
PERFIL	DADOS PESSOAIS: Idade, local de nascimento, estado civil.	
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	Fale um pouco sobre sua formação acadêmica; Relate, brevemente, sua experiência profissional.	
PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: Projetos desenvolvidos pelo grupo de professores; Reuniões entre professores, coordenadores e diretores; Atendimento do aluno com dificuldades de aprendizagem.	
PERCEPÇÕES SOBRE A SALA DE AULA QUE TRABALHA	CARACTERIZAÇÃO DA TURMA: Processo de aprendizagem da língua escrita; Dificuldade apresentada pelos estudantes no processo de alfabetização; Questões geracionais, religiosas, étnicas, socioeconômicas e de gênero entre os estudantes; Como é feita a enturmação dos estudantes quando são matriculados? FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES: Por que há grande oscilação na frequência dos jovens e adultos? A que você atribui essas ausências? Quais trabalhos são feitos junto aos estudantes que se ausentam constantemente?	
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	Como você acha que os jovens e adultos aprendem a ler e a escrever? O que você acha que facilita a aprendizagem deles? O que você acha que dificulta a aprendizagem deles? Como se avalia a aprendizagem deles? Como é feito o processo de promoção e de retenção dos estudantes? Como é feito o planejamento dos temas/conteúdos a serem trabalhados?	

Anexo 1 – Relação de estudantes da turma do Básico 1 – 2006

PESQUISA: “INCLUINDO DIFERENTES ALUNOS NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS”.					
Coordenadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes					
Assistente Voluntária de Pesquisa: Patrícia Guimarães Vargas					
Escola: ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELLO			Ano: 2006		Turma: BÁSICO 1
Professora: EMÍLIA					
Estudantes	Idade	Sexo	Etnia	Residência	Situação
01-Ana Batista Viana	75	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
02-Ana Célia Alves da Silva	35	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
03-Arlete Rodrigues de Moura	23	F	Não declarada	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
04-Aubenes Alves de Melo	46	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
05-Bernardina Alegre de Oliveira	44	F	Preta	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
06-Cláudia Camilo da Silva	23	F	Não declarada	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
07-Dejanira Francisca Neves	66	F	Branca	BH	Abandonou em 21/12/06
08-Denaide Pinheiro dos Santos	57	F	Branca	BH	Abandonou em 21/12/06
09-Derolina Campos Silva	57	F	Branca	BH	Foi para o B2 em 17/04/06
10-Elisangela Damasceno	25	F	Parda	BH	Permaneceu no B1
11-Elza Ferrare	38	F	Branca	BH	Abandonou em 21/12/06
12-Ermita Costa Gomes	53	F	Parda	BH	Permaneceu no B1
13-Fabiana de Faria	30	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
14-Geralda Maria da C. de Oliveira	61	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
15-Graciela Aparecida de Souza	18	F	Parda	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
16-João Francisco da Silva	43	M	Branca	BH	Abandonou em 21/12/06
17-José Ferreira dos Santos Júnior	22	M	Parda	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
18-Jovaci Ferreira dos Santos	49	M	Branca	BH	Permaneceu no B1
19-Luciene Lopes de Campos	28	F	Branca	BH	Foi para B3 em 05/08/06
20-Luis Carlos Justino Barbosa	18	M	Branca	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
21-Maria Eunice Gonçalves Santos	40	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
22-Maria José Alves dos Santos	57	F	Branca	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
23-Renato Ferreira Cabral	26	M	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
24-Rosemary Lopes dos Reis	48	F	Parda	Sabará	Foi para o B2 em 17/04/06
25-Sebastião Ferreira Alves	45	M	Não declarada	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
26-Secília Borges Dias	56	F	Parda	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
27-Uilva Alves Pereira	32	F	Branca	BH	Foi para o B2 em 17/04/06

28-Mateus Nascimento de Oliveira	34	M	Não declarada	Sabará	Permaneceu no B1
29-José Geraldo Domingos	41	M	Parda	Sabará	Foi para o B2 em 21/12/06
30-Janaína Rodrigues de Souza	25	F	Não declarada	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
31-Fátima Roberto	49	F	Preta	BH	Foi para o B2 em 05/08/06
32-Sebastião Gonçalves de Faria	40	M	Não declarada	BH	Abandonou em 21/12/06
33-Rosa da Paz Dias	64	F	Parda	BH	Abandonou em 21/12/06
34-Maria Eterna de Souza	41	F	Parda	BH	Foi para o B2 em 05/08/06
35-Maria da Conceição Silva	52	F	Preta	BH	Abandonou em 21/12/06
36-Ana Rodrigues dos Santos	59	F	Branca	Sabará	Permaneceu no B1
37-Marcos das Neves Fernandes	21	M	Não declarada	BH	Abandonou em 21/12/06
38-Jaílza Araújo de Jesus	22	F	Parda	Sabará	Foi para o B2 em 21/12/06
39-Maria Rodrigues Araújo	52	F	Parda	BH	Permaneceu no B1
40-Carlos Rodrigues Costa	29	M	Preta	Sabará	Abandonou em 21/12/06
41-Aparecida Divina de M. Duarte	39	F	Branca	BH	Foi para o B2 em 21/12/06
42-Tereza Rodrigues	36	F	Não declarada	BH	Permaneceu no B1

Legenda	
	Estudantes matriculados em 2006 no Básico 1
	Estudantes matriculados em 2007 no Básico 2
	Estudantes matriculados em 2008 no Básico 2

Anexo 2 – Relação de estudantes da turma do Básico 2 – 2007

PESQUISA: "INCLUINDO DIFERENTES ALUNOS NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS".					
Coordenadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes					
Assistente Voluntária de Pesquisa: Patrícia Guimarães Vargas					
Escola: ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELLO		Ano: 2007		Turma: BÁSICO 2	
Professora: Salete					
Estudantes	Idade	Sexo	Etnia	Residência	Situação
01-Agnaldo Andrade de Assis	35	M	Parda	BH	Permaneceu no B2
02-Alessandro dos Santos Luz	25	M	Parda	BH	Foi para o B3 em 27/12/07
03-Aparecida Divina de M. Duarte	40	F	Branca	BH	Foi para o B3 em 27/12/07
04-Arlete Rodrigues de Moura	24	F	Não declarada	BH	Permaneceu no B2
05-Bernardina Alegre de Oliveira	45	F	Preta	BH	Abandonou em 27/12/07
06-Cláudia Camilo da Silva	24	F	Não declarada	BH	Transferida em 25/06/07
07-Daniel da Silva Vieira	22	M	Parda	BH	Foi para o B3 em 27/12/07
08-David Richard de Paula Josue	15	M	Preta	BH	Abandonou em 27/12/07
09-Dimas Alves Carneiro	31	M	Branca	BH	Permaneceu no B2
10-Dineuza Ferreira Oliveira da Silva	37	F	Branca	BH	Foi para o B3 em 27/12/07
11-Eurides Souza Santos	28	F	Preta	BH	Foi para B3 em 06/03/07
12-Gilberto de Oliveira	26	M	Não declarada	BH	Foi para o B3 em 27/12/07
13-Graciela Aparecida de Souza	19	F	Parda	Sabará	Transferida em 12/11/07
14-Jaci Pessoa Alves	46	F	Branca	BH	Abandonou em 09/07/07
15-Jacyra Martins da Cunha	52	F	Preta	BH	Abandonou em 27/12/07
16-Jaílza Araújo de Jesus	23	F	Parda	BH	Permaneceu no B2
17-Janaina Rodrigues de Souza	26	F	Não declarada	BH	Permaneceu no B2
18-José Ferreira dos Santos	23	M	Parda	BH	Permaneceu no B2
19-José Geraldo Domingos	42	M	Parda	BH	Permaneceu no B2
20-José Monteiro da Cruz	34	M	Não declarada	BH	Permaneceu no B2
21-Luis Carlos Justino Barbosa	19	M	Branca	BH	Permaneceu no B2
22-Maria José Alves dos Santos	58	F	Branca	BH	Permaneceu no B2
23-Maria Natalina da Silva Santos	52	F	Não declarada	BH	Foi para Intermediário A em 15/03/07
24-Reginaldo Andrade de Assis	29	M	Parda	BH	Permaneceu no B2
25-Reinaldo Andrade de Assis	30	M	Parda	BH	Permaneceu no B2
26-Sebastião Ferreira Alves	46	M	Não declarada	BH	Permaneceu no B2
27-Secília Borges Dias	57	F	Parda	BH	Foi para o B3 em 27/12/07
28-Silvana Campos Santos	30	F	Branca	BH	Permaneceu no B2
29-Wanderson da Silva de Freitas	27	M	Parda	BH	Permaneceu no B2
30-Wanderson Fonseca da Silva	19	M	Parda	BH	Abandonou em 27/12/07
31-Zilda Maria Ferreira	44	F	Não declarada	BH	Permaneceu no B2
32-Flávio Moreira dos Santos	48	M	Não declarada	BH	Permaneceu no B2
33-Pedro Henrique Andrade de Pereira	15	M	Não declarada	BH	Veio do B3 em 25/04/07 Permaneceu no B2
34-Marcos das Neves Fernandes	22	M	Não declarada	BH	Veio do B1 em 25/04/07 Abandonou em 24/12/07
35-Cristiano Luiz de Resende	27	M	Branca	BH	Veio do B3 em 14/05/07 Abandonou em 24/12/07
36-Evanuza Pereira de Almeida	29	F	Não declarada	BH	Abandonou em 19/10/07

Legenda	
	Estudantes matriculados em 2006 no Básico 1
	Estudantes matriculados em 2007 no Básico 2
	Estudantes matriculados em 2008 no Básico 2

Anexo 3 – Relação de estudantes da turma do Básico 2 – 2008

PESQUISA: "INCLUINDO DIFERENTES ALUNOS NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADULTOS: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS".					
Coordenadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes					
Assistente Voluntária de Pesquisa: Patrícia Guimarães Vargas					
Escola: ESCOLA MUNICIPAL HONORINA RABELO		Ano: 2008		Turma: BÁSICO 2	
Professora: Salete					
Estudantes	Idade	Sexo	Etnia	Residência	Situação
01-Agnaldo Andrade de Assis	36	M	Parda	BH	Abandonou em 22/12/08
02-Angélica Fernandes do Carmo	66	F	Branca	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
03-Antônio Fernandes	64	M	Branca	BH	Abandonou em 07/05/08
04-Antônio Pereira dos Santos	45	M	Não declarada	Sabará	Foi para o B3 em 22/12/08
05-Arlete Rodrigues de Moura	25	F	Não declarada	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
06-Dimas Alves Carneiro	32	M	Branca	BH	Abandonou em 04/06/08
07-Dulcinéia Fernandes Cardozo	37	F	Não declarada	BH	Abandonou em 01/07/08
08-Elizete Maria Fernandes	44	F	Parda	BH	Abandonou em 04/06/08
09-Eva Júnia de Oliveira Neto	16	F	Não declarada	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
10-Fátima Roberto	51	F	Preta	BH	Permaneceu no B2
11-Flávio Moreira dos Santos	49	M	Não declarada	BH	Abandonou em 07/05/08
12-Floriano de Oliveira Moreira	41	M	Parda	BH	Abandonou em 04/06/08
13-Graciela Aparecida de Souza	20	F	Branca	Sabará	Foi para o B3 em 22/12/08
14-Irani Rodrigues Meire	33	F	Não declarada	BH	Abandonou em 01/07/08
15-Jaílza Araújo de Jesus	24	F	Parda	Sabará	Abandonou em 22/12/08
16-Janaina Rodrigues de Souza	27	F	Não declarada	BH	Abandonou em 01/09/08
17-José Ferreira dos Santos	24	M	Parda	BH	Transferido em 25/02/08
18-José Geraldo Domingos	43	M	Parda	Sabará	Foi para o B3 em 22/12/08
19-José Monteiro da Cruz	35	M	Não declarada	BH	Abandonou em 04/06/08
20-Lucas da Vitória Silva	14	M	Não declarada	BH	Foi para B3 em 03/03/08
21-Luis Carlos Justino Barbosa	20	M	Branca	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
22-Luiz Carlos Julião	48	M	Preta	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
23-Maria José Alves dos Santos	59	F	Branca	BH	Abandonou em 07/05/08
24-Maria Peixoto da Silva Souza	59	F	Parda	BH	Abandonou em 01/07/08
25-Mateus Nascimento de Oliveira	36	M	Não declarada	Sabará	Permaneceu no B2
26-Modesto Alberto de Sá	56	M	Não declarada	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
27-Odila das Graças Ambrózio	63	F	Preta	BH	Abandonou em 02/06/08
28-Pedro Henrique Andrade de Pereira	16	M	Não declarada	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
29-Reinaldo Andrade de Assis	31	M	Parda	BH	Foi para o B3 em 23/12/08
30-Rosimeire Vieira de Souza	34	F	Não declarada	BH	Foi para B3 em 14/03/08
31-Sebastião Ferreira Alves	47	M	Não declarada	BH	Abandonou em 22/12/08
32-Silvana Campos Santos	31	F	Branca	BH	Foi para o B3 em 22/12/08
33-Silvaneí de Jesus Ribeiro	28	M	Preta	Caeté	Foi para B3 em 02/06/08
34-Wanderson da Silva de Freitas	28	M	Parda	BH	Abandonou em 22/12/08
35-Zilda Maria Ferreira	45	F	Não declarada	BH	Abandonou em 07/05/08
36-Terezinha Mendes de Oliveira Silva	32	F	Branca	BH	Matriculada em 06/05/08/ Foi p/ o B3 em 23/12/08
37-Adriana Ribeiro Cordeiro	47	F	Não declarada	BH	Matriculada em 23/06/08/ Abandonou em 22/12/08

Legenda	
	Estudantes matriculados em 2006 no Básico 1
	Estudantes matriculados em 2007 no Básico 2
	Estudantes matriculados em 2008 no Básico 2